

Julio Bispo dos Santos Junior  
Marta Minervino dos Santos  
Janaíla dos Santos Silva  
Augusto Flávio da Silva Roque  
(Org.)

# **CURRÍCULO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**



  
EDuneal

Julio Bispo dos Santos Junior  
Marta Minervino dos Santos  
Janaíla dos Santos Silva  
Augusto Flávio da Silva Roque  
(Org.)

# **Currículo, Formação de Professores e Políticas Públicas na Educação Básica**



Arapiraca/AL  
2024



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS**

**Reitor:** Odilon Máximo de Moraes

**Vice-Reitor:** Anderson de Almeida Barros

**Diretor da Eduneal:** Renildo Ribeiro-de-Siqueira

**CONSELHO EDITORIAL DA EDUNEAL**

**Presidente:** Renildo Ribeiro-de-Siqueira

**Titulares**

**Professores:**

José Lidemberg de Sousa Lopes

João Ferreira da Silva Neto

Luciano Henrique Gonçalves da Silva

Natan Messias de Almeida

Maria Francisca Oliveira Santos

Márcia Janaína Lima de Souza - Sistema de Bibliotecas (SIBI)

**Suplentes**

José Adelson Lopes Peixoto

Edel Guilherme Silva Pontes

Maryny Dyellen Barbosa Alves Brandão

Ariane Loudemila Silva de Albuquerque

Ahiranie Sales dos Santos Manzoni

Elisângela Dias de Carvalho Marques - Sistema de Bibliotecas (SIBI)



**COORDENAÇÃO GERAL DO XIII ENCCULT**

Dr. José Crisólogo de Sales Silva

**COMITÊ CIENTIFICO**

**Coordenadores do grupo de Trabalho**

Julio Bispo dos Santos Junior (UFAL)

Marta Minervino dos Santos (UFAL)

Janaíla dos Santos Silva (UFAL)

Augusto Flávio da Silva Roque (FEP/UFBA)

**Revisores Científicos**

Clívio Pimentel Junior

Marta Minervino dos Santos

Julio Bispo dos Santos Junior

Vinicius Silva Santos

Joelma Gomes de Oliveira Bispo

Fábio Hofmann Pereira

Janaíla dos Santos Silva

**Revisão ortográfica**

Jonatas Barbosa Campos

**Assistente de Editoração**

Débora Gabrielle Rosa da Silva Pereira

Samuel Nunes da Silva

**Capa**

JDMM Edições

**Imagem da Capa**

Freepik

**Diagramação**

JDMM Edições

**Catlogação na Fonte**

C976 Currículo, formação de professores e políticas públicas na educação básica / Julio Bispo dos Santos Junior [et.al] ... (Org.). -Arapiraca : Eduneal, 2024. 154 p. : il. : color (e-book).

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-6061-015-6.

DOI: <https://doi.org/10.48016/xiiienccultgt24>

E-book: <https://www.eduneal.com.br/produto/cfppp-ed-basica/>

1. Educação. 2. Currículo. 3. Formação de professores. 4. Políticas públicas. 5. Educação básica. I. Santos Junior, Julio Bispo dos, org. II. Santos, Marta Minervino dos, org. III. Silva, Janaíla dos Santos, org. IV. Roque, Augusto Flávio da Silva, org. VI. Encontro Científico Cultural.

CDU: 371.214

Elaborada por Fernanda Lins de Lima – CRB – 4/1717

Direitos desta edição reservados à

Eduneal- Editora da Universidade Estadual de Alagoas

# SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b>	<b>6</b>
<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>8</b>
<b>1. ENSINO POR INVESTIGAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE RECAL NO ENSINO MÉDIO PARA CIÊNCIAS NA NATUREZA</b>	<b>10</b>
<i>Giovana Catarina Lima do Espírito Santo</i>	
<i>Karoliny Peixoto Neves</i>	
<i>Ana Júlia Soares Santana</i>	
<i>Maria Danielle Araújo Mota</i>	
<i>Aleilson da Silva Rodrigues</i>	
<b>2. CURRÍCULOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADES E REALIDADES DOS EDUCANDOS</b>	<b>20</b>
<i>Lara Patrícia Martiniano Araújo</i>	
<i>Lucicleide Guedes dos Santos</i>	
<i>Valéria Campos Cavalcante</i>	
<b>3. CURRÍCULOS EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA ALAGOANA: REFLEXÕES AFROCÊNTRICAS EM FOCO</b>	<b>35</b>
<i>Nayanne Lima Alves</i>	
<b>4. ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: REFLEXÕES PARA A PROFISSÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	<b>43</b>
<i>Iris Maria dos Santos Farias</i>	
<i>Maria Aparecida Pereira Viana</i>	
<b>5. IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO – ESCOLA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL DE ARAPIRACA – AL</b>	<b>55</b>
<i>Brendha Magalhães Bastos</i>	
<i>Ana Joyce Barros de Abreu</i>	
<i>Jeovanio da Silva</i>	
<b>6. O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR</b>	<b>62</b>
<i>Juciara Inácio dos Santos</i>	
<i>Ana Júlia Soares Santana</i>	
<i>Maria Danielle Araújo Mota</i>	



**7. MEU MUNDO EM VERSOS: O USO DA LITERATURA DE CORDEL NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA (UM RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVENCIADO NO PIBID) \_\_ 78**

*Felipe Soares da Silva*

*Joyce Crislayne Santos Silva*

*Rosangela Nunes de Lima*

*Vivian Kelly Pereira de Araújo*

**8. A FORMAÇÃO DOCENTE PARA UMA PRÁTICA REFLEXIVA \_\_\_\_\_ 86**

*Karine Alves dos Santos*

*Camila Rodrigues de Oliveira*

*Poliana da Silva França*

*Jozineide de Assis Roque*

*Ariadna Conceição Gameleira dos Santos*

*Karlla Lopes Santos*

**9. O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES \_\_\_\_\_ 97**

*Camila Rodrigues de Oliveira*

*Karine Alves dos Santos*

*Poliana da Silva França*

**10. A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: O REDUACIONISMO DO PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO “BASEADO NAS EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS” \_\_\_\_\_ 107**

*Thays Rafaela Nunes de Oliveira*

*Jane Marinho da Silva*

**11. QUEBRANDO TABUS: DIVERSIDADE SEXUAL, FORMAÇÃO DOCENTE E ESCOLA \_\_\_\_\_ 131**

*Thiago da Silva Melo*

**12. FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: REALIDADE, PROBLEMAS E DILEMAS \_\_\_\_\_ 140**

*Matilde Celestino Cortez*

*Iris Bruna Borges da Silva*

**SOBRE OS ORGANIZADORES \_\_\_\_\_ 152**



## PREFÁCIO

**É** com grande satisfação que prefacio este livro, uma obra voltada à formação de professores e à prática educacional, dois pilares essenciais no alicerce da construção de uma sociedade crítica e reflexiva. Ao longo destas páginas, os estudos aqui apresentados, exploram e aprofundam a visão dos desafios contemporâneos enfrentados por educadores, além de oferecerem possibilidades valiosas para aprimorar a qualidade da prática docente.

A formação de professores é um processo contínuo e dinâmico no desenvolvimento de uma educação eficaz e transformadora. Este livro não apenas aborda as teorias fundamentais para formação e prática, mas também destaca a necessidade crucial de integrar teoria e prática de maneira efetiva no fazer docente.

Considerando que as discussões a seguir abrangem a complexidade do ambiente educacional moderno e exigem que os educadores estejam preparados para enfrentar uma demanda diversificada de desafios, os autores compartilham experiências, estratégias e práticas eficazes que contribuem com os professores nas demandas da sala de aula.

A relação entre teoria e a prática conduz as discussões abordadas pelos autores. Em seus trabalhos, trazem para este livro questões práticas e formativas, fornecendo abordagens teóricas que contribuem com a melhoria do ensino e proporcionam aos leitores uma compreensão aprofundada das abordagens pedagógicas e dos princípios educacionais que norteiam essas práticas.

Assim, o livro destina-se a professores em formação, educadores em exercício, pesquisadores educacionais e todos aqueles comprometidos com a melhoria da educação. Ao explorar estas páginas, convido você a refletir sobre sua própria prática, a questionar, a experimentar e a se inspirar na reflexão do futuro educacional alagoano.



Por fim, desejamos que o livro seja fonte de inspiração para todos os educadores em sua jornada de formação e prática.

Arapiraca, 27 de fevereiro de 2024.

*Profa. Dra. Marta Maria Minrevino dos Santos*

*Prof. Dr. Júlio Bispo dos Santos Júnior*



# APRESENTAÇÃO

Com as mudanças no ensino de Ciências, surge a necessidade de adoção de abordagens que permitam aos estudantes compreenderem o conhecimento e as características da investigação científica, sendo assim, o primeiro capítulo deste livro, intitulado **Ensino por Investigação: estudo sobre o ReCAL no Ensino Médio para Ciências da Natureza** traz como objetivo investigar as potencialidades do EnI no ReCAL para o Ensino Médio.

O segundo capítulo, **Currículos na Educação de Jovens e Adultos: reflexões sobre identidades e realidades dos educandos**, é o recorte de uma pesquisa desenvolvida com o propósito de analisar de que maneira os currículos de escolas públicas de Maceió/AL, que ofertam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), reconhecem as identidades e realidades dos estudantes, mesmo tendo que alinhar o currículo da modalidade com a BNCC, conforme indicado na resolução CNE/CEB nº 1/2021

O capítulo terceiro, **Currículos em uma escola quilombola alagoana: reflexões afrocêntricas em foco** busca compreender como uma escola quilombola, situada na comunidade do Tabuleiro dos Negros, está potencializando as identidades negras nos currículos escolares.

O capítulo quarto, **Ensino Remoto Emergencial: a profissão docente na Educação Básica**, apresenta relatos da profissão docente enquanto perdurou o período pandêmico, trazendo uma compreensão e reflexão crítica no que tange os fatos contemporâneos que foram vivenciados, além de trazer narrativas de docentes da Educação Básica de Maceió, de instituições públicas e privadas no que concerne a sua percepção mediante a sua formação para lecionar por meio do Ensino Remoto Emergencial.

Já o capítulo quinto, **Implementação do novo ensino médio – Escola Estadual de Tempo Integral de Arapiraca – AL**, tem como objetivo apresentar



como se deu a implementação do novo ensino médio em uma turma de segundo ano e quais foram as implicações desse sistema.

O capítulo sexto, **O Ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma análise da Base Nacional Comum Curricular**, identifica quais Indicadores da Alfabetização Científica (AC) estão presentes nas habilidades previstas para o Ensino de Ciências dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental na BNCC (2018).

O capítulo sétimo, **Meu mundo em versos: o uso da literatura de cordel no ensino da língua portuguesa (um relato de experiência vivenciado no PIBID)**, destaca a importância da relação entre a teoria e a prática que o PIBID proporciona aos discentes de licenciatura, tornando-se um grande aliado no processo da formação docente.

Intitulado **A formação docente para uma prática reflexiva**, o oitavo capítulo, reflete sobre a importância da formação para uma prática reflexiva no contexto escolar, bem como compreende a relevância da formação do professor, abordando a relação entre a formação docente e os desafios inerentes à prática reflexiva no contexto educacional.

O capítulo nono, **O Programa Residência Pedagógica: reflexões sobre práticas pedagógicas e desafios para formação de professores**, aborda os desafios e aprendizagens vivenciadas pelas residentes em formação no Programa Residência Pedagógica, do Campus Arapiraca, da Universidade Federal de Alagoas.

Já o capítulo décimo, **A Política Nacional de Alfabetização: o reducionismo do projeto de alfabetização “baseado nas evidências científicas”**, analisa criticamente a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e as ações implementadas pelo Ministério da Educação (MEC) para a formação do professor alfabetizador.

**Quebrando tabus: diversidade sexual, formação docente e escola**, capítulo décimo primeiro, discute os impasses e as perspectivas na abordagem da educação sexual na escola, trazendo (des) conceituações que auxiliem na tarefa de compreender as questões que permeiam a temática e na desconstrução de estereótipos e preconceitos como uma das ferramentas para o êxito das abordagens na escola.

O capítulo décimo segundo, **Formação de pedagogos: realidade, problemas e dilemas**, aborda a formação de pedagogos, considerando a realidade brasileira, os problemas e dilemas.



# 1

## ENSINO POR INVESTIGAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE O RECAL NO ENSINO MÉDIO PARA CIÊNCIAS DA NATUREZA<sup>1</sup>

*Giovana Catarina Lima do Espírito Santo<sup>(1)</sup>*

*Karoliny Peixoto Neves<sup>(2)</sup>*

*Ana Júlia Soares Santana<sup>(3)</sup>*

*Maria Danielle Araújo Mota<sup>(4)</sup>*

*Aleilson da Silva Rodrigues<sup>(5)</sup>*

<sup>(1)</sup> <https://orcid.org/0009-0000-2996-3175>. Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Brasil, E-mail: [giovana.santo@icbs.ufal.br](mailto:giovana.santo@icbs.ufal.br).

<sup>(2)</sup> <https://orcid.org/0009-0003-7618-4432>. Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Brasil, E-mail: [karoliny.neves@icbs.ufal.br](mailto:karoliny.neves@icbs.ufal.br).

<sup>(3)</sup> <https://orcid.org/0000-0002-0827-8416>. Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL/ICBS), mestranda em Ensino e Formação de Professores pelo Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação de professores (PPGEFOP/UFAL), Brasil, E-mail: [ana.soares@icbs.ufal.br](mailto:ana.soares@icbs.ufal.br).

<sup>(4)</sup> <https://orcid.org/0000-0001-7305-6476>. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM) da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Brasil, E-mail: [profadaniellearaujo@gmail.com](mailto:profadaniellearaujo@gmail.com).

<sup>(5)</sup> <https://orcid.org/0000-0003-1536-0810>. Professor do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Brasil, E-mail: [aleilson.rodrigues@icbs.ufal.br](mailto:aleilson.rodrigues@icbs.ufal.br).



### INTRODUÇÃO

Historicamente, o ensino diretivo prevaleceu no contexto educacional brasileiro, em que a educação era baseada no modelo bancário.

Com o passar do tempo, o Ensino de Ciências passou a ter objetivos que contemplam os conhecimentos sobre como os conceitos e teorias são construídos, para além da mera exposição dos conceitos, possibilitando a compreensão dos estudantes sobre as características da investigação científica, sobre ciências e sobre como é feita ciência (Scarpa; Campos, 2018).

Em consonância com essas mudanças de paradigmas no ensino de maneira geral, tem-se a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que se caracteriza como um documento normativo que define o conjunto de competências essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Quanto a Ciências da Natureza e suas Tecnologias, a BNCC (2018) ressalta que adquirir conhecimentos em Ciências da Natureza vai além do mero aprendizado de seus conceitos. Sob essa perspectiva, o documento propõe uma abordagem integrada de Biologia, Física e Química, estabelecendo competências e habilidades que possibilitam a ampliação e sistematização das aprendizagens essenciais adquiridas no Ensino Fundamental.

Soma-se a isso, o enfoque em explorar o papel do conhecimento científico e tecnológico na estruturação da sociedade, nas questões ambientais, saúde humana e na formação cultural, analisando as inter-relações entre ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente.

Fundamentando-se na BNCC (2018), foi realizada a reelaboração do Referencial Curricular de Alagoas (ReCAL) para o Ensino Médio, dialogando também com as demandas do Novo Ensino Médio.

A proposta de ReCAL tem como objetivo ser uma base de orientação para as redes de ensino, para que possam replanejar suas propostas de Ensino Médio, no tocante ao sistema de ensino estadual, bem como para que os educadores desenvolvam suas práticas educativas cotidianas, afim de garantir os direitos de aprendizagem de estudantes do Ensino Médio no território alagoano.

Mediante o exposto, buscamos responder ao seguinte questionamento: é possível identificar potencialidades para o Ensino por Investigação no organizador curricular de Ciências da Natureza e suas Tecnologias do ReCAL? Dessa forma, este trabalho tem como objetivo identificar a presença de potencialidades do Ensino por Investigação no Referencial Curricular de Alagoas para o Ensino Médio.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A BNCC (2018) se apresenta como um documento de caráter normativo, trazendo orientações sobre o que é indispensável à educação dos estudantes



brasileiros, e como uma forma de nortear as propostas curriculares de escolas públicas e privadas (Franco; Munford, 2018).

No que diz respeito a Ciências da Natureza e suas Tecnologias, o ReCAL apresenta o ensino de Ciências da Natureza trazendo um breve histórico sobre a evolução do conhecimento científico e o ensino de ciências por investigação nas escolas. O documento apresenta também o Organizador Curricular de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, no qual estão inseridos alguns exemplos de estratégias didáticas denominadas de Desdobramentos Didático-Pedagógicos (DesDP), com um olhar para as especificidades de Alagoas e baseados nas competências e habilidades definidas pela BNCC (2018).

Com base nessas concepções sobre o trabalho e conhecimento científico, é possível compreender a cultura científica como o conjunto de ações e comportamentos que estão envolvidos na atividade de investigar e divulgar um novo conhecimento sobre o mundo natural (Sasseron, 2015). Os princípios e objetivos para o ensino de Ciências refletem a clara intenção de fornecer uma formação que permita a análise de temas e situações relacionadas às ciências à luz do conhecimento científico.

Ao pensar no protagonismo dos estudantes e nas práticas investigativas, Sasseron (2018) discorre que ao transitar pelas informações por meio da investigação, construindo novos conhecimentos sobre as informações que já possuem e realizando análises críticas, os estudantes desenvolverão práticas científicas e epistêmicas em estreita relação com o desenvolvimento do raciocínio científico.

O Ensino por Investigação (EnI) emerge como uma alternativa às abordagens de ensino tradicionais, apresentando-se como uma abordagem relevante. Baseada nos princípios de liberdade intelectual e resolução de problemas, essa abordagem permite que o professor crie um ambiente em sala de aula propício para que os estudantes interajam com o material e construam seus próprios conhecimentos (Carvalho, 2018).

Ao pensar no EnI, é fundamental ter em mente que seu objetivo não é formar cientistas nem simplesmente reproduzir a ciência na escola. Em vez disso, busca-se proporcionar aos estudantes um ambiente de aprendizagem no qual possam questionar, agir e refletir sobre os fenômenos, permitindo-lhes cons-



truir conhecimentos e habilidades, além de desenvolver autonomia de pensamento (Scarpa; Campos, 2018), estabelecendo a liberdade intelectual dos estudantes para a investigação de um problema (Carvalho, 2013).

Esta exploração baseia-se principalmente nos processos e práticas investigativas, aproximando os estudantes dos procedimentos e instrumentos de investigação. Sasseron (2018), discorre sobre como as modalidades de ação do processo investigativo propostas na BNCC (2018) consideram a diversidade de atividades envolvidas na construção de entendimento sobre os conhecimentos científicos e sobre a própria ciência, além de contemplar os objetos de conhecimento e as habilidades a eles relacionadas, considerando a complexificação dos conteúdos pela continuidade dos temas tratados em toda Educação Básica.

## METODOLOGIA

Para as autoras Lakatos e Marconi (2003), uma pesquisa é realizada por meio de um procedimento formal, onde o método é o pensamento reflexivo, que demanda um tratamento científico, sendo constituído no caminho para conhecer uma realidade ou mesmo para descobrir verdades parciais.

Este trabalho apresenta uma abordagem qualitativa, pois durante a investigação científica é preciso reconhecer a complexidade do objeto de estudo, analisando criticamente as teorias, estabelecendo conceitos e teorias relevantes, usando técnicas de coleta de dados adequadas e, por fim, analisando todo o material de forma específica e contextualizada (Minayo, 2008).

No que diz respeito aos procedimentos, esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa documental, recorre a fontes mais diversificadas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão etc. (Fonseca, 2002, p. 32).

De acordo com Gil (2002), os documentos podem ser de “primeira ou segunda mão”. Os documentos “de primeira mão”, são aqueles que não receberam nenhum tratamento analítico e permanecem conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documen-



tos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc.

De outro lado, há os documentos de segunda mão que, de alguma forma, já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. Para a realização deste trabalho foi utilizado um documento de primeira mão, uma vez que o objeto de estudo foi o Referencial Curricular de Alagoas (2021) para a etapa do Ensino Médio.

No que diz respeito à análise de dados, foi utilizada a análise de conteúdo (Bardin, 2010) que desenvolve-se em três fases: (a) pré-análise; (b) exploração do material; e (c) tratamento dos dados, inferência e interpretação. No decorrer da análise, foram elencadas duas categorias que serão discutidas na próxima sessão: semelhanças entre o ReCAL e a BNCC, e o Ensino por Investigação no ReCAL.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo a BNCC (2018) o Ensino Médio deve promover a compreensão e a apropriação da linguagem própria das Ciências da Natureza pelos estudantes. Isso é fundamental para que os discentes possam entender, avaliar, comunicar e divulgar o conhecimento científico, além de permitir uma maior autonomia em discussões, análise de dados, construção de argumentos e construção de posicionamento crítico em relação a temas de ciência e tecnologia.

## SEMELHANÇAS ENTRE O RECAL E A BNCC

O ReCAL orienta que na área específica de Ciências da Natureza e suas Tecnologias o ensino direcionado aos estudantes do Ensino Médio devem aprofundar as grandes temáticas como Terra e Universo, Vida e Evolução, Matéria e Energia. Esses temas estão dispostos no organizador curricular, em que são apresentados os Desdobramentos Didáticos Pedagógicos (DesDP) que objetivam apresentar possibilidades didáticas como apoio à prática docente, contemplando as habilidades existentes na BNCC (2018).

Para embasar a discussão serão apresentados alguns recortes do ReCAL, referentes às habilidades da BNCC e aos Desdobramentos Didáticos Pedagógicos (ver quadro 1).



### Quadro 1: Recorte de tópicos do Organizador Curricular de Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

<b>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1</b>	
<b>HABILIDADES</b>	<b>DESDOBRAMENTOS DIDÁTICO PEDAGÓGICOS - DESDP</b>
(EM13CNT102) Realizar previsões, avaliar intervenções e/ou construir protótipos de sistemas térmicos que visem à sustentabilidade, com base na análise dos efeitos das variáveis termodinâmicas e da composição dos sistemas naturais e tecnológicos.	Aplicar experimentos de baixo custo que demonstrem o efeito estufa e sua relação com o aquecimento global.
<b>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 2</b>	
<b>HABILIDADES</b>	<b>DESDOBRAMENTOS DIDÁTICO PEDAGÓGICOS - DESDP</b>
(EM13CNT204) Elaborar explicações, previsões e cálculos a respeito dos movimentos de objetos na Terra, no Sistema Solar e no Universo com base na análise das interações gravitacionais, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros).	Aplicar o método investigativo através de ferramentas digitais como Google Earth, Solar Walk Lite, planetário 3D: Estrelas e Planetas que possuem um acervo bem completo sobre o sistema solar e sua movimentação.
<b>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 3</b>	
<b>HABILIDADES</b>	<b>DESDOBRAMENTOS DIDÁTICO PEDAGÓGICOS - DESDP</b>
(EM13CNT303) Interpretar textos de divulgação científica que tratem de temáticas das Ciências da Natureza, disponíveis em diferentes mídias, considerando a apresentação dos dados, tanto na forma de textos como em equações, gráficos e/ou tabelas, a consistência dos argumentos e a coerência das conclusões, visando construir estratégias de seleção de fontes confiáveis de informações.	Discutir artigos científicos de plataformas acadêmicas, através dos quais os alunos possam adquirir conhecimentos científicos sobre os vários assuntos.

Fonte: Autoras, 2023.



O documento vai muito além do recorte e uma série de possíveis atividades para serem realizadas, com o intuito de trabalhar cada uma das habilidades. Contudo, tanto a BNCC (2018), como o próprio ReCAL estão mais direcionados para competências e habilidades do que para conteúdos específicos.

Ainda assim, é perceptível a grande demanda de atividades e habilidades que são esperadas que sejam desenvolvidas com a mediação do professor. Sasseron (2018) discorre sobre como

Há mais a se ensinar do que aquilo que o professor é capaz de apresentar e reproduzir em quadros, esquemas, slides e lousas e há mais a se aprender do que aquilo que os alunos registram em suas memórias, em seus cadernos e reconhecem como dúvidas no instante em que tomam contato com o novo tema (Sasseron, 2018, p. 1062).

Além disso, um dos pontos levantados no ReCAL é o enfoque para que os estudantes consigam aplicar os conhecimentos científicos e tecnológicos, considerando suas implicações éticas, sociais, econômicas e ambientais. Esse processo, segundo o documento, também envolve o aprimoramento das habilidades investigativas dos estudantes.

## O ENSINO POR INVESTIGAÇÃO NO RECAL

O ReCAL evidencia a necessidade de desenvolvimento de atividades que proporcionem o contato com práticas científicas e epistêmicas, garantindo um ensino de Ciências da Natureza que não só aborde fatos, mas que contribua de forma significativa para o conhecimento dos estudantes (Sasseron, 2018).

Apesar da grande variedade de possibilidades didáticas propostas no documento, não há indicativos explícitos de Ensino por Investigação como abordagem didática para trabalhar qualquer conteúdo, apenas indicativos de trabalhar aspectos da investigação científica como o debate, a investigação, a análise e demonstração de experimentos, não indo muito além disso.

Trivelato e Tonidandel (2015) discutem sobre a importância de, além dos aspectos associados aos procedimentos, como observação, manipulação de materiais de laboratório e experimentação, as atividades investigativas também envolverem a motivação e o estímulo para refletir, discutir, explicar e relatar. Essa abordagem é que vai promover as características essenciais de uma inves-



tigação científica, além de que a motivação dos estudantes em relação aos temas de ensino é um elemento essencial para impulsionar a aprendizagem (Scarpa; Campos, 2018).

No entanto, apesar do ReCAL não trazer de forma explícita o uso da abordagem didática Ensino por Investigação, ele preconiza que outras estratégias podem ser utilizadas com o intuito de contribuir para o processo de alfabetização científica. O documento evidencia ainda, que cada professor em sua prática pode e deve construir e trabalhar sob a luz de outras estratégias de ensino que proporcionem o aprendizado dos estudantes.

Segundo Carvalho (2018), ao trabalhar com o EnI, será introduzido um ensino libertário, que dará aos estudantes liberdade intelectual para pensar e construir seus conhecimentos. Desta maneira, faz-se necessário refletir sobre a profundidade do documento quanto a intenção de promover aos estudantes uma formação cidadã e contato com processos de construção do conhecimento científico, desenvolvendo seu senso crítico e proporcionando aos estudantes a chance de atuar de forma ativa no meio em que estão inseridos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da discussão originada, é perceptível que o ReCAL deixa de apresentar de forma explícita o uso da abordagem Ensino por Investigação como meio para a promoção da Alfabetização Científica dos estudantes, contribuindo para seu processo formativo.

Por meio do presente trabalho, foi possível constatar que o ReCAL apresenta de maneira implícita esta abordagem, os Desdobramentos Didático Pedagógicos presentes no Organizador Curricular de Ciências da Natureza, em sua maioria, dialogam com etapas do processo de produção do conhecimento científico, evidenciando etapas como a investigação, discussão, argumentação, experimentação, análise e interpretação de dados, levantamento e teste de hipóteses, o que abre margem para que a abordagem Ensino por Investigação seja utilizada.

Embora os direcionamentos quanto ao uso do EnI estejam expostos de maneira insuficiente, o documento evidencia que estratégias didáticas podem ser utilizadas para contribuir com o processo de Alfabetização Científica, dando espaço para que o



professor em sua prática, possa utilizar esta abordagem em sala de aula como estratégia para fomentar a aproximação dos estudantes, de modo a alcançar mais do que apenas os conteúdos específicos, mas as práticas e a cultura científica.

Portanto, é evidente que o processo de formação inicial ou continuada por parte dos professores vai refletir diretamente em sua prática. Isto porque, recai sobre a responsabilidade do professor refletir sobre quais abordagens utilizar para atender aos objetivos e habilidades que são esperadas, que sejam alcançadas, o que abre espaço para investigar de que maneira os professores do estado se apropriam e utilizam de abordagens didáticas e metodologias ativas em sua prática.

## REFERÊNCIAS

ALAGOAS. **Referencial Curricular de Alagoas**. Secretaria Estadual de Educação, 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. Ed. Lisboa: Edições70, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CARVALHO, A. M. P. Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino por investigação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v.18, n.3, p. 765- 794, 2018.

CARVALHO, A. M. P; *et al.* O ensino de ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. **Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. V. 1. São Paulo: Cengage Learning, 2013, p. 1-19.

FARIAS, E. A. B. **Sequências de Ensino Investigativo utilizando a cultura nordestina como ferramenta não experimental no ensino de Ecologia a nível Médio**. 2020. 114 p. Trabalho de Conclusão de Mestrado (Mestrado em Ensino de Biologia). Universidade Estadual do Piauí. Teresina.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.



FRANCO, L. G; MUNFORD, D. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: Um olhar da área de Ciências da Natureza. **Horizontes**, [S. 1], v. 36, n. 1, p.158-171, 2018. DOI: 10.24933/horizontes.v36i1.582. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/582>. Acesso em: 17 jul. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.  
LAKATOS, E. M; MARKONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

SASSERON, L. H. Alfabetização Científica, Ensino Por Investigação E Argumentação: Relações Entre Ciências da Natureza e Escola. **Revista Ensaio**. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), v. 17, n. especial, p. 49-67, novembro de 2015. DOI: 10.1590/1983-2117201517s04. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epec/v17nspe/1983-2117-epec-17-0s-00049.pdf>.

SASSERON, L. H. 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**. [S. l.], v. 18, n. 3, p. 1061-1085, 2018. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec20181831061. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4833>.

SCARPA, D. L; CAMPOS, N. F. Potencialidades do ensino de Biologia por Investigação. **Estudos avançados**, v. 32, p. 24-41, 2018.

TRIVELATO, S. L. F; TONIDANDEL, S. M. R. Ensino por Investigação: eixos organizadores para sequências de ensino de biologia. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 17, p. 97-114, 2015.



## 2

# CURRÍCULOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADES E REALIDADES DOS EDUCANDOS<sup>2</sup>

*Lara Patrícia Martiniano Araújo<sup>(1)</sup>*

*Lucicleide Guedes dos Santos<sup>(2)</sup>*

*Valéria Campos Cavalcante<sup>(3)</sup>*

<sup>(1)</sup> 0000-0002-5416-0267; Universidade Federal de Alagoas/CEDU, graduanda em Pedagogia, Brasil, E-mail: araujo.lara.ma@gmail.com.

<sup>(2)</sup> 0000-0002-7940-8433; Universidade Federal de Alagoas/CEDU, mestranda em Educação, Brasil, E-mail: luicleide.santos@cedu.ufal.br

<sup>(3)</sup> 0000-0001-9512-1531; Universidade Federal de Alagoas/CEDU, Doutora e mestra em Educação, professora da Universidade Federal de Alagoas, Brasil, E-mail: vccavalcante1@hotmail.com.



## INTRODUÇÃO

O presente texto é o recorte de uma pesquisa desenvolvida no PIBIC - 2022-2023 (CEDU UFAL), financiada pela FAPEAL, tendo como objetivo analisar de que maneira os currículos de escolas públicas de Maceió/AL, que ofertam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), abordam as identidades e realidades dos estudantes, mesmo tendo que alinhar o currículo da modalidade com a BNCC, conforme indica a resolução CNE/CEB nº 1/2021. Considerando a dimensão da pesquisa, trazemos aqui uma revisão de literatura sobre os Currículos da EJA, os educandos, seus saberes e realidades.

Entendemos que no cenário sociopolítico brasileiro, a EJA enfrentou/enfrenta desafios devido a políticas conservadoras que reduziram investimentos e implementaram reformas prejudiciais, fragilizando a modalidade. O último

governo brasileiro (2018 a 2022) agravou a situação, abandonando a EJA, apesar das resistências.

Estudiosos/as da área reforçam a necessidade de práticas curriculares e educacionais transformadoras, que reflitam a trajetória e a importância da EJA. Educandos marginalizados socialmente, enfrentam questões sociais, raciais e de gênero, e anseiam por currículos inclusivos. Logo, a prática pedagógica libertadora de Freire enriquece o aprendizado, porém documentos oficiais frequentemente invisibilizam e negligenciam a EJA.

Na contra hegemonia, professores, inspirados em Freire e Fóruns da EJA, desempenham um papel essencial com atuações dialógicas e valorização dos sujeitos da modalidade em questão. Lutas por ações críticas e inclusivas favorecem a transformação da EJA, indo além do tradicional “supletivo”. O currículo crítico-democrático é fundamental, com foco nas diferenças, assim como os professores que atuam com práticas mediadores.

Há que se ressaltar que a inserção das realidades, vivências e saberes dos educandos, nos currículos da EJA, traçam currículos mais dialógicos contra hegemônicos, possibilitando extrapolar as prescrições impostas. Dentro desse contexto, há que ressaltar que, neste ano de 2023, as prescrições curriculares da EJA se configuram através da resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021, que impõe o alinhamento a BNCC.

Estando postas essas questões, esse texto se organiza metodologicamente contemplando os seguintes itens: I. Introdução, II. Procedimentos metodológicos, III. Contexto político e desafios da Educação de Jovens e Adultos na contemporaneidade, IV. Currículos na Educação de Jovens e Adultos: vivências, saberes e realidades dos educandos, V. Práticas e didáticas na Educação de Jovens e Adultos: identidades em questão.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No intuito de nos apropriarmos de percepções curriculares de autores/as que discorrem sobre as divergências entre currículo meramente tradicional e currículo *pensado/praticado*, ou seja, aquele que se constrói cotidianamente a partir dos conhecimentos e falas dos sujeitos, (professores e alunos), acarre-



tando no reconhecimento de suas identidades e realidades, consideramos adequado fazer uso dos pressupostos da pesquisa qualitativa (Ludke; André, 2009).

Adotando como abordagem investigativa a revisão de literatura, entendendo-a como: “[...] processo necessário para que se possa avaliar o que já se produziu sobre o assunto em pauta, situando-se, a partir daí a contribuição que a pesquisa projetada pode dar ao conhecimento do objeto a ser pesquisado”. (Severino, 2013, p. 113).

Ainda nos apoiando em Figueiredo (1990, p. 132) entende-se que a revisão de literatura, possui dois papéis interligados: 1 - Constituem-se em parte integral do desenvolvimento da ciência: função histórica; 2 - Fornecem aos profissionais de qualquer área, informação sobre o desenvolvimento corrente da ciência e sua literatura: função de atualização.

Concordando com os autores entende-se que tal abordagem nos fornece informações para contextualizar a extensão e significância do problema que se pretende investigar, em nosso caso, os currículos de escolas públicas de Maciό/AL, que ofertam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), de modo que nos possibilite analisar como são abordadas as questões de identidades e realidades dos estudantes, mesmo diante do que consideramos ser uma conjuntura de padronização curricular.

Para uma melhor compreensão do enredo que envolve a EJA, bem como os currículos desenvolvidos nessa modalidade, buscamos fundamentação teórica em autores como: Freire (1997), Libâneo (2006), Candau e Moreira (2008), Silva (2010), Arroyo (2017), Cavalcante (2017), acreditamos que a escolha teórica-metodológica nos possibilitou alcançar o objetivo proposto e êxito da pesquisa.

## **CONTEXTO POLÍTICO E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CONTEMPORANEIDADE**

Antes de iniciar a discussão, é crucial situar essa modalidade no contexto sociopolítico atual do país. Utilizamos como recorte temporal, o ano de 2016 até a atualidade. Em 2016 o ex-presidente Michel Temer assumiu a presidência do Brasil e esta data marca o início de um projeto político de orientação extremamente conservadora, com traços fascistas.



No decorrer do governo de Michel Temer, os investimentos destinados à EJA, que já eram insuficientes para atender às necessidades da modalidade, sofreram reduções ainda mais acentuadas e excessivas (Andrade; Felipe, 2018, p. 50). Paralelamente a essa diminuição de recursos, tal governo promoveu a reforma do Ensino Médio, com o intuito de fortalecer a educação pautada em competências e voltada à formação direcionada ao mercado de trabalho,

Conceitualmente a reforma agride a ideia de educação básica também quando propõe a sua diferenciação em função da condição sócio-econômica dos alunos, dificultando aos jovens pobres, particularmente aos jovens trabalhadores, a possibilidade de uma trajetória escolar de base científica (Araújo, 2018, p. 224).

Essas ações, em conjunto, não apenas fragilizaram a estrutura da EJA como também negaram/negam o direito ao acesso de determinados grupos à educação de qualidade, o que acaba por comprometer a formação escolar de estudantes, especialmente aqueles que fazem parte da camada social menos favorecida economicamente.

Temer permaneceu por dois anos em seu mandato, sendo sucedido por Jair Bolsonaro, que foi eleito como o novo presidente da República. Durante o período de seu governo, compreendido entre os anos de 2018 e 2022, autores como Santos e Nunes (2021) argumentam que ocorreram diversos retrocessos, não apenas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas também em todas as modalidades de ensino no Brasil:

A modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), por exemplo, é uma das áreas que vem amargando as maiores perdas. Com a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), que reunia representantes de movimentos sociais e da sociedade civil para assessorar a política de EJA no Ministério da Educação, e a interrupção da distribuição de materiais didáticos, a modalidade vem sendo totalmente abandonada pelo Governo Federal (Santos; Nunes, 2021, p. 120).

No entanto, é inegável a presença de resistências. Movimentos populares, pesquisadores, defensores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os próprios estudantes que contribuíram com a resistência, reafirmando a EJA no Brasil e em Alagoas. A luta se dá pelo reconhecimento de que os estudantes fre-



quentadores da modalidade em questão são sujeitos transformadores de suas realidades, perpassando a ideia de que são meros “buscadores” de certificação para fins mercadológicos.

Nesse cenário, torna-se evidente a necessidade de refletir sobre a trajetória de avanços e retrocessos da/na EJA. Um dos pontos a pensar é que até os dias atuais, o termo “supletivo” permanece ligado a modalidade. Ainda que não seja empregado com a mesma terminologia, essa concepção de suprir “enfraquece” o conceito de educação libertadora, Freire (1996), e de qualidade, enquanto direito institucional de todos.

## **CURRÍCULOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: VIVÊNCIAS, SABERES E REALIDADES DOS EDUCANDOS**

Assim como ocorre em outras modalidades educacionais, a Educação de Jovens e Adultos, atende estudantes com identidades e necessidades particulares. Esses estudantes denominados “passageiros da noite” por Arroyo (2017), são indivíduos que foram marginalizados socialmente por diversas razões, dentre elas a não formação escolar por ter que trabalhar para garantir a subsistência própria ou da família. Nesse contexto, concordamos que:

[...] as pessoas adultas, jovens ou adolescentes nas filas à espera de ônibus vêm também do trabalho, mas de outros trabalhos e de jornadas longas, cansativas. As diferenças de percursos humanos, de trabalhos e de transporte revelam percursos sociais, raciais, de classes diferentes (Arroyo, 2017, p. 24).

As rotinas desses trabalhadores/estudantes apresentam carências específicas, que devem ser consideradas nos currículos escolares. A perspectiva é de que esses currículos sejam elaborados de forma dialógica com os sujeitos da modalidade em destaque, compreendendo que seus modos de vida também exercem influência na apropriação e construção de novos conhecimentos.

Para definir Currículo buscamos respaldo em Silva quando afirma:

[...] currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão



mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (1996, p. 23)

Condizendo com Silva (1990) é possível reafirmar que a relação entre educando/a, educador/a e saberes devem estar sempre entrelaçados por meio do currículo, que nos faz enxergar que os conhecimentos nas escolas estão muito além dos conteúdos programáticos. Tal afirmativa nos faz levar em consideração que a construção de identidades e transformação dos sujeitos é algo que acontece nesse processo. Dentro desse contexto, compreendemos que uma escola deva assumir o compromisso político e social com a história e cultura da comunidade em que está inserida.

No que se refere especificamente aos currículos na/para EJA, entende-se que devem estar pautados nas realidades dos sujeitos envolvidos, considerando toda a complexidade das experiências vivenciadas dentro e fora da escola. Conforme nos expõe Cavalcante (2017, p. 67):

O currículo na/da EJA deve ser forjado a partir dos conhecimentos dos estudantes, suas histórias e culturas, que se fazem presentes no cotidiano escolar por meio de redes de conhecimentos tecidas ao longo de suas vidas e que não devem ser invisibilizadas.

Nesse sentido, entende-se que nas salas de aula da EJA deve-se considerar as vivências e os saberes dos estudantes. O ideal é seguir uma educação crítica e libertadora, conforme nos expõem Freire (2020) e para quem a educação para a liberdade está associada à humanização, contrária aos valores da sociedade capitalista, que possibilite e compreensão e transformação do seu mundo, de sua realidade:

O educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas, mas não é este o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade. (2020, p. 48):

Neste sentido, entende-se que ações curriculares nas salas de aula da EJA devem ser provocativas, a partir de um trabalho voltado à realidade, que compreenda o humano como inquieto e inacabado. Essa postura educativa curri-



cular está relacionada à formação de um sujeito não passivo, não reprodutor de ideias, que reflete a sua vida e prática social, um ser crítico, autônomo e pensante, capaz de construir um conhecimento diversificado.

Isso implica levar em consideração os saberes prévios dos estudantes, possibilitando uma educação dialógica no processo de ensino e aprendizagem, ancorada na autoconfiança e no diálogo. Também merece reflexão a questão da formação docente, que necessita conhecer e refletir sobre as especificidades, realidades e saberes que envolvem os estudantes da Educação de Jovens e Adultos,

A EJA é um espaço-tempo desses coletivos, assim como o são os movimentos sociais, o trabalho, a fila, a estação, o ônibus. Espaços vividos pelos coletivos que os vivem. Espaços sociais dos coletivos sociais, raciais, sexuais, de coexistência, encontro, confluência dessas identidades coletivas (Arroyo, 2017, p. 28).

Destacando a necessidade de práticas educacionais abrangentes e sensíveis, que não apenas preparem os estudantes da EJA para o mundo do trabalho, mas também os capacite como cidadãos críticos, reflexivos, ativos e participativos na sociedade, promovendo uma educação que valoriza suas experiências individuais e coletivas:

[...] Outro ponto a destacar: reconhecer que suas identidades e valores de trabalhadores vêm da família, da classe. As identidades aprendidas como membros de família de trabalhadores e aprendidas desde a infância-adolescência, sobrevivendo do trabalho, exigem ser trabalhadas nos processos de sua educação (Arroyo, 2017, p. 53).

No tocante aos currículos escolares da EJA, ao longo dos últimos governos de extrema direita (2016- 2022), foram criados documentos prescritivos, que fornecem diretrizes para os currículos escolares. É evidente que nesses documentos há a ausência de reconhecimento dos saberes dos educandos da EJA, uma vez que tentam padronizar os estudantes numa perspectiva meritocrática e excludente.

Entre os documentos ditos acima podemos citar a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), e a Resolução número 1, datada de 28 de maio de 2021, que direciona o alinhamento dos currículos da Educação de Jovens e



Adultos (EJA) à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, a percepção da legislação sobre a EJA como um mero “supletivo” é ultrapassada e traz uma visão restrita da modalidade.

O conceito de EJA é muito mais abrangente e profundo, do que simplesmente possibilitar que os estudantes adquiram habilidades ou apenas obtenham um certificado para ingressar no mercado de trabalho. Entendendo que a EJA é um campo educacional complexo, que visa proporcionar aos estudantes uma compreensão abrangente e crítica de suas realidades que extrapola os fatores mercadológicos.

Da mesma forma, a EJA não deve ser entendida somente como um meio de obtenção de certificados, mas sim como uma oportunidade para os alunos ampliarem sua compreensão do mundo e transformarem suas vidas. Nesse sentido, a aquisição de conhecimentos escolares com pauta na criticidade é vista como uma ferramenta poderosa para uma possível transformação pessoal e social.

A visão limitada de que os estudantes da EJA estão simplesmente buscando um certificado, para a entrada imediata no mercado de trabalho, desconsidera as necessidades mais amplas e a aspiração por crescimento e desenvolvimento pessoal, seus sonhos e objetivos.

Assim, a EJA vai além da certificação, oferecendo aos alunos a oportunidade de, entenderem de forma crítica os acontecimentos sociais e os impactam em suas vidas. Essa conduta mais extensiva requer uma mudança de foco, saindo de uma visão limitada para uma mais abrangente que valoriza o potencial dos alunos, considerando suas necessidades e identidades.

Colocando em evidência o planejamento curricular, esse reconhecimento não apenas dá sentido à aprendizagem, mas também é de suma importância para que os educandos participem plena e ativamente da cidadania, exercendo seus direitos, deveres e sua efetiva participação como sujeitos que intervêm no/com o mundo:

Se entendermos o currículo como o coração da escola, podemos afirmar que por seu intermédio se apresentam aos alunos a visão de mundo que se quer difundir e a ideologia que se pretende inculcar. Pinar (2004) afirma que o currículo escolar incorpora o que escolhemos lembrar sobre o passado, o que acreditamos



sobre o presente e o que esperamos do futuro (Moreira; Silva Junior, 2016, p. 48).

Desse modo, entende-se que o currículo assume uma posição central na estrutura escolar, podendo ser comparado ao coração que impulsiona a vida educativa, configurando-se como responsável por efetivar os objetivos e propósitos da escola pública em relação à formação dos trabalhadores/estudantes e seus filhos.

No contexto da EJA e, conseqüentemente, das práticas curriculares desenvolvidas em seu âmbito, destacamos a urgência de considerar e valorizar as expectativas, necessidades e as identidades dos educandos, a fim de agregar significados relevantes aos processos de ampliação e construção de conhecimentos.

Deste modo, entendemos que os currículos da/na EJA emergem como discussão dialógica e aprimoramento das práticas pedagógicas, visando garantir o direito a educação de qualidade e permanência dos estudantes nas instituições públicas de ensino. Diante disso, defendemos a perspectiva de que os currículos constituem espaços de embates e de construção, estando relacionados à cultura e as interações sociais.

## **PRÁTICAS E DIDÁTICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: IDENTIDADES EM QUESTÃO**

Inicialmente há que se ressaltar que as práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA exigem do educador/a um olhar sensível e inclusivo, que considere as múltiplas dimensões dos educandos, abrangendo suas identidades individuais e coletivas, bem como os conhecimentos adquiridos ao longo das experiências de vida.

A perspectiva de uma educação libertadora (FREIRE, 1987), nos ensina a reconhecer e valorizar as diversas trajetórias e identidades presentes na EJA, contribuindo para uma educação problematizadora e democrática, promovendo um ambiente de aprendizado mais enriquecedor para os trabalhadores/estudantes.

Acreditamos também, que o processo “identitário está intrinsecamente ligada à diferença, e esta, por sua vez, está entrelaçada com a identidade” (Can-



dau, 2008, p. 43). Neste aspecto, Gomes (2005, pág. 42-43) afirma que “enquanto sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe, etc.)”.

Seja de maneira individual e/ou coletiva, tal construção exerce um papel fundamentalmente dissociativo ao representar a nossa posição enquanto ser único ou pertencentes a um grupo. Neste sentido, a escola é o espaço propício para construção, reconhecimento e resignação de identidades.

Diante dessa perspectiva:

[...] não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão (Silva, 2005, p. 90).

Assim, ao discutirmos abertamente as identidades e diferenças presentes na EJA, podemos não somente alcançar uma compreensão mais profunda das exclusões, mas sobretudo desenvolver currículos inclusivos e assim proporcionar um ambiente educacional, que valorize a heterogeneidade, promovendo o envolvimento ativo de todos os estudantes.

Dentro dessa conjuntura, é de grande relevância destacar que o efeito dessa visão de currículo e educação na EJA exerce uma influência direta na permanência e formação escolar desses sujeitos. Nesse cenário, Paulo Freire (1921-1997) enfatiza a importância de uma educação dialógica, que crie oportunidades para inserção dos educandos nas próprias atividades de ensino – por meio do compartilhamento de experiências.

Sobre o tema, Moreira e Silva Junior (2016) nos indica algumas ações necessárias em sala de aula, a serem realizadas com os estudantes, reafirmando identidades e saberes:

Em sala de aula, sugerimos o desenvolvimento de uma agenda política, transformadora/intervencionista e ética, fundamentada em objetivos do trabalho pedagógico, tais como: reconhecer, problematizar, estranhar e desestabilizar [...]; valorizar as diferenças e reconhecer a igualdade de direito a uma educação



de qualidade [...]; resgatar identidades e saberes [...]; rever as relações centro/periferias [...]; aprender, reaprender, transgredir [...]; construir novas possibilidades de ação [...]; valorizar a autodeterminação (Moreira; Silva Junior, 2016, p. 48).

Por isso, na Educação de Jovens e Adultos, o educador deve planejar de forma inclusiva e sensível às realidades diversificadas dos estudantes. Isso envolve a criação de estratégias que valorizem as experiências dos envolvidos, promovam o diálogo e considerem as demandas socioeconômicas.

O planejamento curricular deve incorporar temas relevantes e contextuais à realidade dos estudantes, incentivando a participação ativa e o debate. Além disso, é fundamental flexibilizar estes planejamentos e materiais, adaptando-os às diferentes trajetórias de vida e estilos de aprendizados.

Em Alagoas, muitas são as pessoas jovens e adultas que retomam a jornada escolar, poucas carregam a escrita e a leitura formal, muitos têm trajetória marcada por movimentos pendulares, e outras poucas nunca frequentaram os bancos escolares (Cavalcante, 2009).

Nesse sentido, Cavalcante (2009, p. 14.) afirma que:

Os educandos da EJA são pessoas que se envolvem em diversos eventos e práticas de letramento a partir dos acontecimentos da vida cotidiana, através das experiências com familiares, comunidade, mundo do trabalho, e em saídas e entradas da escola. Sendo assim, essas experiências anteriores e os conhecimentos prévios desses alunos não podem ser simplesmente apagados ao chegarem à escola.

Como citado, compreende-se que esses educandos trazem para o espaço escolar experiências advindas dos seus cotidianos. São saberes e vivências que não podem ser invisibilizados do contexto escolar da EJA, que devem ser prestigiados nos currículos escolares.

Sobre o tema, Arroyo (2017) se posiciona afirmando que a EJA recebe estudantes que tem o processo de escolarização marcado por idas e vindas, além da necessidade de trabalhar e estudar, ou seja, se deslocam do trabalho para a escola:

[...] Os adolescentes, jovens, adultos trabalhadores que vêm do trabalho para a educação não carregam apenas os valores, saberes, identidades de suas vivências pessoais de luta por trabalho.



Desde crianças são herdeiros dos valores, da consciência, das identidades da classe trabalhadora. Das famílias trabalhadoras. Do pai trabalhador e da mãe trabalhadora que lhe passaram os valores do trabalho, de lutas por direitos. (Arroyo, 2017, p. 69)

Nesse sentido, a escola deve possibilitar a esses sujeitos uma educação mais ampla, democrática, com didáticas que enfatizem o diálogo e o debate crítico, como ferramentas centrais de aprendizagem. Nesse aspecto, o objetivo não é a absorção do conhecimento transmitido pelo professor, mas a participação ativa em aula, subvertendo a passividade e a educação bancária, numa relação de A com B, em que docente e educando aprendem mutuamente (Freire, 2018).

Assim, é imprescindível que as aulas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) adotem uma abordagem dialógica (Freire, 1987), assegurando o pleno direito à educação e proporcionando um ensino de qualidade. Isso desempenha um papel fundamental na permanência dos estudantes nessa modalidade de ensino, em contraposição à experiência de serem desrespeitados ou ignorados, o que pode resultar na exclusão. Essa abordagem, ao contrário, gera nos alunos da EJA um senso de pertencimento, valorização e, conseqüentemente, contribui para a permanência dos educandos.

Nessa direção, é importante que os educadores assumam o papel de mediadores do processo de aprendizagem, buscando agregar relevância e significado às suas aulas no âmbito da EJA. É fundamental reconhecer que os sujeitos envolvidos trazem consigo conhecimentos e saberes sobre a vida, a política quanto culturais e ideológicos, que devem ser explorados e debatidos em sala de aula.

Essa perspectiva de educação dialógica libertadora visa a construção de aprendizados coletivos, em contraposição à educacional tradicional, que coloca o professor na posição de detentor do conhecimento e tende a priorizar a memorização e domesticação, (FREIRE, 1996). Ademais, é necessário considerar que o público da EJA se distingue de outras modalidades educacionais e que por isso precisa de educadores engajados e dotados de consciência crítica, permitindo-lhes abordar atividades com ética e profissionalismo.

Entendemos que, essa proposta educativa, baseada nos princípios freireanos e que defendemos neste texto, requer uma formação embasada em princípios sólidos, bem como um compromisso contínuo com aprimoramento e



conscientização crítica pelos educadores, destacando-se como um reflexo da práxis que engloba a luta coletiva em prol de uma educação inclusiva e efetivamente transformadora.

Diante do exposto, percebemos que cada indivíduo traz consigo experiências e perspectivas únicas que devem ser valorizadas nas práticas curriculares, levando em consideração que a EJA abrange um cenário de variadas trajetórias de vida e identidades, cientes de que a promoção de uma educação inclusiva e significativa requer a compreensão e valorização das múltiplas dimensões dos estudantes/trabalhadores.

## CONCLUSÃO

O presente texto foi construído a partir do recorte de uma pesquisa desenvolvida no PIBIC - 2022-2023 (CEDU/ UFAL), financiada pela FAPEAL, que teve como objetivo analisar de que maneira os currículos de escolas públicas de Maceió, que ofertam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), abordam as identidades e realidades dos estudantes, mesmo tendo que alinhar o currículo da modalidade com a BNCC, conforme indica a resolução CNE/CEB nº 1/2021. Considerando a dimensão da pesquisa, socializamos aqui uma revisão de literatura sobre os currículos da EJA, os educandos, seus saberes e realidades.

Reafirmando o que foi discutido, os currículos na Educação de Jovens e Adultos emergem como um ponto de convergência entre desafios e transformações. Reconhecer as identidades singulares dos estudantes e incorporar suas experiências de vida no processo de construção de conhecimentos é essencial para promover uma educação significativa e emancipatória.

A dialogicidade proposta por Paulo Freire, como principal recurso para se consolidar uma educação libertadora, estimula a participação ativa e a construção conjunta de conhecimentos, tornando-se uma ferramenta poderosa para uma EJA efetivamente transformadora. O desafio de desenvolver currículos que reconheçam as demandas e direitos dos estudantes da referida modalidade se mostra crucial para a promoção da cidadania plena e para a superação de desigualdades históricas no campo educacional.

A partir do objetivo da nossa pesquisa e com base na revisão de literatura realizada, que nos possibilitou melhor apropriação da temática investigada,



percebeu-se que os sujeitos frequentadores da EJA, em sua esmagadora maioria, se encontram à margem da sociedade, são homens e mulheres que não tiveram o direito à escolha de estudar ou trabalhar, trata-se de educandos que diante das necessidades de subsistência a escolarização ficou em último lugar, são fatores que os colocaram em situação de vulnerabilidade social e econômica.

No que diz respeito à atuação docente na EJA, tornou-se evidente a importância de o educador se reconhecer como parte integrante dessa modalidade de ensino. Ou seja, é preciso que os educadores se percebam como sujeitos da referida modalidade de ensino, em semelhança aos seus alunos, compreendendo plenamente as realidades enfrentadas por esses estudantes. Isso possibilita que as aulas sejam congruentes e dotadas de significados.

Cabe-nos ressaltar também, que a aula na EJA, sob o prisma do currículo e da permanência, deve abarcar de maneira abrangente os trabalhadores/estudantes. Isso, logicamente, não se limita a conteúdos programáticos elaborados por orientação de documentos oficiais, mas baseia-se em estender à prática pedagógica diária e dialógica de forma horizontalizada, com o objetivo de nutrir um sentimento de pertencimento por parte dos educandos da EJA no ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Menga; LUDKE, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 8.ed. São Paulo: E.P.U, 2004.

ANDRADE, Queren; FELIPE, Pérola. **A educação de Jovens e Adultos frente o desmonte da educação no Brasil**. Encontro Estadual da Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 5, 2018, Natal. **Anais [...]** Natal: Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação Anpae/RN, 2018, p. 48-53.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. A reforma do ensino médio do governo Temer: a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Holos**, ano 34, v. 8. p. 219-232. 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7065>. Acesso em: 15 jul. 2023.



ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, educar para transformar**: fotobiografia. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

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

CANDAU, Vera Maria (org.); MOREIRA, Antônio Flávio. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MYNAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. DESLANDES, Suely Ferreira (Org.); GOMES, Romeu (Org.); MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, p.9-80, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da. Currículo, transgressão e diálogo: quando outras possibilidades se tornam necessárias. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. São Cristóvão, Sergipe, Brasil. V. 9, n,18, p. 45-54, jan\abr de 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/4962>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SANTOS, Selma dos; NUNES, Eduardo José Fernandes. Avanços e impasses da política de educação após as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira**. V. 10, n. 24, p. 113-129, maio\ago, de 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/57601>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.



# 3

## CURRÍCULOS EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA ALAGOANA: REFLEXÕES AFROCÊNTRICAS EM FOCO<sup>3</sup>

*Nayanne Lima Alves<sup>(1)</sup>*

<sup>(1)</sup> 0000-0003-4495-1425. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE-UFAL), Brasil, E-mail: nayyy1917@gmail.com

### INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto da pesquisa ainda em andamento do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL (CEDU/UFAL), sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup> **Valéria Campos Cavalcante**.

Ao longo dos anos, o protagonismo do Movimento Negro, comprometido com a luta nas esferas sociais e políticas que abordam a temática racial no Brasil, bem como o alcance equitativo das políticas públicas para a população negra brasileira, trazem à luz das discussões a importância de executar tais políticas, sejam elas voltadas para a área da saúde, **área** social, econômica e educacional (Gomes, 2019).

No campo educacional, temos o exemplo da Lei 10.639/2003 que aborda a obrigatoriedade do ensino da História da África e Afro-brasileira nas instituições de ensino quer privados ou públicas, nas séries iniciais e finais e no Ensino Médio. Contudo, justificamos que, de acordo com pesquisas feitas por estudiosos e estudiosas do tema, como Munanga (2006) Nilma Lino Gomes (2019), Santos Souza (1983), ainda há negligência na aplicabilidade das leis nas escolas. Essa realidade reflete nas escolas localizadas em comunidades quilombolas.

3 DOI: <https://doi.org/10.48016/xiiienccultgt24cap3>



Nesse aspecto, evidenciamos que essa pesquisa tem como objetivo central buscar compreender como uma escola quilombola situada na comunidade do Tabuleiro dos Negros, a qual denominamos de forma fictícia como *Nzinga*, está potencializando as identidades negras no currículo escolar.

Já como objetivos específicos buscamos: I) Identificar sentidos atribuídos ao currículo na escola quilombola, como reconhecimento e produção de conhecimentos emancipatórios; II) analisar currículo das professoras que atuam na escola quilombola, observando se contribuem para o fortalecimento da identidade étnico racial dos/as estudantes/as; III) refletir qual a concepção de identidade a escola e seus educadores/as possuem.

Por entendermos que se trata de uma pesquisa que busca compreender os contextos reais que nos são apresentados e gradativamente interpretá-los, conforme os observamos, optamos pela metodologia qualitativa, com ênfase no Estudo de Caso, o qual nos basearemos nas orientações de Yin (2014).

A partir da compreensão de Yin (2010), os estudos de casos são estudos de fenômenos, que através da pesquisa empírica, revela realidades e contextos do cotidiano ou da contemporaneidade que ainda não foram analisados ou revelados. A pesquisa assume como caso os currículos vivenciados em uma escola quilombola, com foco nos indícios de uma educação emancipatória que possibilite a manutenção das tradições originárias essencial para o povo pesquisado e que os impulse para outras perspectivas sem renunciar a sua história, sua cosmovisão enquanto grupo originário.

A aproximação com a escola e seus sujeitos está nos permitindo ver e ouvir as realidades tecidas que cotidianamente se reinventam. Nesse breve espaço de tempo, e com a pesquisa ainda em andamento, obtivemos achados preliminares de que a escola busca implementar nas suas práticas pedagógicas, priorizando o que está vigente nas leis n. 10.639/ 2003 e 11.645/2008.

## **ABORDAGEM METODOLÓGICA**

Por se tratar de uma investigação que visa compreender os cotidianos e as práticas pedagógicas e curriculares de uma escola quilombola situada na zona rural do município de Penedo/AL, optamos pela pesquisa de caráter qualitativo, com ênfase no Estudo de Caso (Yin, 2015, 2016)



As vantagens que podemos elencar por meio dessas evidências são inúmeras, por exemplo:

- a) podem ser revistas (ou revistadas) sempre que for necessário num amplo limite de tempo, tendo como exemplo nítido, as evidências documentais;
- b) podem ser eficazes e significativamente quantitativas;
- c) proporcionam experiências, promovendo uma observação feita em tempo presente;
- d) mostra-se perceptível às particularidades culturais e operacionais.

No mais, detalhes importantes também devem ser considerados: o papel do/a pesquisador/a que se dedica ao estudo de caso, dever além de expectativas equivocadas (que podem julgar a pesquisa como fácil ou menos laboral) e efetivar o comprometimento e o alto grau de qualidade que as pesquisas de estudo de caso demandam.

Ao mesmo tempo é válido enfatizar que o Estudo de Caso, como uma abordagem metodológica, nos permite estender teorias, numa colocação que Yin (2015) delimita como “amostragem analítica” (Yin, 2015, pág. 22), ou seja, em pesquisas qualitativas, há uma intensa interação entre o que se busca conhecer/ compreender e o acervo de bases teóricas disponíveis. Nesse aspecto, uma pesquisa decorre de questões, sendo então difícil prescindir e estabelecer quais dados são necessários e suficientes para respondê-las (Fontanelle et al, 2011, pág. 389)

Compreendemos, ainda, que o trabalho segue no terreno das pesquisas decoloniais, pautadas nos postulados de Catherine Wash, Anibal Quijano, Paul Little, baseadas na perspectiva interpretativo-qualitativa (Minayo, 2010), considerando que o objeto de pesquisa são os currículos construídos na escola Nzinga.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Uma vez que a educação é um processo contínuo da experiência humana com o meio em que se vive (GOMES, 2019) é de suma importância reflexões sobre as práticas culturais no espaço escolar. Deste modo, faz necessário que vejamos, primeiramente, a articulação do conceito abordado de cultura, que permeará este trabalho. Nas palavras de tomando a comunidade quilombola em



questão ressalta-se a riqueza de diversidades que se faz presente na produção de saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagens.

Ao mesmo tempo, entendendo a importância da escola quilombola e suas possibilidades de transgredir, mudar a rota, sustentamos que uma das nossas responsabilidades é tentar formar subjetividades (Souza Santos, 2020), que não aceitem ser subalternizadas, buscando formas de se reinventar. Para tanto, esse projeto de emancipação evidencia a participação de diversos grupos sociais silenciados e reprimidos ao longo dos anos, sem hierarquizá-los.

Nesse caminho, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola nos dizem que:

Mesmo que tenhamos uma política curricular centralizadora e diretiva repleta de intenções oficiais de transmissão de determinada ideologia e cultura oficiais, na prática pedagógica, quando esse currículo se realiza na escola, essas intencionalidades podem ser transgredidas, alteradas, transformadas pelos sujeitos nas relações sociais (Brasil, 2012, pág. 41).

Entende-se, portanto, que o currículo quilombola deve atuar com práticas desenvolvidas entre agentes sociais, professores/as e estudantes, que reagem frente a ele, que o modelam cotidianamente. Nesse aspecto, nos baseamos em Silva (2010,p.194) quando afirma que “o entendimento sobre currículo escolar adquire um novo sentido quando reconhecemos à atitude centralmente produtiva do currículo. Assim, o currículo é percebido como algo que se movimenta e ao se movimentar muda de “cara”. Estas mudanças, conseqüentemente, produzem novos efeitos.

Ainda assim, diante dos tensos diálogos com/nas escolas, Carlson e Apple (2000) sugerem que as concebamos como:

[...] “espaços públicos”, onde diferentes grupos da comunidade podem reunir-se para dialogar, tanto para clarear suas diferenças quanto para trabalhar no sentido de alguns entendimentos e acordos em relação ao significado de equidade, liberdade, comunidade e outros construtos democráticos em situações concretas. (Carlson; Apple, 2000. p. 34).

Concordando com os autores, enxergamos que os conhecimentos da comunidade devem contar com um lugar próprio nos currículos, consequen-



temente, compreendendo que deve haver um predomínio da valorização dos saberes locais e ancestrais. Escolhemos, então, prosseguir tentando vislumbrar outros caminhos e trajetórias escolares, compartilhando com Ferraço (2001), que nos faz compreender que:

[...] a escola é fortemente centrada na vida cotidiana, assumimos que não existe um único, mas diferentes caminhos. Caminhos percorridos por cada sujeito na diversidade de ações, representações e interações realizadas/vividas. Caminhos complexos, acidentais, plurais, multidimensionais, heterárquicos, fluidos, imprevisíveis, que se abrem e se deixam contaminar, permanentemente, pelas ações, pensamentos e imagens do mundo contemporâneo, enredando representações, significados e pessoas. Uma complexidade que não se esgota nunca e que, apesar de estar em todo lugar, não se deixa capturar. No máximo, ser vivida e com alguma dose de sorte, ser sentida (2001, p. 103).

Tentamos, portanto, neste trabalho, mostrar as aproximações entre as redes tecidas por uma escola quilombola em Penedo e os sentidos que esses conhecimentos provocam nos seus sujeitos, reconhecendo ainda a impossibilidade de total apreensão ou análise dessas redes,

Seguindo essas reflexões acima, compreendemos também que os saberes ancestrais nos orientam a estar/ser no mundo que, mesmo demarcado por teorias e práticas racistas e individualistas em diversos ambientes, institucionais ou não, nos conduzem para novas (e livres) possibilidades. Machado (2019) nos apresenta que a Ancestralidade e Encantamento são conceitos metodológicos de construção – desconstrução – transformação. Nas palavras de Machado (2019) podemos entender a Ancestralidade e Encantamento como

[...] um modo de vida, de estar no mundo e o encantamento é formação crítica / implicada contínua demarcada por esse estar no mundo. Desse modo, atuam como instrumentos da/para formação. Agem por meio do afeto, ou seja, quando as pessoas são afetadas, tocadas elas se abrem para as possibilidades, abrem-se para a(s) transformações, ressignificações. A ancestralidade e o encantamento são filosofias metodológicas implicadas, de transgressão, pois desde cedo para o povo negro a educação, o conhecimento, é um ato político de descolonização, antirracismo e revolução (Machado, 2019, p. 122).



A ancestralidade quando vista no íntimo do espaço escolar e, mais precisamente em escolas quilombolas, promove (e provoca) rupturas de padrões colonialmente construídos. Desse modo, compreendemos que uma busca engajada do historicamente possível “ou daquilo que impossível tornamos possível em determinado momento histórico” (Freire, 2008, pág. 232), nos faz pensar que todos os atores sejam professores/as ou estudantes desempenham/desempenham papéis ativos, na possibilidade de reinventar, ressignificar, ampliar e reconstruir currículos escolares, sedimentados na filosofia ancestral afrodiaspórica.

Em sintonia com Machado (2019, p. 132), entendemos que ao sermos tocados/as “pela ancestralidade e pelo encantamento é ter as “com-versas” como metodologia do sentir, pois intentam construir dispositivos pedagógicos e filosóficos tecidos, crocheteados pelo autoconhecimento e re-conhecimento oriundo das experiências vivenciadas”. Nessa pesquisa as vivências das pessoas (estudantes, docentes, equipe pedagógica e gestora da Escola de Educação Básica Santo Antônio) são potencialmente consideradas.

É fundamental trazermos esses movimentos de saberes reinventados e compartilhados que brotam no/do chão da escola quilombola e transcendem o espaço escolar. Ao pensarmos em outras metodologias possíveis para se trabalhar a identidade étnico-racial, pensamos, também, nas expressões artísticas-culturais que perpassam esses espaços de ensino.

## **RESULTADOS ESPERADOS**

Trazemos à luz dessa pesquisa, a importância de abordar temáticas relacionadas ao fortalecimento da identidade negra (e quilombola) na sala de aula, compreendendo que os currículos escolares podem ser grandes aliados na valorização da história da cultura afro-brasileira e africana, de abrimos um parêntese no próximo tópico ao frisarmos sobre o protagonismo do Movimento Negro para que discussões nesse sentido fossem possíveis. Ao mesmo tempo, afirmamos que a construção identitária é inerente à formação e a manutenção da sociedade humana. No Brasil, há que se ressaltar as dificuldades de construção da consciência de uma sociedade antirracista, mesmo tendo grande parte da população composta por negros, aproximadamente 56%, ou seja, mais da metade da população do país, segundo dados coletados do IBGE (2021).



Quando nos deparamos no número expressivo da população negra no país, pensar a questão étnico-racial na escola consiste em várias interpretações no contexto social. Trazendo a escola quilombola para essa discussão, pensamos em uma escola democrática com currículo que contemplem a representação do/a negro/a nesses espaços. Para Nascimento (2013) é no espaço da escola que o/a aluno/a negro/a não encontra sua representatividade, o que pode acarretar uma baixa autoestima, influenciando diretamente em seu desempenho escolar.

## REFERÊNCIAS

ASANTE, Molefi Kete. Kemet, **Afrocentricity and Knowledge**. Trenton: Africa World Press, 1990.

BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial**, de 9 de setembro de 2009.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de nove de janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 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”. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em 20 de setembro de 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645/2008 de 10 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”. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em 20 de setembro de 2022.

BRASIL. **Parecer nº 03/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. MEC/CNE/CEB.2004.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. MEC/CNE/CP.

CARLSON, D; APPLE, M. Teoria educacional crítica em tempos incertos. In: HYPOLITO, A. M.; GANDIN, L. A. (Org.). **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.



FERRAÇO, C. E. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, P. **A Pedagogia da Autonomia**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. pág.168.

FREIRE, P. **A Pedagogia do Oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. pág. 165.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC.2005.

LITTLE, Paul. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade**. Brasília 2002.

MACHADO, Freire Adilbênia. **Ancestralidade e Encantamento como Inspirações Formativas: Filosofia Africana mediando a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira** (Dissertação de Mestrado), UFBA, 2014. 240 págs.

MUNANGA, MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. Global Editora, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **Novos Rumos**. Ano 17, nº 37, 2005. 107 – 130 pág.

SANTOS SOUZA N. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.), HALL Stuart; **WOODWARD**, Kathryn.-Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012. 1-17 pág.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 págs.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento de métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.



# 4

## ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: A PROFISSÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA<sup>4</sup>

*Iris Maria dos Santos Farias<sup>(1)</sup>*

*Maria Aparecida Pereira Viana<sup>(2)</sup>*

<sup>(1)</sup> 0000-0003-4904-0364; Pedagoga e Mestra em Educação – Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Brasil, E-mail: iris.farias@cedu.ufal.br.

<sup>(2)</sup> 0000-0002-4017-8482; Docente do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas com atuação na Graduação e Pós- Graduação, Brasil, E-mail: maria.viana@cedu.ufal.br.

### INTRODUÇÃO

Uma situação atípica foi vivenciada no ano de 2020. Mundialmente a rotina que estávamos habituados foi modificada. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS) em que decretou a pandemia da Covid-19 (sendo transmitida pelo vírus Sars-Cov-2), foi necessário haver o distanciamento e isolamento físico na tentativa de combater a disseminação do novo coronavírus. Em respeito a essa determinação, as instituições educativas suspenderam as aulas presenciais e transpuseram para as aulas virtuais.

Desse modo, no Brasil, em março/2020, foi publicado no Diário Oficial da União, o Decreto Legislativo nº 6, o qual reconhece para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos de solicitação do Presidente do País da época. Devido a rápida disseminação do vírus no Brasil, as escolas passaram a ser consideradas espaços de propagação do respectivo vírus, e, assim, a necessidade de haver o isolamento físico. Na tentativa de amenizar os impactos das suspensões das aulas adotou-se o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

4 DOI: <https://doi.org/10.48016/xiiienccultgt24cap4>



Nesse contexto, o Decreto Legislativo nº 6, no segundo artigo do primeiro parágrafo, enfatiza que os trabalhos poderiam ser desenvolvidos virtualmente. Além disso, conforme o que apresentou o Parecer CNE/CP nº5/2020, homologado em abril de 2020, apresenta a reorganização do calendário escolar, responsabilizando os Conselhos Estaduais e Municipais, acerca do ERE de instituições públicas e privadas, desde a Educação Básica ao Ensino Superior em todo país.

E, assim, o ERE passou a ser utilizado, docentes de vários níveis de ensino e instituições tentaram organizar e adaptar-se ao ERE na forma brusca que foi exigido. Além do espaço (seus lares) “adequado” a serem realizadas as aulas, passaram a responder diversos e-mails, participação em grupos de *whatsapp*, como também, atender a rotina pedagógica mediante as plataformas virtuais adotadas pelas instituições, com o intuito de estabelecer uma relação de apoio entre estudantes, docentes e familiares.

É válido considerar que o Brasil, é um país em que ainda persistentemente, há uma desigualdade social oriunda desde a sua colonização. Com a pandemia, na educação, escancarou-se tal realidade, enquanto estudantes das redes privadas de ensino em seus lares, tinham condições em acompanhar as aulas no ERE, os estudantes das redes públicas (a maioria) não puderam participar, seja por falta de recursos, limitações e/ou outras situações em que as ausências foram frequentes.

A esse propósito, este trabalho apresentará situações vivenciadas por docentes de instituições públicas e privada perante as suas percepções acerca do ERE. Parte-se, de um recorte da pesquisa desenvolvida ao longo do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Alagoas, em que se desenvolveu com docentes da Educação Básica de Maceió, por meio de entrevistas em que puderam ser narradas suas experiências.

Embora a sociedade não precise estar em isolamento físico, é importante discutir o legado que o ERE deixou na subjetividade docente mediante o contexto vivenciado no período pandêmico. Surge-se a indagação acerca das experiências com o ERE, como o docente avalia a sua formação ao lecionar por meio do ERE que vise o processo de ensino e aprendizagem? Os principais objetivos buscam elencar as circunstâncias trazidas por meio dessas experiências e, assim, analisar a realidade constatada na educação do contexto local, fazendo-se



a relação - por meio dos relatos - dos docentes das escolas públicas e privada da Educação Básica de Maceió.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa qualitativa em que busca “descrever um problema de pesquisa que possa ser melhor compreendido ao explorar um conceito ou um fenômeno” (Creswell, 2007, p.88). Sendo assim, procura-se interpretar a especificidade da prática docente, trazendo, uma análise reflexiva no que concerne aos argumentos que foram selecionados em vista das vivências perpassadas com o ERE.

Além disso, obtém-se o delineamento de estudo de caso no qual “é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados” (Yin, 2015 p.4). Visando, assim, averiguar com profundidade os casos, os quais correspondem à realidade dos docentes da Educação Básica de instituições públicas e privada de Maceió.

A coleta de dados deu-se por meio das entrevistas (via *Google Meet*) com os respectivos profissionais, totalizando 18 (dezoito) participantes. Sendo entrevistas semiestruturadas, as quais permitiram a pesquisadora realizar diálogos e esclarecimentos procurando, assim, trazer informações pertinentes e mais compreensíveis acerca do que está sendo estudado (Lüdke e André, 1986). As entrevistas ocorreram entre os meses de junho/2021 a outubro/2021. Serão apresentadas quatro narrativas de docentes da Educação Básica 2 (dois) de instituição pública estadual e 2 (dois) de instituição privada.

## ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

A pandemia da Covid-19, no âmbito da educação, acelerou uma estratégia didática que estava prevista para acontecer no futuro próximo com a mediação dos recursos tecnológicos, entretanto, pode-se considerar que “a obrigatoriedade da utilização do ERE, é possível caracterizá-la como uma migração forçada” (Farias, 2023, p. 58). Isto porque, ocorreu de forma imprevisível podendo impactar a prática docente, mediante a negligência para/na formação de professores



em que tiveram que atuar de maneira abrupta durante o ERE. De acordo com Moraes (2020), no ERE o trabalho desenvolvido corresponde:

O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto governamental de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. E é emergencial porque subitamente o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser completamente modificado. Moraes (2020, p. 4)

Nesse sentido, o ERE foi aderido para atender a emergência pandêmica em que assolava o mundo de maneira aterrorizante. Não obstante, os trabalhos não cessaram, pelo contrário, triplicaram “Docentes procuraram ministrar as aulas, fazendo-se presentes, e tentando mediar a interatividade nos momentos síncronos. [...] Câmeras desligadas, áudios inativos e ausência de participação bloquearam significativamente a prática docente” (Farias, 2023, p. 60). Por mais que os docentes procurassem da melhor maneira mediar as aulas, permeando as dificuldades, depararam-se com a árdua rotina de ministrar aulas para a tela do computador, acarretando em um estresse emocional para boa parte da classe docente.

A transposição das aulas presenciais, para os ambientes virtuais, modificou a rotina tanto para docentes quanto para estudantes. Porém, a obrigatoriedade das câmeras e áudios ligados correspondia somente aos docentes, para os estudantes era opcional, provocando, assim, um desrespeito aos respectivos profissionais, deixando-os solitários e desolados mediante a um período crítico pandêmico. Além disso, no ERE, segundo Mercado e Mercado (2023, p. 92), os docentes foram impactados de forma brusca como também:

[...] ainda foram obrigados a violar a privacidade de suas casas e adaptar o ambiente doméstico a algo mais próximo possível do espaço escolar. Ao transpor as aulas da condição presencial para virtual apresentam às famílias e aos estudantes os conteúdos a serem estudados, como alternativa para mitigar os prejuízos causados por toda essa situação.

Nesse contexto, é válido pontuar a importância da qualificação docente ao deparar-se com o uso e manuseio das TDIC. Infelizmente, o desdobramento do trabalho docente, muitas vezes, não fora reconhecido, tanto por parte dos estudantes e familiares quanto gestão. Ainda assim, é preciso considerar que estamos vivendo numa época que as mudanças digitais estão acontecen-



do ligeiramente, sendo, assim, é necessário repensar em soluções que visem contemplar a comunidade escolar, principalmente a classe docente, acerca das interfaces e aparatos digitais que visibilizem o processo de ensino e aprendizagem, por meio desses recursos.

Com o ERE, os docentes passaram a aprender e a reaprender cotidianamente. De acordo com Coscareli (2020, p. 15):

O ensino remoto precisou ser feito sem planejamento prévio, sem um ambiente virtual de aprendizagem escolhido com cautela, sem que os professores tivessem tempo de se preparar, de produzir e selecionar materiais e estratégias de ensino adequadas para atividades online. E sem que os(as) alunos(as) estivessem previamente de acordo com o desenvolvimento de atividades em outros ambientes que não fossem a escola e estivessem bem preparados para isso (o que não é trivial nem simples).

Emergencialmente, assim fora adotado o ERE. É válido considerar que os docentes, às vezes, tinham rejeição ou não tinham afinidade alguma em manusear os aparatos tecnológicos; com o momento pandêmico, foram e sentiram-se obrigados a lecionarem por meio desses recursos, mesmo que abruptamente. “A negligência com os respectivos profissionais impactou num reflexo estrondoso no âmbito da educação, pois os principais mentores ficaram exaustos e sobrecarregados com o cotidiano” (Farias, 2023, p.65). Diferentemente, do que ocorre no ambiente físico que ao cessarem as aulas, estudantes e docentes sanam dúvidas naquele instante, no ERE, obteve os momentos síncronos e assíncronos como forma extensiva de trabalhos e comunicação.

Diante desse contexto, é importante refletir a formação docente no que concerne as suas práticas no contexto do ERE, a sua formação - seja inicial e/ou continuada - pode contribuir significativamente na didática cotidiana e contemporânea perante as interfaces digitais, superando, assim, as circunstâncias ao serem desafiados ao lecionarem por meio das TDIC. De acordo com Nóvoa (2020, p.10):

Temos de compreender que qualquer formação profissional superior implica um elevadíssimo nível teórico e de autonomia, mas implica também um conhecimento do campo profissional, neste caso das escolas e da educação, uma ligação forte com os outros profissionais, a construção de uma identidade profissional que é, ao mesmo tempo, pessoal e colectiva.



Em consonância com o autor, é necessário que a formação docente seja valorizada, no sentido de contemplar um conhecimento e atuação que desenvolva sua autonomia, perante ao contexto que se vivencia. Além disso, é importante perceber o quanto o docente precisa ser reconhecido, assim, como as demais profissões, tanto no apoio quanto o respeito que ainda está negligenciado na sociedade. Nóvoa (2022, p. 76), argumenta: “a formação de professores está fechada em dicotomias. Ignorantes. Inúteis. Infrutíferas. Estas dicotomias bloqueiam o pensamento, as políticas e as práticas de formação de professores”. E, no âmbito da formação e atuação profissional as dicotomias estão entrelaçadas na realidade vivenciada.

Nesse propósito, a formação docente é uma complexidade que há décadas necessitam passar por reformulações. A teoria e a prática – que para alguns docentes são diferentes – são indissociáveis no que concerne ao contexto que vivencia. É necessário, refletir cautelosamente a didática que pretende desenvolver. A prática se adquire por meio da experiência, e ainda, assim, é necessário obter conhecimento da teoria, relacionando a *práxis* no contexto que se vivencia no âmbito educacional.

Porém, a partir da experiência do ERE, pode-se considerar o que já estava negligenciado na educação (antes da pandemia), tornou-se graves danos a profissionalização docente perante a opressão sofrida de forma abrupta, principalmente, na exigência dos seus ofícios a serem realizados por meio das TDIC. Sem preparação e recursos (que tiveram que improvisar) ao lecionar por meio do ERE, passando-se por inúmeras frustrações, impactando, assim, a sua subjetividade.

## A DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ERE

Mediante a contextualização enfatizada, o ERE foi utilizado desde a Educação Básica ao Ensino Superior. Em Alagoas, não foi diferente. Na cidade de Maceió, as instituições organizaram-se adotando as plataformas virtuais, as quais pudessem serem manuseadas por docentes e estudantes. Diante desse contexto, observa-se que os docentes não foram consultados se estavam de acordo em lecionar por meio do ERE. Infelizmente, os docentes não obtiveram apoio de recursos tampouco formação para poder proporcionar trocas de aprendizagem significativas.



Discutir-se-ão as percepções dos docentes acerca do ERE da Educação Básica de Maceió perante a sua formação, em que serão apresentados por meio do anonimato - por questão ética-, como Professor 2, Professor 3 (escola pública estadual) e Professor 11, Professor 12 (escola privada). A ordem escolhida desenvolveu-se de acordo com as entrevistas ocorridas. A indagação realizada, reflete acerca da contribuição da formação para lecionar por meio do ERE, se a formação foi relevante em prol da estratégia didática enquanto perdurou o ERE. A seguir serão apresentados os excertos dos docentes acerca do estudo desenvolvido.

Iniciando-se com o argumento do Professor 2 da rede pública estadual:

eu estou tentando me adaptar a essa situação. E a minha formação é... eu me formei... tá o quê?! Com vinte e cinco anos. Quer dizer, na época não tinha essas tecnologias. Eu via Datashow. Mas a minha formação não me preparou pra essa situação. Eu tô buscando, eu tô aprendendo agora, eu tô vivenciando um novo e... é bom, é bom porque a gente aprende, a gente renova o que precisa ser renovado (Informação verbal).

A partir desse depoimento, é possível visualizar que o respectivo docente obtém a formação ocorrida a mais de duas décadas, e ainda assim, não obteve uma formação continuada que pudesse atualizar-se perante as transformações cotidianas. Independentemente do período pandêmico, é essencial obter conhecimentos que possam favorecer a prática docente em prol do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Carvalho e Araújo (2020, p. 12) “O ofício sem saberes se refere à atividade docente que é exercida sem revelar os saberes que lhe são concernentes”. E, assim, leva-se em consideração que sua prática se tornou obsoleta ao decorrer dos anos, desconsiderando os recursos que podem ser usados na contemporaneidade, como as TDIC. Entretanto, o respectivo profissional enfatiza que a vivência do ERE contribuiu para a sua aprendizagem mediante aos aparatos tecnológicos.

Por outro lado, o Professor 3, obtém uma formação mais recente, relatando o seguinte:

Eu, na minha formação, já tive querendo ou não um espaço de discussões sobre isso. Como ver no ensino da disciplina e a inserção de alguns suportes tecnológicos. Porque querendo ou não a gente vivencia isso diariamente. [...] Da secretaria do Estado



fizeram alguns momentos de formação, ou pra aprender a utilizar o *Google Meet*, o *Google Forms* porque querendo ou não, é a plataforma que eles ficaram utilizando (Informação verbal).

A partir do depoimento apresentado, o Professor 3 - diferentemente do Professor 2 - realça as discussões que foram desenvolvidas durante a sua formação, tanto na graduação quanto na pós-graduação (informações dadas durante a entrevista). Pode-se considerar pertinente ao que concerne as preleções realizadas durante o ERE. Além disso, enfatiza que a Secretaria do Estado trouxe momentos de formação ao utilizar as ferramentas do Google, buscando, assim, favorecer conhecimentos para o docente em que pudesse manuseá-las e, assim, contribuir na potencialização do processo de ensino e aprendizagem enquanto foram utilizadas.

Observando as falas dos docentes apresentados, obtém-se a compreensão de que, profissionais da mesma rede de ensino (estadual) fazem pontuações diferentes acerca da formação. Enquanto o Professor 2, pode-se considerar que não tinha muita afinidade com as tecnologias, e ainda assim, sem uma formação continuada que pudesse atualizar-se perante o momento contemporâneo que vivencia, o professor 3, posiciona-se com argumentos diferentes, entrelaçando, assim, o campo de sua formação profissional e a prática cotidianamente vivenciada. Compreende-se que a formação, minimamente realizada, torna-se fundamental ao deparar-se com situações quotidianas. Em vista disso, os relatos de ambos, acentua o conhecimento em que foi adquirido enquanto ainda realizava as aulas remotas. Pode-se considerar que o ofício do docente está em constante aprendizagem, desenvolvendo, assim, conhecimentos perante a situações corriqueiras. Obter o apoio em que conceda formação, é fundamental.

Já no âmbito da educação privada, apresenta-se os argumentos de dois docentes que vivenciaram o ERE. O Professor 11 relata:

A gente vive num sistema muito padrão, muito tradicional, muito presencial, e as nossas formações elas tiveram, pelo menos a minha teve, formações teóricas sobre o uso das tecnologias, mas não para aulas remotas, mas como entre as opcionais para trabalhar dentro da sala de aula. [...] Apesar de que formação é uma base, né? Aprender, aprender mesmo é quando a gente mete a cara no mercado de trabalho e começa realmente a lidar com todos esses desafios e possibilidades que a gente pode encontrar (Informação verbal).



O ponto pertinente elencado pelo docente, é a visão da educação tradicional, fazendo-se uma crítica acerca do que ainda é trabalhado, onde o presencial prevalece, constituindo de uma pequena menção em relação ao ensino do uso de TDIC mesclando-se com a teoria. Entretanto, o respectivo docente enfatiza que isso não foi o suficiente para ser trabalhado durante ERE. De acordo com Silva (2021, p. 12): “os livros físicos passaram a ser livros digitais e a maneira de transmissão de conhecimento passou a ser visto como uma mediação entre professor-aluno”. Necessitou da prática cotidiana para aprender a utilizar as interfaces digitais que propiciassem estratégias didáticas em prol do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Farias (2023) a formação adquire-se a partir de experiências. E isso pôde ser compreendido a partir da fala acima.

Dando continuidade as análises, o Professor 12 enfatiza:

sim, como eu até disse, né? Que eu gostava muito de tecnologia. Sempre me interessei e, assim, eu tenho muita facilidade em mexer nas coisas, de aprender, e o tempo também que eu passei na UFAL a minha formação que desde o início eu me interessei por essa área das tecnologias, das TICs, me ajudou muito (Informação verbal).

Desse modo, a percepção do respectivo professor, pode-se considerar que além de sua formação ser significativa quanto ao uso tecnológico para a sala de aula, a facilidade em manusear as TDIC foram propícias para o momento de período de aulas remotas. O interesse e o apoio em que docente recebe, possibilita que o trabalho do respectivo profissional obtenha a capacidade de buscar aulas atrativas, procurando, assim, realizar o processo de ensino e aprendizagem por meio das TDIC.

Os docentes da rede privada de ensino, ao relacionar suas argumentações e experiências acerca da formação e prática docente perante o ERE, compreende-se a vivência durante as aulas remotas, porém com ressalvas como trazido pelo Professor 11, em que a parte teórica não foi tão pertinente quanto a prática, porém não deixa de ser essencial. Visto que é válido considerar que não há prática sem a teoria e vice-versa. Nesse sentido, é notório a partir da fala do Professor 12 em que elenca a importância do que foi vivido durante a graduação.

Mediante aos argumentos apresentados, obtém-se a compreensão do quanto a formação pode trazer elucidacões acerca do que vivenciara. Antes do



período pandêmico, não era possível prever que as TDIC fossem utilizadas de forma remota em um período tão breve, apesar de esperar acontecimentos futuros. O legado do ERE ainda persiste na subjetividade docente. Em sua formação, seja ela inicial, continuada ou até mesmo enquanto o ERE perdurava, trouxe contribuições significativas e experiências indelévels. É preciso refletir em uma formação que assegure a classe docente a mediar por meio das TDIC, como também recursos em que propicie aulas por meio dos aparatos tecnológicos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da Covid-19, a partir do isolamento físico permitiu que pudéssemos ir em busca de soluções por meio das TDIC, e, assim, foi feito na educação. O ERE, por sua vez, trouxe aspectos importantes para quem vivenciou as mudanças ao tentar adaptar-se a realidade, tanto docentes quanto discentes e familiares.

As instituições educativas fecharam as portas no ambiente físico, enquanto que gestores ordenaram que docentes dessem continuidade ao ano letivo vigente por meio de aulas remotas. É interessante pontuar que, atualmente, não se exige a necessidade do isolamento físico, e concomitante o pandêmico, não se discute, nem enfatiza, tampouco ouve-se falar do ERE. Por outro lado, a classe docente traz consigo toda experiência oportunizada durante esse período.

A Educação Básica no Brasil é algo que ainda precisa ser cautelosamente preparada no que tange o processo de ensino e aprendizagem e a profissão docente, refletida acerca dos desdobramentos de trabalhos enfrentados diariamente, obtém-se parâmetros que constituem em sua prática vivenciada, tanto no aspecto pedagógico quanto suas experiências mediante o apoio das TDIC.

A pesquisa enfatizou, pautou e discutiu a negligência perante os ofícios docentes, principalmente, da Educação Básica. A procura pela qualificação docente é algo que ainda necessita de um olhar mais preciso acerca da conscientização do docente – em que busque aperfeiçoamento para não ficar nos métodos tradicionais – como também, que contemple qualificação docente do mesmo nível em que esteja sendo exigida a sua qualidade de ensino.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parecer 05/2020**. Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. Brasília, abril de 2020.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 6, de 2020**. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Diário Oficial da União. Brasília, 20 de março de 2020.

CARVALHO, E. M. S.; ARAÚJO, G. D. Ensino remoto, saberes e formação docente: uma reflexão necessária. **Revista Cocar**. v.14, n. 30, 2020. p. 1-19. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3583/1675>. Acesso em: 18 ago. 2023.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos, qualitativo e misto**. 2.ed. Porto Alegre. Artmed. 2007.

COSCARELLI, C. V. Ensino de língua: surtos durante a pandemia. RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. (org.). **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola, 2020, p. 15-20.

FARIAS, I. M. F. **Ensino remoto emergencial e as implicações no trabalho docente: um estudo de caso em escolas de Maceió**. Dissertação (Mestrado em Educação). 153 f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2023.

MERCADO, E. L.; MERCADO, L. P. Estágio supervisionado do Curso de Pedagogia no formato de ensino on-line emergencial no contexto da Covid-19. IPIMENTEL, F. S. C.; SILVA, A. P. (Orgs.). **Tecnologias digitais e inovação em educação: abordagens, reflexões e experiências**. [livro eletrônico]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 91-118. <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/tecnologias-digitais-e-inovacao-em-educacao-abordagens-reflexoes-e-experiencias/>. Acesso em: 18 dez. 2022



MORAES, E. C. Reflexões acerca das Soft Skills e suas interfaces com a BNCC no contexto do ensino remoto. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, p.1-11, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/9412/8400>. Acesso em: 18 dez. 2022.

NÓVOA, A. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo**. v. 7, n.3, p. 8-12. 2020. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905/551>. Acesso em: 19 dez. 2022.

NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador, Bahia. SEC/IAT, 2022.

SILVA, M. J. **O ensino-aprendizagem por meio da afetividade e metodologias ativas no ensino remoto**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia a Distância). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal-RN. 2021.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5.ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.



# 5

## IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO – ESCOLA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL DE ARAPIRACA – AL<sup>5</sup>

*Brendha Magalhães Bastos<sup>(1)</sup>*

*Ana Joyce Barros de Abreu<sup>(2)</sup>*

*Jeovanio da Silva<sup>(3)</sup>*

<sup>(1)</sup> 0009-0009-7208-8279; Instituição de Ensino Superior, discente, Brasil, E-mail: brendha.bastos2002@gmail.com

<sup>(2)</sup> 0009-0002-8258-4013; Instituição de Ensino Superior, discente, Brasil, E-mail: joyceana930@gmail.com

<sup>(3)</sup> 0009-0003-6567-0873; Instituição de Ensino Superior, discente, Brasil, E-mail: jeovanio.silva@arapiraca.ufal.br.



### INTRODUÇÃO

Essa aproximação investigativa visa analisar como acontece a implementação do novo ensino médio nas turmas de segundo ano de uma escola Estadual de tempo integral.

Com o fim da pandemia e retorno das atividades presenciais, uma nova modalidade de ensino foi inserida ao ensino médio, exigindo que professores, gestão escolar e estudantes se adaptassem a essa nova realidade. O Novo Ensino Médio foi sancionado pelo ex-presidente da república Michel Temer, através da Lei 13.415/17 que entrou em vigor no ano de 2022.

De forma consequente, o Novo Ensino Médio mudou totalmente o trabalho dos professores e aprendizagem dos alunos, pois esses precisaram aprender a lidar e desenvolver as novas demandas que surgiram, além disso, os docentes e estudantes ainda estavam lidando com os efeitos pós pandemia.

Além do aumento de carga horária, essa nova modalidade de ensino tem como objetivo que os alunos tenham maior autonomia para escolher as áreas de conhecimento que desejam se aprofundar durante a formação escolar. Para isso, o novo ensino médio inseriu na grade curricular os chamados itinerários formativos que proporcionam aos alunos a escolha das áreas de conhecimento e formação técnicas que mais lhe interessam.

A partir disso, a implementação do novo ensino médio na instituição de ensino acontece de três formas: As turmas de terceiros anos seguem a antiga modalidade de ensino, enquanto nas turmas de segundo ano ocorre a implementação parcial e nas turmas de primeiro ano acontece a implantação de forma interina da nova modalidade de ensino.

Assim, o presente estudo tem como foco analisar como acontece a implementação do Novo Ensino Médio nas turmas de segundo ano da escola, que se adequam parcialmente a nova ferramenta de ensino. Para isso, visa-se identificar as dificuldades enfrentadas por professores, alunos e gestão escolar na implementação dessa nova prática de ensino, já que nesse novo contexto foram atribuídas novas atividades aos docentes e discentes, afetando diretamente o trabalho dos professores e aprendizado e exigindo uma nova organização por parte da gestão escolar.



## **OBJETIVO GERAL**

Apresentar como a implementação do novo ensino médio afetou a gestão escolar e conseqüentemente os alunos do segundo ano.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Verificar o suporte dado pelo o Governo referente ao novo sistema do ensino médio;

Compreender o ponto vista da coordenação, professores e alunos;

Conhecer a infraestrutura da escola para receber essa nova demanda.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICAS**

Segundo Denzi e Lincoln (2006), pesquisa qualitativa é aquela cujo pesquisador compreende o objeto de estudo e seu significado para os indivíduos

os. De acordo com Gil (2002), um estudo exploratório objetiva a aproximação e familiarização do pesquisador com o fenômeno estudado. A partir disso, a presente pesquisa tem caráter qualitativo e exploratório, relacionado à implementação do novo ensino médio nas turmas de segundo ano da escola pública Estadual de ensino médio integral a instituição fica localizada no município de Arapiraca- AL.

O nosso primeiro contato com a instituição foi a partir da diretora adjunta apresentando uma carta pedindo autorização da escola para podermos realizar a pesquisa. Em nossa segunda visita obtemos o Projeto Político Pedagógico (PPP) desatualizado pois a escola ainda estava em processo de organização por causa da implantação novo ensino médio, por meio disso, foi decidido qual seria a área de interesse da nossa pesquisa o que constituiu o tema implantação do novo ensino médio na escola Estadual nas turmas de 2º que está em transição do antigo sistema de ensino para o novo. Com base nisso, como coleta de dados, foi feito um questionário com 3 (três) questões norteadoras para realizarmos a pesquisa qualitativa semiestruturada, sendo elas:

- Como você se sentiu em relação ao novo ensino médio?
- Você se sente capaz em relação ao novo ensino médio estando em uma escola técnica?
- O que traria de melhoria ao novo ensino médio?

Os critérios para seleção dos entrevistados foram selecionados 3 professores do segundo ano de matérias divergentes e dois alunos do segundo ano e foram escolhidas duas pessoas da gestão, a vice-diretora e uma coordenadora.

## CONHECENDO A ESCOLA

A equipe gestora é composta por: uma diretora geral, uma diretora adjunta, três coordenadoras pedagógicas, uma articuladora pedagógica e uma secretária. O funcionamento da escola ocorre nos períodos matutino e vespertino, assistindo 14 (quatorze) turmas diurnas integrais, contendo em sua totalidade 507 (quinhentos e sete) alunos matriculados.

A escola já trabalhava com o ensino integral para os jovens, oferecendo cursos técnicos profissionalizantes. Quanto a estrutura da escola: possui auditório; laboratórios de informática, de robótica e de ciências; biblioteca; áreas de lazer;



quadras esportivas. As salas de aula são climatizadas, possuem quadro branco e em algumas salas existem aparelhos para projeção.

No que diz respeito a integração da equipe escolar, professores fazem parte das reuniões de conselho, assim como um aluno representando os estudantes e um pai para representar o grupo de pais da escola.

Mensalmente os professores passam por reuniões com a articuladora pedagógica e a cada 2 (dois) meses acontecem plantões pedagógicos entre DOT (Docente orientador de turma) e os pais dos alunos. Além desse momento, cada professor DOT disponibiliza duas horas semanais para receber os responsáveis pelos estudantes, entretanto são raras as ocasiões em que os pais procuram os docentes nesses momentos, de acordo com relatos dos professores e equipe gestora.

Por muito tempo a escola trabalhou com a modalidade de ensino para jovens e adultos, porém atualmente atua no ensino médio regular.

## REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Joyce Andrea (2022), têm sido implementadas iniciativas de preparação para professores e gestores escolares visando ao Novo Ensino Médio. Entretanto, conforme relatos dos docentes entrevistados, este programa preparatório é opcional e pago, sem respaldo ou auxílio direto do Governo de Alagoas. Abaixo, seguem trechos das entrevistas com relatos de como ocorre a preparação dos professores:

Diretora e coordenadora: “Os professores também estão perdidos pois são muitos componentes, tem componente da grade de matrícula da base comum e do integral com eletivas, Projeto Integrador, clube juvenil e pró turma. O governo deu formações apenas quando foi implementado, logo no início, e mesmo assim as informações encontradas ainda não são o suficiente, jogaram pra gente e começamos o ano letivo sem saber o que era trilha, e ainda está em processo de descobrimento, estamos desenrolando para conseguir lidar.”

Professor 1: (..)” Eu não tive nenhum preparo, nem da escola e nem do governo, fora os cursos online que o governo do estado de Alagoas compra e oferece online pra gente fazer pra ver no que dá. O excesso de informação nunca gera conhecimento,



é muita informação para o pouco tempo que temos, para gerar conhecimento é muito complicado por mais que sejam alunos de ensino médio(..)”

De acordo com a Lei nº 13.415/2017 o Novo Ensino Médio pretende atender às necessidades e às expectativas dos jovens, fortalecendo o protagonismo juvenil na medida em que possibilita aos estudantes escolher o itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos. Porém, ao observar a prática na escola, não acontece dessa forma, já que a escolha das trilhas escolares não ocorreu dessa maneira devido a quantidade de vagas ofertadas em cada itinerário.

(..)Retiraram muitas matérias de base comum e colocaram essas trilhas, uma trilha que a gente era para decidir na hora e eu até sonhei com a trilha que eu queria, tinha escolhido a trilha errada de tão preocupada que eu fiquei porque era o meu futuro né? e foi assim foi muito em cima a gente tinha que escolher em questão de minutos não era nem horas só jogaram assim se virem (..)”

Devido essas novas cargas horárias foram reduzidas as cargas horárias das disciplinas bases como português e matemática. Para as turmas de segundo ano essa mudança ocorreu de forma inesperada, pois já estavam adaptados ao antigo modelo de ensino que era adotado no primeiro ano do Ensino Médio.

Nesse primeiro momento analisamos como aconteceu o início da implementação do novo ensino médio e como professores e alunos se prepararam para as trilhas. Passado esse primeiro momento, novos desafios surgiram para o desenvolvimento dessas novas atividades, tanto para estudantes como para os docentes.

De acordo com Brandão (1988), a formação escolar deve proporcionar aos indivíduos que esses encontrem sua vocação, aquilo que os fará realizados. Trazendo essa perspectiva para implementação do Novo Ensino Médio, por ser algo novo gera insegurança e nessa escola não assistiu os estudantes da forma esperada, pois muitos alunos não conseguiram se encaixar nas trilhas que desejavam, por conta da demanda. Além disso, outro ponto a ser considerado é o aumento excessivo das atividades que acabaram sobrecarregando os estudantes, afetando diretamente seu desempenho escolar. Relato de alunos (as):



(..)São mais de 16 componentes, com mais 24 matérias que a gente já tinha, a gente aqui no ensino integral tem 42 matérias para 9 aulas por dia e aí fica muito pesado(..).

(..) Nesse primeiro bimestre eu me senti muito desqualificada, eu até fiquei muito triste com algumas notas porque era muita coisa, realmente não dá tempo de você revisar porque é uma prova atrás da outra, trabalho, é muita coisa, está sobrecarregando demais (..)

Essa problemática não atinge apenas os alunos, os professores afirmam a mesma problemática:

(..) Todos os trabalhos têm que ser feitos aqui na escola, pois eles não têm tempo em casa. Não há tempo para nós, a quantidade de disciplina é grande, não temos mais a nossa própria disciplina e temos que dar conta de até cinco disciplinas com eletiva, trilhas e programas do governo ao mesmo tempo (..)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, para o Novo Ensino Médio ocorrer, deve haver mudanças que atendam as demandas dos professores e alunos. Pois a antiga modalidade não estava suprindo com as necessidades de ensino e a nova modalidade se encontra da mesma forma, deve-se pensar na capacitação dos professores e alunos, para não ficarem sobrecarregados com tantas informações que foram jogadas para eles.

## REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Governo do Estado de Alagoas. (2022). Educação implementa Novo Ensino Médio após investimento na formação de professores e gestores escolares. Disponível em: <https://alagoas.al.gov.br/noticia/educacao-implementa-novo-ensino-medio-apos-investimento-na-formacao-de-professores-e-gestores-escolares> . Acesso em: 24 de agosto de 2023.

ANDREA, Joyce, **Educação implementa novo ensino médio após investimento na formação de professores e gestores escolares**. Disponível em: <https://alagoas.al.gov.br/noticia/educacao-implementa-novo-ensino-medio-aposinvestimento-na-formacao-de-professores-e-gestores-escolares> autor desconhecido. Acesso em: 20 maio.2023.



ALE. Comunicação/ALE. (2023, 14 de abril). Assembleia de Alagoas é a primeira do Brasil a debater sobre o Novo Ensino Médio. Recuperado de <https://www.al.al.leg.br/comunicacao/noticias/assembleia-de-alagoas-e-a-primeira-do-brasil-a-debater-sobre-o-novo-ensino-medio>

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. Acesso em: 18 maio. 2023. BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituição/Constituição.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição.htm)

DA COSTA SILVA, S.; NOGUEIRA DIÓGENES, E. M. Implementação da Reforma do Ensino Médio Brasileiro. **Revista Internacional Educon**, v. 1, n. 1, p. e20011017, 26 set. 2020. Disponível em: <https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/1227>

BELTRÁN NUÑEZ, Isauro; LEITE RAMALHO, Betânia. Estudo da determinação das necessidades de professores: o caso do novo ensino médio no Brasil – elemento norteador do processo formativo (inicial/continuado). *Revista Iberoamericana de Educación*, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 1–18, 2002. DOI: 10.35362/rie2912971. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2971>. Acesso em: 20 mai. 2023.

NOVO ENSINO MÉDIO: entenda o que muda em Alagoas em 2022. Acesso: 20 de maio. Disponível em: <https://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2021/10/31/novo-ensino-medio-entenda-o-quemuda-em-alagoas-em-2022.ghtml>



# 6

## O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR<sup>6</sup>

*Juciara Inácio dos Santos<sup>(1)</sup>*

*Ana Júlia Soares Santana<sup>(2)</sup>*

*Maria Danielle Araújo Mota<sup>(3)</sup>*

<sup>(1)</sup> <https://orcid.org/0000-0003-2921-7353>; Universidade Federal de Alagoas, Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP), bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL), Brasil, E-mail: [juciara.inacio@arapiraca.ufal.br](mailto:juciara.inacio@arapiraca.ufal.br)

<sup>(2)</sup> <https://orcid.org/0000-0002-0827-8416>; Universidade Federal de Alagoas, Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP), Brasil, E-mail: [ana.soares@icbs.ufal.br](mailto:ana.soares@icbs.ufal.br)

<sup>(3)</sup> <https://orcid.org/0000-0001-7305-6476>; Universidade Federal de Alagoas, Professora Doutora do Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação de professores (PPGEFOP) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM), Brasil. E-mail: [danielle.araujo@icbs.ufal.br](mailto:danielle.araujo@icbs.ufal.br)



### INTRODUÇÃO

A Educação Básica encontra-se inserida em um contexto de políticas públicas pautada na sua padronização a partir do documento normativo nomeado de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018), que reúne competências e habilidades a serem desenvolvidas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. E assim como todas as áreas de conhecimentos, o Ensino de Ciências da Natureza se respalda nesse documento.

De acordo com a perspectiva de Sasseron (2015), a presença do processo de Alfabetização Científica, nas situações de ensino e aprendizagem de Ciên-

cias, visa a apropriação da cultura científica com a finalidade de aprender os conceitos científicos, bem como sobre o que é Ciência. Essa concepção preocupa-se então, em inserir os estudantes em situações, proporcionando para eles o desenvolvimento de habilidades para compreender e conseguir tomar decisões com base em conhecimentos científicos.

Neste interim, a presente pesquisa encontra-se voltada para o estudo de como a AC se faz presente na BNCC (2018). Esse documento se apresenta como tendo “um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências” (Brasil, 2018, p. 321).

Dessa forma, busca-se responder: Que Indicadores da AC estão presentes nas habilidades da BNCC (2018) para o Ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF)? Tendo como objetivo identificar quais Indicadores da Alfabetização Científica (AC) estão presentes nas habilidades previstas para o Ensino de Ciências dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental na BNCC (2018).

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Alfabetização Científica (AC) é a capacidade que o sujeito tem para ler, compreender e expressar sua opinião sobre uma determinada questão que envolve a ciência. A AC pode auxiliar no processo de apropriação do código de escrita nos Anos Iniciais, pois pode proporcionar condições para que os estudantes sejam capazes de ampliar a sua cultura. No entanto, o estudante pode desenvolver as concepções de AC, mesmo sem ter domínio da escrita (Lorenzetti; Delizoicov, 2001).

Nos Anos Iniciais do Ensino fundamental a Alfabetização Científica e o Ensino de Ciências contribuem para a construção dos primeiros significados dos estudantes sobre o mundo, com isso pode ampliar seus conhecimentos, bem como sua cultura e sua possibilidade de ser um sujeito ativo na sociedade, em que faz parte e a entendê-la (Viecheneski; Lorenzetti; Carletto, 2012).

O intuito da AC não está em treinar futuros cientistas, mas sim apresentar, discutir e compreender os significados dos assuntos científicos e que sejam aplicados para que se possa entender o mundo (Lorenzetti; Delizoicov, 2001).



Em consonância a isso, “a contribuição da alfabetização científica está ligada à formação de um cidadão capaz de ser sujeito de transformação em sociedade” (Souza; Pinheiro, 2018, p. 751).

Os autores Pizarro e Junior (2015), compreendem que as faixas etárias dos estudantes, assim como suas especificidades nos Anos Iniciais, podem aproximar o saber científico do cotidiano dos estudantes a partir de discussões propostas pela AC, sem deixar, no entanto, de considerar as aprendizagens essenciais de Ciências, bem como procurar superar a aprendizagem baseada em livros e restrita a cópias e questionários no que se refere a como Ensino de Ciências para os estudantes dos Anos Iniciais. Outro ponto que os autores mencionam é que, a AC traz contribuições para a formação de professores dos Anos Iniciais e para a construção de saberes.

Além disso, como maneira de desenvolver, nos estudantes, habilidades científicas, as quais os permitem construir uma aprendizagem em que sejam capazes de relacionar conhecimentos com as diversas áreas do saber. É essencial que haja a relação entre a ciência, tecnologia, sociedade e ambiente no Ensino de Ciências (Silva; Lorenzetti, 2020). Do mesmo modo, faz-se importante, proporcionar aos estudantes a identificar as implicações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas do saber, visto que por meio da AC o processo de ensino fundamentado no desenvolvimento da cultura científica favorece não só na formação de sujeitos mais ativos na sociedade, mas também participativos (Silva; Lorenzetti, 2020).

Sasseron (2008) apresenta três eixos estruturantes da AC sendo eles: **(i)** a compreensão de termos, conceitos e conhecimentos de cunho científicos, assim como sua importância para a necessidade de se compreender conceitos-chave como forma de poder entender, a nossa sociedade e as pequenas informações e situações presentes em nosso cotidiano; **(ii)** a compreensão da natureza das ciências, assim como os fatores éticos e políticos que envolvem sua prática; **(iii)** a compreensão do entendimento das relações existentes entre ciência, tecnologia, sociedade, bem como o meio-ambiente.

Somado a isso, Sasseron (2008) criou os Indicadores de Alfabetização Científica pensando nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a saber: **primeiro grupo** - Sieriação de informações, Organização de informações e Classificação



de informações; **segundo grupo** - Raciocínio lógico e Raciocínio proporcional; **terceiro grupo** - Levantamento de hipóteses, Teste de hipóteses, justificativa e Previsão. Esses indicadores não podem ser considerados como um método e não devem ser avaliados de forma cronológica, entretanto, são habilidades associadas a criação de entendimentos em relação aos temas de Ciências, os quais demonstram o papel ativos dos estudantes na procura pela compreensão dos temas curriculares de Ciências, como podem estar em processo em sala de aula (Sasseron, 2015).

Desse modo, nota-se a ampla utilização do termo Alfabetização Científica para designar a finalidade do Ensino de Ciências com vistas para a “a capacidade construída para a análise e a avaliação de situações que permitam ou culminem com a tomada de decisões e o posicionamento” (Sasseron, 2015, p. 56). Mas, é fundamental destacar uma característica importante desse processo, a AC não se desenvolve de forma pontual, sendo contínua e necessitando de constantes aproximações com a perspectiva científica.

Em vista do destaque dado a AC, é imprescindível levar a atenção para como os documentos oficiais norteadores da educação básica brasileira lidam com essa perspectiva de Ensino de Ciências. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018), como o documento normativo da Educação Básica, nele se fazem presentes as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em cada etapa. Sobre o Ensino de Ciências, esse documento preconiza que ele deve proporcionar situações em que os estudantes terão que:

Observar o mundo a sua volta e fazer perguntas; • planejar e realizar atividades de campo (experimentos, observações, leituras, visitas, ambientes virtuais etc.); • selecionar e construir argumentos com base em evidências, modelos e/ou conhecimentos científicos; • desenvolver soluções para problemas cotidianos usando diferentes ferramentas, inclusive digitais; • implementar soluções e avaliar sua eficácia para resolver problemas cotidianos (Brasil, 2018, p. 323).

Somado a isso, de acordo a BNCC (2018), nos dois primeiros anos do ensino fundamental, momento em que são realizadas atividades voltadas para o processo de alfabetização, as habilidades de ciências devem possibilitar um contexto adequado com o intuito de ampliar o letramento científico.



Em uma pesquisa sobre esse documento, Santana e Mota (2022) realizaram uma análise sob a perspectiva da AC no Ensino de Ciências e Biologia, em que buscaram pelos termos “Alfabetização Científica” e “Letramento Científico”. A priori, as autoras constataram nenhuma menção ao primeiro termo e apenas três menções ao segundo termo.

Para Sasseron (2018, p. 1070) “o termo letramento científico é adotado na BNCC e congrega as discussões sobre a polissemia dos objetivos do ensino de Ciências expressa também pelos termos Alfabetização Científica (AC) e enculturação científica”. Essa concepção fortalece a evidência apontada por Santana e Mota (2022) de que a BNCC, diferente da maioria das pesquisas da área de Ensino de Ciências, não utiliza o termo AC, mas o que chama mais atenção, não é a utilização do termo, mas a pouca atenção dada a Alfabetização Científica no documento, o que pode ter influência na maneira como o processo é abordado na escola pelos professores, tendo em vista a relevância da BNCC na Educação Básica.

Ainda, Sasseron (2018) trata das práticas científicas e epistêmicas<sup>7</sup> nas situações de ensino e aprendizagem para a promoção da alfabetização científica.

Partindo da concepção de que “o trabalho contínuo e conjunto com as práticas científicas e as práticas epistêmicas [...] pode contribuir para o envolvimento mais ativo e autoral dos estudantes com o aprendizado das ciências” (Sasseron, 2018, p. 1082), era esperado que o documento, expressando certa preocupação com o Letramento Científico (LC), também desse foco a essas práticas científicas e epistemológicas. No entanto, Sasseron (2018) constatou a pouca expressividade dessas práticas nas habilidades analisadas.

Nesse sentido, é possível identificar um indicativo de consenso entre Sasseron (2018) e Santana e Mota (2022) com relação a BNCC (2018) não abordar a AC ou LC de forma aprofundada e que realmente fomente o processo em sala de aula. Mas, Santana e Mota (2022) também concordam que os processos de ensino e aprendizagem vão além dos documentos, visto que dependem da prática pedagógica dos professores, e, conseqüentemente, da formação que possibilite o trabalho pedagógico voltado para a AC.

<sup>7</sup> As práticas científicas representam ações direcionadas à resolução de problemas, enquanto as práticas epistêmicas associam-se a aspectos metacognitivos da construção de entendimento e de ideias sobre fenômenos e situações em investigação (Sasseron, 2018, p. 1067)



Sendo assim, mediante a importância da AC para o Ensino de Ciências, a estruturação desse processo em eixos e seus indicadores, a relevância da BNCC (2018) e as pesquisas realizadas para identificar o processo e práticas de Ciências, tem-se a compreensão de uma necessária pesquisa, dessa vez voltada para a busca dos indicadores da AC na BNCC (2018), buscando uma visão mais minuciosa de como esse processo se insere no documento com consequências para o Ensino de Ciências.

## METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho utilizou-se a abordagem qualitativa, pois “os métodos qualitativos são aqueles nos quais é importante a interpretação por parte do pesquisador com suas opiniões sobre o fenômeno em estudo” (Pereira, *et al.*, 2018, p. 67). Ademais, os procedimentos para a coleta de dados foram realizados por meio de uma pesquisa documental, que de acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p.14) “[...] é um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação”.

Assim, o documento analisado é a Base Nacional Comum Curricular (2018) para o Ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 1º e 2º anos -, a qual é disponível eletronicamente para consulta no site oficial do Ministério da Educação. No entanto, “a análise e a interpretação dos dados na pesquisa documental tendem a variar conforme a natureza dos documentos utilizados” (Gil, 2017, p. 54), com isso, consideramos utilizar o método da análise do conteúdo proposto por Bardin (2011).

O método da análise do conteúdo de Bardin (2011) foi organizado cronologicamente da seguinte forma: (i) a pré-análise formada por três fatores, como a escolha dos documentos que serão analisados, a formulação das hipóteses e dos objetivos da pesquisa, bem como a construção de indicadores; (ii) a exploração do material, sendo a fase de operações de codificação, decomposição ou até mesmo de enumeração; (iii) tratamento dos resultados obtidos e interpretação, que se refere a validação, interpretação, interferência e entre outros.



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A princípio realizou-se o levantamento da unidade de registro e da unidade de contexto das habilidades de aprendizagem para o Ensino de Ciências dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental (QUADRO 1), conforme é orientado no método da análise de conteúdo de Bardin (2011). Segundo a autora, a unidade de registro “É a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (Bardin, 2011, p. 134). Já a de contexto “[...] serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro [...]” (Bardin, 2011, p. 137).

**Quadro 01: Unidade de registro e contexto das habilidades dos Anos Iniciais do EF de Ciências**

UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
Características de diferentes materiais	Presentes em objetos de uso cotidiano, discutindo sua origem, os modos como são descartados e como podem ser usados de forma mais consciente.
Localizar, nomear e representar graficamente	As partes do corpo humano e explicar suas funções de suas partes.
Discutir as razões dos hábitos de higiene do corpo	(lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde para a manutenção da vida.
Comparar características físicas entre os colegas	Reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito
Identificar e nomear diferentes escalas de tempo	Os períodos diários (manhã, tarde, noite) e a sucessão de dias, semanas, meses e anos.
Sucessão de dias e noites	Selecionar exemplos de como a sucessão de dias e noites orienta o ritmo de atividades diárias de seres humanos e de outros seres vivos.
Identificar de que materiais (metais, madeira, vidro etc.) são feitos os objetos	Que objetos são utilizados e com quais materiais eram produzidos no passado.
Propor o uso de diferentes materiais para a construção de objetos	De uso cotidiano, tendo em vista algumas propriedades desses materiais (flexibilidade, dureza, transparência etc.).
Discutir os cuidados necessários à prevenção de acidentes domésticos	(objetos cortantes e inflamáveis, eletricidade, produtos de limpeza, medicamentos etc.).
Descrever características de plantas e animais	(tamanho, forma, cor, fase da vida, local onde se desenvolvem etc.) que fazem parte de seu cotidiano e relacioná-las ao ambiente em que eles vivem.
Investigar a importância da água e da luz	Para a manutenção da vida de plantas em geral.



Identificar as principais partes de uma planta	(raiz, caule, folhas, flores e frutos) e a função desempenhada por cada uma delas, e analisar as relações entre as plantas, o ambiente e os demais seres vivos.
Descrever as posições do Sol	Em diversos horários do dia e associá-las ao tamanho da sombra projetada.
Comparar o efeito da radiação solar	(aquecimento e reflexão) diferentes tipos de superfície (água, areia, solo, superfícies escura, clara e metálica etc.).

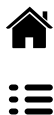
Fonte: BNCC (2018)

A BNCC (2018) apresenta unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para o Ensino de Ciências no Ensino Fundamental, as quais os estudantes precisam aprender (Brasil, 2018). Devido a isso, consideramos analisarmos se as habilidades estão presentes nos Indicadores de Alfabetização Científica propostos por Sasseron (2008) a partir das unidades de registro já identificadas (QUADRO 2).

**Quadro 02: Indicadores de AC presentes nas habilidades de Ciências dos Anos Iniciais do EF**

UNIDADE DE REGISTRO	INDICADORES DE ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA
Características de diferentes materiais	Seriação de informações; Organização de informações; Raciocínio lógico
Localizar, nomear e representar graficamente	Seriação de informações; Organização de informações; Raciocínio lógico
Discutir as razões dos hábitos de higiene do corpo	Seriação de informações; Organização de informações; Raciocínio lógico
Comparar características físicas entre os colegas	Raciocínio proporcional; justificativa e explicação
Identificar e nomear diferentes escalas de tempo	Seriação de informações; Classificação de informações; Raciocínio lógico
Sucessão de dias e noites	Seriação de informações; Classificação de informações; Raciocínio lógico
Identificar de que materiais (metais, madeira, vidro etc.) são feitos os objetos	Seriação de informações; Organização de informações
Propor o uso de diferentes materiais para a construção de objetos	Organização de informações; justificativa; Explicação
Discutir os cuidados necessários à prevenção de acidentes domésticos	Organização de informações; Raciocínio lógico; Explicação
Descrever características de plantas e animais	Seriação de informações; Organização de informações
Investigar a importância da água e da luz	Seriação de informações; Organização de informações; Raciocínio lógico; Raciocínio proporcional
Identificar as principais partes de uma planta	Seriação de informações; Organização de informações
Descrever as posições do Sol	Classificação de informações; Raciocínio lógico
Comparar o efeito da radiação solar	Seriação de informações; Organização de informações

Fonte: Autoras da pesquisa (2023)



As unidades de registros sobre as “Características de diferentes materiais” (Brasil, 2018, p. 333) e “Identificar de que materiais (metais, madeira, vidro etc.) são feitos os objetos” (Brasil, 2018, p. 335) se enquadra no indicador de *seriação de informação* em razão de o estudante poder fazer uma relação de dados em que irá buscar fazer uma ordenação sobre sua origem, os modos como são descartados e a forma de usá-los conscientemente.

No indicador *organização de informações* espera-se que os estudantes irão relembrar as informações sobre os materiais e poderão discutir como elas foram coletadas de forma coletiva, levantando também novas questões sobre o assunto, o que envolve o *raciocínio lógico* para compreender a maneira como o conhecimento e as informações são expostas pelo professor. Assim, todo o trabalho com essa unidade se configura como ação de investigação, podendo ser realizada em uma aula que, por exemplo, trate sobre o descarte incorreto de materiais e seus impactos na natureza.

Sasseron (2008) trazem a definição do que são esses indicadores de Alfabetização Científica, mencionados anteriormente, que tem a função de apresentar algumas aprendizagens que devem ser trabalhadas quando se pretende inserir a AC no processo de construção dos estudantes. Assim,

A **seriação de informações** está ligada ao estabelecimento de bases para a ação investigativa. Não prevê, necessariamente, uma ordem que deva ser estabelecida para as informações: pode ser uma lista ou uma relação dos dados trabalhados ou com os quais se vá trabalhar. A **organização de informações** surge quando se procura preparar os dados existentes sobre o problema investigado. Este indicador pode ser encontrado durante o arranjo das informações novas ou já elencadas anteriormente e ocorre tanto no início da proposição de um tema quanto na retomada de uma questão, quando idéias são relembradas. [...] o **raciocínio lógico** compreendendo o modo como as idéias são desenvolvidas e apresentadas. Relaciona-se, pois, diretamente com a forma como o pensamento é exposto (Sasseron, 2008, p. 67).

De acordo com essa citação, também podemos destacar que os indicadores a *seriação de informações*, a *organização das informações* e o *raciocínio lógico* estão presentes nas unidade de registro “Localizar, nomear e representar graficamente” (Brasil, 2018, p. 333), a qual está associada a unidade de contexto que se refere ao corpo humano, bem como na unidade de registro “Discutir as



razões dos hábitos de higiene do corpo” (Brasil, 2018, p. 333), devido a forma de buscar informações para entender suas partes e explicar as funções de suas partes, assim como o que devemos fazer para manter a higiene pessoal. Essas questões podem ser discutidas com base em conhecimentos prévios e de conteúdos já trabalhados, havendo a exposição de ideias para que o professor identifique a forma como os estudantes assimilaram o conteúdo.

O indicador de AC o *raciocínio proporcional*, se relaciona com a unidade de registro “Comparar características físicas entre os colegas” (Brasil, 2018, p. 333). Esse indicador “[...]dá conta de mostrar o modo que se estrutura o pensamento, além de se referir também à maneira como variáveis têm relações entre si, ilustrando a interdependência que pode existir entre elas” (Sasseron, 2008, p. 67-68). Também se destaca a *justificativa* nesta unidade, visto que essa “[...] aparece quando, em uma afirmação qualquer proferida, lança-se mão de uma garantia para o que é proposto. Isso faz com que a afirmação ganhe aval, tornando mais segura”, e ainda na mesma unidade se enquadra o indicador *explicação* que “surge quando se busca relacionar informações e hipóteses já levantadas” (Sasseron, 2008, p. 67-68).

Ao analisar a unidade de registro, “Identificar e nomear diferentes escalas de tempo (Brasil, 2018, p. 333)” e a unidade “Sucessão de dias e noites” (Brasil, 2018, p. 333) identificamos que elas estão presentes nos indicadores, *seriação de informações*, *raciocínio lógico* e *classificação de informações*, sendo que este último “[...] aparece quando se busca estabelecer características para os dados obtidos. [...] Caracteriza-se por ser um indicador voltado para a ordenação dos elementos com os quais se trabalha” (Sasseron, 2008, p. 67). Os estudantes podem fazer investigações partindo dos conceitos básicos estudados sobre o tempo, durante a aula, bem como compreender a sequência dos acontecimentos dos fenômenos relacionados ao tempo e, com isso, mostrar entendimento do que foi aprendido e das ideias desenvolvidas ao executar atividades e por meio de situações do seu cotidiano.

Ademais, evidenciando a unidade de registro, “Propor o uso de diferentes materiais para a construção de objetos” (Brasil, 2018, p. 335), identificamos que ela envolve a *Organização de informações* no sentido de considerar que o professor já tenha trabalhado com conteúdos relacionados aos materiais e poderá desenvolver atividades em que os estudantes façam a construção de



objetos, considerando a bagagem de conhecimentos que já dominam, fazendo um arranjo das informações existentes e discutir como o trabalho foi realizado. Além disso, se enquadra no indicador *justificativa e explicação*, pois o discente pode apontar uma justificativa que confirme a garantia das ações adotadas para a construção de objetos e tenha coerência ao relacionar as informações e levantar hipóteses.

Ao observar a unidade de registro, “Discutir os cuidados necessários à prevenção de acidentes domésticos” (Brasil, 2018, p. 335) compreendemos que ela está associada o indicador *seriação de informações*, podendo estar presente quando os discentes apresentam conhecimentos prévios para, por exemplo, realizar tarefas e responder os questionamentos postos a eles e com isso fazer um rol de informações que contribuem para ação. Identificamos também o indicador *raciocínio lógico*, pois o estudante pode apresentar uma tomada de consciência sobre o assunto e a explicação ao tratar de algum objeto ou situações que provocam os acidentes.

Na unidade de registro, “Investigar a importância da água e da luz” (Brasil, 2018, p. 335) os indicadores de AC, que podem estar presente tanto nas atividades realizadas pelos professores, como: na fala dos estudantes sobre o tema são, *seriação de informações* e *organização das informações*, relacionar informações, retomar assuntos e espera-se que o estudante demonstre raciocínio lógico e proporcional de forma relacionada com os pensamentos e ideias expostas e discutidas.

Já apontando para as unidades de registros, “Descrever características de plantas e animais” (Brasil, 2018, p. 335) e “Identificar as principais partes de uma planta” (Brasil, 2018, p. 335) percebe-se que os indicadores presentes nessas unidades de registros são: *seriação de informações* e *organização dos dados*. Nesta etapa, os discentes podem listar as características que encontrarem, assim como as partes da planta e apresentar as informações coletadas para a discussão e realização de atividades.

Ainda evidenciamos a unidade de registro, “Descrever as posições do Sol” (Brasil, 2018, p. 335), a qual apresenta o indicador *classificação de informações* e *raciocínio lógico*, pois espera-se que os estudantes demonstrem que compreenderam as posições do sol e o tempo como acontecem e poder fazer uma rela-



ção entre elas de modo a entender o que significa e como influencia a vida no planeta. Ademais, “Comparar o efeito da radiação solar” (Brasil, 2018, p. 335) envolve os indicadores *seriação de informações* e *organização de informações*. São vários os efeitos da radiação que o discente pode destacar, trazendo suas causas e consequência para o indivíduo, visto que é prejudicial para a sua saúde.

É notório que os Indicadores de Alfabetização Científica que mais estão presentes nas habilidades do Ensino de Ciências nos 1º e 2º anos, são a *Seriação de informações*, *Organização de informações* e o *Raciocínio lógico*. Esses indicadores demonstram a construção da aprendizagem para o alcance da Alfabetização Científica, considerando o estabelecimento de ações investigativas que coloquem os estudantes como sujeitos participativos e reflexivos em relação ao conhecimento que o professor está trabalhando, expressando o pensamento crítico sobre o que aprendeu e ter a capacidade de argumentar, questionar e testar o que adquiriu na sala de aula. Assim,

É preciso que o Ensino de Ciências vá além do fornecimento de noções e conceitos científicos, no processo de ensino e aprendizagem é importante que os alunos sejam confrontados com problemas autênticos nos quais a investigação seja condição para resolvê-los, no intuito que a sistematização do conhecimento científico possa se fazer ciência (Marques; Chavier, 2019, p. 2596).

Os demais indicadores, *Classificação de informações*, *Raciocínio proporcional*, *Justificativa* e *Explicação* também apontam para AC nos Anos Iniciais. Contudo, não aparecem de forma equilibrada, visto que há pouca predominância deles, uma vez que algumas habilidades do Ensino de Ciências são compostas por diferentes objetivos de aprendizagem, o que caracteriza outro tipo de trabalho com o qual os alunos não irão fazer a seriação de informações, por exemplo, mas sim ter que demonstrar clareza ao justificar e explicar algum conhecimento ou conceito, apresentar uma ordenação ou raciocínio coerente e crítico em relação às ideias desenvolvidas. Essas informações nos fazem concordar com esse pensamento:

O ensino que objetiva a promoção da alfabetização científica deve estar baseado em um currículo diferenciado que permita um ensino de ciências mais significativo. São várias as habilidades julgadas necessárias quando se almeja a alfabetização científica e deveriam ser o ponto de apoio na idealização, planejamento e



análise de propostas para o ensino de ciências (Silva; Lorenzetti, 2020, p. 3).

Cabe destacar que, os resultados e discussões sobre as Unidades de Registros e os Indicadores de Alfabetização Científica que as envolvem e foram apresentados neste trabalho, não estão restritos ao que foi discutido, visto que podem sofrer alterações e adaptações dependendo do planejamento e atividades elaboradas pelo professor e como os alunos as realizam, inclusive existir a possibilidade de envolver outros indicadores.

No entanto, está evidenciado que as habilidades presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a área de Ciências da Natureza para 1º e 2º anos do Ensino Fundamental estão respaldados nos pilares da Alfabetização Científica (AC), mas que houve a predominância dos indicadores do grupo de trabalho com os dados, o que significa que outras ações para a compreensão da atividade científica como levantamento de hipóteses foram menos frequentes, podendo influenciar no processo de ensino e aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC (2018) ocupa um espaço de grande relevância na Educação Básica, por isso influencia na forma como se desenvolve o Ensino de Ciências. Ademais, a Alfabetização Científica (AC) vem sendo discutida como uma finalidade necessária para o Ensino de Ciências. Com isso, destaca-se a importância de analisar os indicadores do processo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, principalmente porque é a etapa em que os estudantes vão ter os primeiros contatos e desenvolver as primeiras habilidades com o Ensino de Ciências.

Deste modo, é importante destacar achados relevantes da análise realizada, o primeiro deles se refere ao aparecimento dos indicadores no documento, o que indica que apesar da AC não ser expressa de forma clara no documento ela ainda se apresenta nas habilidades pretendidas. Contudo, existe uma potencialidade no que se refere a inclusão do processo para a etapa analisada, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes para o saber e o fazer científico de maneira crítica, reflexiva e criativa.



Um segundo achado foi a predominância dos indicadores do grupo de trabalho com os dados, o que significa o que se mostra restrito, pois os outros grupos de indicadores podem ter um menor foco no processo e dificultar a aprendizagem de Ciências de forma mais aprofundada.

O terceiro e último achado é referente as limitações da pesquisa documental realizada para compreender o panorama real da AC nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois para além do currículo encontra-se a prática pedagógica dos professores influenciada pelos processos formativos iniciais e piro-mantes e pela realidade do trabalho docente.

Sendo assim, é importante lançar o olhar aprofundado para AC no contexto em que se encontra o Ensino de Ciências em três principais esferas, além dos documentos vigentes para Educação Básica, que são elas: formação de professores, teorias da aprendizagem que amparam a prática pedagógica, e os recursos disponíveis no ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF, 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 13 jun.2023.
- GIL, Antônio. **Como elaborar projetos de pesquisa**. – 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2017.
- LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. Ensaio. **Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 3, p. 45-61, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/N36pNx6vryxdGmDLf76mNDH>. Acesso em: 13 jun. 2023.
- PEREIRA, Adriana Soares; SHITSUKA, Dorlivete Moreira; PEREIRA, Fabio José Parreira; SHITSUKA, Ricardo. **Metodologia da Pesquisa Científica**. 1ª edição: UAB/NTE/UFSM, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/ RS, 2018.



SHITSUKA, Ricardo. **Metodologia da Pesquisa Científica**. 1ª edição: UAB/NTE/UFSM, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/ RS, 2018.

PIZARRO, Mariana Vaitiekunas; JUNIOR, Jair Lopes. Indicadores de alfabetização científica: uma revisão bibliográfica sobre as diferentes habilidades que podem ser promovidas no ensino de ciências nos anos iniciais. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 20, n. 1, p. 208-238, 2015. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/66>. Acesso em: 09 jun. 2023.

MARQUES, Ronualdo; XAVIER, Claudia Regina. Análise da alfabetização científica de estudantes numa sequência didática de educação ambiental no ensino de ciências. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 4, p. 2595-2612, 2019. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/1339>. Acesso em: 05 jun. 2023.

SANTANA, Ana Júlia Soares; MOTA, Maria Danielle Araújo. Alfabetização Científica e Espaços não formais de Educação: o que diz a Base Nacional Comum Curricular? In: ALBUQUERQUE, Tereza Cristina Cavalcanti de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MACHADO, Michael Ferreira. (Org.). **Investigações sobre Ensino e Formação Docente**. São Carlos: Pedro & João Editores, 1ed., 2022, v. 1, p. 65-79.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I, nº I – Julho, p. 1-15, 2009. Disponível em: [https://www.academia.edu/download/38143476/Analise\\_Documental.pdf](https://www.academia.edu/download/38143476/Analise_Documental.pdf). Acesso em: 18 jun. 2023.

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**, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 1061-1085, 2018. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec20181831061

SASSERON, Lúcia Helena. **Alfabetização científica no ensino fundamental: estrutura e indicadores deste processo em sala de aula**. 2008. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Ensino de Ciências e Matemática) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.



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, p. 49-67, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/K556Lc5V7Lnh8QcckBTTMcq/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2023.

SILVA, Virginia Roters da; LORENZETTI, Leonir. A alfabetização científica nos anos iniciais: os indicadores evidenciados por meio de uma sequência didática. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/swHL9FCwBrVv8nsVJq76zRH/> Acesso em: 03 jul. 2023.

SOUZA, Graziela Ferreira de; PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel. Os desafios da Alfabetização Científica na fala de um grupo de professores dos anos iniciais. **Revista Thema**, v. 15, n. 2, p. 748-760, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/897>. Acesso em: 03 jul. 2023.

VIECHENESKI, Juliana Pinto; LORENZETTI, Leonir; CARLETTO, Marcia Regina. Desafios e práticas para o ensino de ciências e alfabetização científica nos anos iniciais do ensino fundamental. **Atos de pesquisa em educação**, v. 7, n. 3, p. 853-876, 2012. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atos-depesquisa/article/view/3470>. Acesso em: 05 jul. 2023.



# 7

## MEU MUNDO EM VERSOS: O USO DA LITERATURA DE CORDEL NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA (UM RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVENCIADO NO PIBID)<sup>8</sup>

*Felipe Soares da Silva<sup>(1)</sup>*

*Joyce Crislayne Santos Silva<sup>(2)</sup>*

*Rosangela Nunes de Lima<sup>(3)</sup>*

*Vivian Kelly Pereira de Araújo<sup>(4)</sup>*

<sup>(1)</sup> Graduando do Curso de Letras/português – EAD do Instituto Federal de Alagoas - IFAL, Brasil, felipesoares1996@outlook.com;

<sup>(2)</sup> Graduando do Curso de Letras/português – EAD do Instituto Federal de Alagoas – IFAL, Brasil, joycecris-trabefac@hotmail.com;

<sup>(3)</sup> Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Brasil, rosangela.lima@ifal.edu.br;

<sup>(4)</sup> Professora Orientadora: Graduada em Letras/Português pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, Brasil, viviankelly.paraujo@professor.educ.al.gov.br.



### INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desenvolvido a partir de relatos pessoais enquanto alunos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, e tem como objetivo realçar a importância da relação entre a teoria e a prática que o PIBID proporciona aos discentes de licenciatura tornando-se um grande aliado no processo da formação docente.

Com o intuito de desenvolver a sensibilidade e a capacidade reflexiva e criativa dos alunos público alvo, o projeto “Meu mundo em versos: o uso da literatura de cordel no ensino de Língua Portuguesa” visa valorizar o Cordel, em sala de aula, reconhecendo-o enquanto patrimônio social e cultural do povo

<sup>8</sup> DOI: <https://doi.org/10.48016/xiiienccultgt24cap7>

brasileiro. Objetiva-se que por meio da poesia popular, os alunos possam conhecer aspectos da história nordestina, refletir e praticar a Língua Portuguesa em sua diversidade, tanto oral quanto escrita, propiciando a troca de saberes, conhecimentos e experiências, tanto para os alunos público alvo, quanto para a formação docente dos bolsistas, o que está alinhado com o intuito do programa pois, segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, um dos objetivos do Programa é “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (Brasil, 2023).

Além disso, o intuito é propiciar um ambiente em que seja possível reconhecer a importância da Literatura de Cordel também como recurso pedagógico para debater temas relacionados a conflitos sociais, aspectos morais e questões do cotidiano em geral. Para efetivação deste projeto, houve exibição de aulas sobre o Cordel e suas características, oficinas de xilogravura e produção de poemas com os alunos da 1ª série do Ensino Médio da Escola Estadual Ormino Barros, localizada em Santana do Ipanema – AL.

É importante frisar que este resumo expandido parte do subprojeto: PIBID Letras – Português-EAD, IFAL Santana do Ipanema – AL 2022/2024, que tem como um dos objetivos: Contribuir com a formação docente dos/as licenciandos/as em Letras-Português, na primeira parte destinada à sua formação inicial acadêmica, mediante sua inserção no contexto das escolas da educação básica no Estado de Alagoas, promover o desenvolvimento de uma autonomia profissional em diálogo com os diversos sujeitos que atuam constantemente nas escolas, bem como em seus entornos, numa perspectiva extensionista.

## **METODOLOGIA**

O desafio desse projeto “Meu mundo em versos: o uso da literatura de cordel no ensino de língua portuguesa” foi motivar os alunos a ouvir, ler, escrever e declamar cordéis desenvolvendo a criatividade e o gosto pela leitura. Dessa forma, a metodologia que foi utilizada em sala de aula foi: A leitura de cordéis e a exploração do gênero; exibição de vídeos sobre a cultura cordelista; estudo e produção de textos rimados; produção de cordel; declamação das produções e produção de arte com xilogravura. Em relação a produção deste resumo ex-



pandido da experiência vivenciada em sala de aula, realizamos uma pesquisa bibliográfica, refletindo-se sobre a formação docente.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A Literatura de Cordel também conhecida no Brasil como folheto é um gênero literário popular, escrito frequentemente na forma rimada, originado em relatos orais e depois impresso em folhetos. O nome tem origem na forma como tradicionalmente os folhetos eram expostos para venda, pendurados em cordas ou barbantes. Alguns poemas são ilustrados com xilogravuras, também usadas nas capas. Os autores, nomeados como cordelistas, recitam esses versos de forma melodiosa, acompanhados de viola, como também fazem leituras ou declamações para conquistar os apreciadores. De acordo com Marinho (2019): Por ser uma literatura local, sua existência fortalece o folclore e o imaginário regional, além de incentivar a leitura. Hoje, a literatura de cordel é reconhecida como patrimônio cultural imaterial, tendo até mesmo uma Academia Brasileira de Literatura de Cordel.

A literatura de cordel apresenta uma variedade enorme de textos, que desde o seu surgimento no nordeste brasileiro, contribui como material de estudo e, principalmente, como um instrumento pedagógico para muitos brasileiros que não tinham acesso à escola. De acordo com Sousa (2014):

A literatura de cordel diz respeito a sua função como auxiliar de alfabetização. Sabe-se que incontáveis nordestinos carentes de alfabetização aprenderam a ler soletrando esses livrinhos de feira através de outras pessoas alfabetizadas. Numa época em que as cartilhas de alfabetização eram raras e não chegava gratuitamente ao homem rural, o folheto de cordel cumpria espontaneamente esta alta missão social.

Nessa perspectiva, durante o trimestre de abril a junho de 2023 realizamos na Escola Estadual Ormino Barros, localizada em Santana do Ipanema – Alagoas, um subprojeto com uma turma de 1ª série do Ensino Médio. Essa experiência foi algo muito significativo para nós pibidianos, pois pudemos trazer a Literatura de Cordel para a sala de aula com propósitos que não se restringem apenas a ligação com o patrimônio cultural nordestino, mas à sociedade como um todo. Para Aristóteles “a literatura se trata de uma imitação da realidade por



meio das palavras, porém ao trabalharmos com ela na escola percebemos que ela se trata de algo maior” (Danziger e Johnson: 1974, p. 18-21).

Quando iniciamos nosso trabalho como pibidianos focamos em desvendar quais os problemas mais pertinentes do lugar onde estávamos, e o que mais nos chamou atenção foi a carência de leitores literários, dessa forma, nos questionamos o que deveríamos fazer para mudar/amenizar tal realidade, nosso intuito éramos ser o mais dinâmicos possível, de forma que eles pudessem enxergar a leitura como algo extraordinário e transformador, pensando nisso, criamos o *Projeto Meu Mundo em Versos* utilizando a literatura de cordel nas aulas de língua portuguesa.

É importante salientar que a literatura de cordel nos oferece diferentes formas de aprendizagem e ensinamentos que são muito fáceis de entender. Conseguimos utilizar esse gênero como um instrumento pedagógico reflexivo - apesar de parecer não ser possível trabalhá-lo de forma profunda - reforçando a subjetividade das interpretações e trazendo autonomia para os alunos, como uma forma de eles enxergarem que possuem um lugar no mundo.

Iniciamos nossas atividades apresentando a eles toda a estrutura do gênero, e seu valor cultural e histórico, utilizamos de recursos audiovisuais para mostrá-los alguns artistas que são conhecidos por declamar versos de cordel, inclusive artistas locais. Durante as nossas apresentações no projeto, realizamos leituras coletivas, o que nos possibilitou uma interação lúdica. Apesar de possuir um repertório oralístico (o que facilita a compreensão), o cordel possui formalismo o que provoca nos leitores, de forma até mesmo inconsciente, uma expansão de vocabulário, o que facilita a construção de ideais que formam escritores. Ainda, nos foi possível trabalhar com uma obra chamada *Salopão: Um Jumento do Sertão de Fernando Limoeiro* (2015), o resultado foi surpreendente, pois tivemos a experiência da leitura, produção oral e reflexão sobre o texto sob diversos parâmetros que não se limitaram apenas à língua portuguesa isoladamente, mas a valores sociais, morais e pensamento crítico que foram possíveis de serem interpretados por meio da leitura.

De acordo com Compagnon, a literatura nos serve como potencializador de conhecimento, confirmado nas seguintes palavras:



[...] a literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos. (2009, p. 47).

Sendo assim, vimos que tal pensamento se concretizou como consequência da aplicação de nossa atividade, pois os alunos puderam entender que as manifestações de suas opiniões também podem ser expressas por meio desse gênero, e que atualmente o cordel não está apenas servindo como instrumento de retrato folclórico, pois está abrangendo novos temas que trazem outras realidades e inúmeras opiniões, ademais, pode ser uma ferramenta valiosa para a exploração da identidade cultural e para o desenvolvimento da apreciação pela diversidade linguística e cultural entre os alunos.

Conseguimos compreender esse fenômeno mais precisamente na apresentação do cordel *A Chegada De Lampião No Inferno*, produção de José Pacheco (1962), e, com essa obra pudemos discutir a respeito da história de Lampião, conhecido com o Rei do Cangaço, e dos conflitos sociais que permearam a época revelando aspectos da violência e da luta por justiça.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Projeto “Meu mundo em versos: o uso da literatura de cordel no ensino da Língua Portuguesa” destacou a importância em se trabalhar a leitura e a escrita utilizando o cordel como recurso pedagógico, proporcionando ao público alvo contato com o gênero Cordel de forma lúdica e criativa, enquanto estrutura em versos e rimas, reconhecendo-o como um texto possível de ser lido, interpretado e declamado. Outro ponto crucial do projeto é a oportunidade de nós bolsistas vivenciarmos a experiência da relação entre a teoria e a prática, nos favorecendo uma oportunidade de conhecer o cotidiano da sala de aula, e do corpo escolar em geral. Paulo Freire já enfatizava a relação teoria e prática e essa abordagem ressoa em outros exemplos como podemos observar nas seguintes palavras:

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, 1996, p.12)

Nas oficinas de produção de cordel, os alunos tiveram a oportunidade de colocar em prática suas habilidades de escrita, rimas e métricas, criando seus próprios cordéis com temas relevantes e significativos para suas realidades e interesses. Além disso, ao longo do processo, eles aprenderam sobre a importância da literatura popular na preservação da cultura e da identidade regional, valorizando a diversidade linguística e cultural do nosso país. Essas oficinas foram momentos de aprendizado, troca de saberes e de valorização da nossa rica tradição literária e artística, deixando um legado de conhecimento e apreciação pela cultura do cordel.

Para encerrar nosso projeto, criamos oficinas de xilogravura e de produção de cordel, proporcionando aos alunos uma experiência enriquecedora e imersiva na cultura nordestina e na arte do cordel. Através da xilogravura, os estudantes puderam explorar uma técnica artística tradicional utilizada na ilustração dos folhetos de cordel, contamos inclusive com a participação de pessoas com necessidades especiais, fato que fora marcante nessa experiência, pois um aluno com autismo nos surpreendeu com a sua produção artística retratando um ‘burrinho’ em sua arte - que é um ícone da cidade de Santana do Ipanema - Alagoas (lugar onde está localizada a escola e onde ele reside) - expressando sua criatividade e dando vida às suas próprias histórias e temas abordados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de estar na sala de aula, acompanhar a professora supervisora, entender o cotidiano dos alunos e desenvolver as atividades, tem sido de grande importância para nossa formação docente. O PIBID oportuniza a



parceria entre a Universidade e as escolas públicas, que nos proporciona, enquanto bolsistas, dar nossos primeiros passos na vida profissional enquanto futuros professores nos levando a uma reflexão sobre o nosso papel de educador na sociedade.

Diante de tudo que permeou a experiência do *Projeto Meu Mundo em Versos*, foi possível considerar o poder que a literatura possui. O envolvimento e a participação dos alunos nas oficinas foram atitudes essenciais para o cumprimento da nossa missão como pibidianos, pois sentimos que contribuimos, não apenas para a propagação do conhecimento do patrimônio cordelista estimulando a literatura popular, mas também com a manifestação da essência da formação educacional holística, embasada teoricamente promovendo a criatividade e o respeito pela tradição e compreensão da riqueza da nossa herança cultural.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docências PIBID e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7219-24-junho-2010-606872-publicacaooriginal-127693-pe.html>. Acesso em: 06 Ago de 2023.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009, p. 46-47.

DANZIGER, Marlies K. e JOHNSON, W. Stacy, **Introdução ao Estudo Crítico da Literatura**. São Paulo, Cultrix, 1974.

DINIZ, Valéria. **Conacon em Verso e Prosa**. Associação dos auditores de controle Externo do TCE/PR. Curitiba/PR. 01, dezembro de 2022. Disponível em: <https://audtcepr.org.br/comunicacao/artigos/1158=-conacon-em-verso-e-prosa#:~:text=A%20Literatura%20de%20Cordel%20%C3%A9,em%20todo%20o%20territ%C3%B3rio%20nacional>. Acesso em: 06 Ago de 2023.



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

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS (ALAGOAS). Fábio José dos Santos. EDITAL N° 717/2022 – PROEN-DAE. **Seleção Complementar de Licenciandos/as para o programa institucional de bolsa de iniciação a docência/Ifal**, ALAGOAS, ano 2022, v. 717, 24 out. 2022.

LIMOEIRO, Fernando. **Salopão: um jumento do sertão**. 1ª edição. Aletria, 2015.

MARINHO, Fernando. **Literatura de Cordel**; Brasil Escola. 2019. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/literatura-cordel.htm>. Acesso em, 06 Ago de 2023.

Pacheco, José. **Chegada de Lampião no inferno**. Disponível em: <https://cordel.edel.univ-poitiers.fr/viewer/show/358>. Acesso em: 10 fev. 2023.

PIBID - **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível In: <https://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em 31, julho de 2023.

Secretaria do estado de Alagoas, **PPP, Escola Estadual Ormino Barros**. Disponível em <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N15/Art6-v8-n15-Revisita-de-Ensino-Burggrever-Mormul.pdf>, Acesso em, 10 Fev. 2023.

SOUZA, Maria Ribeiro. **O cordel na sala de aula: ressignificação do ensino da língua portuguesa**. Universidade Estadual da Paraíba, Souza, PB, 2014. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/7010/1/PDF%20%20Maria%20Ribeiro%20de%20Sousa.pdf>.



# 8

## A FORMAÇÃO DOCENTE PARA UMA PRÁTICA REFLEXIVA<sup>9</sup>

*Karine Alves dos Santos* <sup>(1)</sup>

*Camila Rodrigues de Oliveira* <sup>(2)</sup>

*Poliana da Silva França* <sup>(3)</sup>

*Jozineide de Assis Roque* <sup>(4)</sup>

*Ariadna Conceição Gameleira dos Santos* <sup>(5)</sup>

*Karlla Lopes Santos* <sup>(6)</sup>

<sup>(1)</sup>0009-0000-2346-3161; Universidade Federal de Alagoas-UFAL/Discente do curso de Pedagogia, Brasil, E-mail: karinesantos.vk@gmail.com. Bolsista – Residente do Programa Residência Pedagógica – Pedagogia. PRP/CAPEES.

<sup>(2)</sup>0009-0000-3544-4793; Universidade Federal de Alagoas-UFAL/Discente do curso de Pedagogia, Brasil, E-mail: mimilazinha677@gmail.com. Bolsista – Residente do Programa Residência Pedagógica – Pedagogia. PRP/CAPEES.

<sup>(3)</sup>0009-0008-0460-2566; Universidade Luterana do Brasil- ULBRA- Pedagogia/, Universidade Federal de Alagoas-UFAL-Letras- Espanhol, Instituto Federal de Alagoas – IFAL- LETRAS Português/ Docente da rede municipal de Arapiraca-AL, Brasil, E-mail: polianasilvaf@gmail.com. Bolsista - Preceptora do Programa Residência Pedagógica – Pedagogia. PRP/CAPEES.

<sup>(4)</sup>0009-0006-5171-5198; Universidade Federal de Alagoas-UFAL/Discente do curso de Pedagogia, Brasil, E-mail: emyneide@gmail.com. Bolsista – Residente do Programa Residência Pedagógica – Pedagogia. PRP/CAPEES.

<sup>(5)</sup>0009-0002-3340-598X; Universidade Federal de Alagoas-UFAL/Discente do curso de Pedagogia, Brasil, E-mail: ariadna.santos@arapiraca.ufal.br. Bolsista – Residente do Programa Residência Pedagógica – Pedagogia. PRP/CAPEES.

<sup>(6)</sup>0009-0006-2684-9450; Universidade Federal de Alagoas-UFAL/Discente do curso de Pedagogia, Brasil, E-mail: karlla.santos@arapiraca.ufal.br. Bolsista – Residente do Programa Residência Pedagógica – Pedagogia. PRP/CAPEES.



### INTRODUÇÃO

Ao conquistar sua habilitação profissional, o professor está apenas no início de sua jornada e longe de ser considerado um profissional completo e maduro.

<sup>9</sup> DOI: <https://doi.org/10.48016/xiiienccultgt24cap8>

A formação inicial que ele recebeu, embora seja importante, não é suficiente para enfrentar todos os desafios e demandas ao longo de sua carreira. Isso ressalta a necessidade contínua de crescimento e aquisição de novos conhecimentos.

Como mencionado por Ponte (1994), o professor reconhece que deve assumir o comando de seu próprio desenvolvimento profissional. Ele precisa estar aberto a buscar novas informações, metodologias e práticas pedagógicas, bem como a aprimorar suas habilidades ao longo do tempo. O aprendizado constante é essencial para enfrentar as mudanças na educação, as transformações na sociedade e as demandas, sempre em evolução, dos alunos. Nessa perspectiva, o professor deve ser um profissional reflexivo, capaz de analisar criticamente suas práticas, identificar pontos fortes e áreas que precisam de melhoria, e agir proativamente para aprimorar seu desempenho. Esse compromisso com o desenvolvimento contínuo é fundamental para garantir uma educação de qualidade e impactar positivamente a vida dos estudantes. Assim, a formação inicial é apenas o ponto de partida, e o professor assume a responsabilidade por seu próprio crescimento profissional, buscando constantemente ampliar seus conhecimentos e competências para se tornar um educador cada vez mais capacitado e eficaz. Esse investimento, no desenvolvimento pessoal, é essencial para que ele possa enfrentar os desafios e as transformações do ambiente educacional, bem como para continuar inspirando e impactando positivamente seus alunos ao longo de sua carreira.

A emergência dessa nova visão do professor como um profissional em constante desenvolvimento deriva, principalmente, das mudanças incessantes na sociedade atual e das evoluções nas teorias educacionais e pedagógicas. Na perspectiva tradicional, o professor era visto como o “mestre” que trabalhava isoladamente com seus alunos na sala de aula, sem conexão com o mundo exterior, o que o tornava vulnerável a “suas próprias deformações, insuficiências e interesses, assim como às pressões institucionais e sociais” (Loureiro *et al*, 2008).

Essa mudança de perspectiva reconhece a necessidade de atualização e adaptação dos professores para acompanhar as transformações da sociedade e as demandas educacionais em constante evolução. Os educadores não deveriam ser vistos como meros transmissores de conteúdos, mas como profissionais ativos e comprometidos com a aprendizagem de seus alunos. Dessa forma, a nova visão do professor como um profissional em constante desenvolvimento



reflete uma compreensão mais ampla e aberta do papel do educador na sociedade contemporânea. A valorização da formação contínua e do trabalho em equipe contribui para a construção de uma educação mais dinâmica, adaptável e significativa, preparando os alunos para enfrentar os desafios do mundo em constante transformação.

Através do estudo de diversas fontes bibliográficas é possível embasar essas reflexões com conceitos e teorias pedagógicas relevantes. Ao reconhecer a importância da formação do professor, compreendemos que o processo educativo deve ir além da mera transmissão de conteúdo. A prática reflexiva permite que o professor analise constantemente suas ações, buscando alternativas e soluções para os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho utiliza uma abordagem qualitativa orientada por pesquisa bibliográfica, que busca, a partir de autores pesquisadores, abordar sobre a prática reflexiva na formação docente, dentre os quais podemos destacar: Freire (2003) e Larrosa (2001) que contribuem significativamente com o tema.

## FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA REFLEXIVA

Ultimamente, a formação docente vem passando por transformações estruturantes, num cenário claramente mercadológico, marcado, segundo esses autores, por permanências neoliberais, pela competição, pelo crescimento desenfreado das licenciaturas a distância, pela presença das novas tecnologias educacionais e pela dissociabilidade entre teoria e prática, isto é, pela dissociabilidade entre formação específica e formação docente. (Gomes *et al*, 2019, p. 4).

De modo indubitável, a reflexão emerge como elemento central nesses estudos e discussões. Os pesquisadores buscam constantemente destacar a importância da prática reflexiva do docente, relacionada à busca por novos caminhos diante de desafios antigos no exercício do magistério. A reflexão é vista como uma oportunidade de aproximar teoria e prática, integrando-as em uma proposta de formação que estimule a análise crítica e a transformação constante. Nessa perspectiva, ressalta-se que o professor precisa compreender essa



nova realidade educacional para poder atuar de forma efetiva dentro dela. Esse esforço de conhecimento e entendimento é essencial para que o docente possa se adaptar e se desenvolver ao longo de sua carreira profissional. A formação contínua se torna um processo imprescindível, permitindo ao professor reconhecer-se como um agente de transformação e crescimento constantes. Assim, a reflexão torna-se um poderoso instrumento para a evolução profissional do docente e aprimoramento da qualidade da educação.

Para Zeichner (1996), a prática reflexiva emancipa o professor, conferindo-lhe maior autonomia e estimulando a reflexão sobre a ação. A prática docente crítica e reflexiva possui um caráter criativo, emergindo do contexto social em que está inserida. Ela possibilita ao professor analisar criticamente o cenário social, identificando as condições para intervir e promover transformações significativas. Segundo Veiga (2013), através dessa prática, a relação pedagógica autoritária é superada, permitindo a construção de uma ação recíproca e colaborativa entre professor e aluno. Conforme destacado por Freire (2003, p. 152), “o momento crucial na formação de professores é aquele em que ocorre a reflexão sobre a prática”.

A reflexão é um elemento fundamental para o aprimoramento da atuação docente, permitindo que o professor se torne um profissional reflexivo, crítico, autônomo, criativo e aberto a novas possibilidades. Essa postura reflexiva capacita o educador a contribuir de forma significativa com o processo de ensino, ao valorizar a experiência como uma oportunidade de construção de conhecimento. Ao refletir sobre sua própria prática, o professor se torna capaz de identificar acertos e desafios, compreendendo melhor o impacto de suas ações no aprendizado dos alunos. Essa análise crítica proporciona a oportunidade de buscar alternativas e soluções inovadoras para aprimorar o processo educativo. Além disso, a reflexão sobre a prática docente promove uma abordagem mais consciente e contextualizada do ensino. O professor torna-se mais sensível às necessidades e características dos estudantes, personalizando suas estratégias pedagógicas para atender às particularidades de cada indivíduo.

O professor não deve limitar sua reflexão apenas à sua prática docente; seu objetivo é alcançar a emancipação das pessoas. A formação docente deve ser um espaço de reflexão e inovação, buscando o aprimoramento dos professores por meio de uma dinâmica dialética de aprender e desaprender.



Larrosa (2006) oferece uma perspectiva instigante sobre a formação, descrevendo-a como uma jornada aberta, não antecipada, em que o indivíduo é influenciado por si mesmo e pelos outros que encontra ao longo do caminho. Nessa visão, a formação é uma viagem em que o indivíduo se deixa transformar e se constituir ao longo do processo. Essa abordagem desmistifica a concepção de uma formação docente linear e homogênea, sugerindo que cada professor tem uma trajetória única e influenciada por suas experiências, reflexões e encontros ao longo da vida profissional.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 estabelece no art. 205 que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família. Esse princípio destaca a importância da educação como um meio para o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para exercer a cidadania e se qualificar para o trabalho. O acesso à educação é um direito inalienável que deve ser garantido na prática, sem exceções. Quando a educação não é oferecida de acordo com o que a lei determina, as maiores vítimas são as crianças e jovens em idade escolar, que acabam sendo privados desse direito fundamental. Isso traz consequências negativas para o futuro desses indivíduos, uma vez que a sociedade exige habilidades de leitura, escrita e qualificação para o mercado de trabalho. No entanto, a educação vai além do simples ato de ler e escrever. Seu objetivo transcende o aspecto técnico e abrange a formação de indivíduos pensantes e críticos, preparados para serem cidadãos ativos e engajados em uma sociedade menos excludente e desigual.

Sendo assim:

Melhorar a formação docente implica instaurar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo aos entraves e aos desafios apontados. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda dos diferentes aspectos que interferem na formação inicial de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino. (Brasil, 2000, p.12).



A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, é o principal documento que estabelece as diretrizes e bases da educação no Brasil. Embora a LDB não mencione explicitamente o termo “prática docente reflexiva”, ela apresenta princípios e diretrizes que podem ser associados a essa abordagem pedagógica. A LDB em seu artigo 62 destaca a importância da formação continuada dos professores e a valorização do magistério como fatores fundamentais para a melhoria da qualidade da educação.

Isso está de acordo com a prática docente reflexiva, que enfatiza o desenvolvimento profissional contínuo e a reflexão sobre a própria prática como meios de aprimorar o ensino. Além disso, a LDB ressalta a necessidade de uma educação que promova o desenvolvimento integral dos estudantes, incluindo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e culturais. Nesse sentido, uma prática docente reflexiva pode ser considerada uma ferramenta eficaz para atender a essas demandas, já que incentiva os professores a considerarem a individualidade dos alunos e a adaptarem suas estratégias pedagógicas para atender às necessidades específicas de cada um. Outro aspecto relevante da LDB é o incentivo à participação da comunidade escolar na gestão e no planejamento das atividades educacionais. A prática docente reflexiva também pode se beneficiar desse enfoque, pois ao envolver os alunos, familiares e demais membros da comunidade, os educadores têm a oportunidade de receber feedback, trocar experiências e aprimorar suas práticas.

A formação do professor não se encerra na etapa inicial de sua carreira, mas se estende ao longo de toda a sua trajetória profissional. O profissional da educação está sempre em busca de atualizações e aprimoramentos, compreendendo que a aprendizagem é um processo contínuo e dinâmico. Esses novos saberes que o professor incorpora em sua formação têm um papel crucial na construção de uma prática reflexiva. A reflexão é uma ferramenta poderosa que permite ao educador analisar criticamente suas ações, seus métodos de ensino, suas estratégias pedagógicas e suas relações com os alunos.

Diversos estudiosos brasileiros, entre eles Freire (2003), Libâneo (2008) e Pimenta (2008), dedicaram suas pesquisas ao conceito de formação e prática do professor crítico e reflexivo. Esses pesquisadores exploraram os desafios e as demandas da formação docente contemporânea, que valoriza tanto os educadores quanto os educandos. Seus estudos enriquecem o campo da educação ao



promoverem a reflexão sobre a importância de uma abordagem pedagógica que estimule a capacidade de análise crítica dos professores e seu engajamento na busca por uma educação mais significativa e transformadora.

Através dessa prática reflexiva, o professor pode identificar suas fortalezas e fraquezas, buscar soluções criativas para os desafios enfrentados em sala de aula e aprimorar constantemente sua atuação profissional. Uma formação que valoriza a prática reflexiva incentiva o professor a se tornar um agente ativo em seu próprio desenvolvimento profissional. O educador é estimulado a buscar fontes de conhecimento diversificadas, como cursos, workshops, leituras, trocas de experiências com colegas e reflexões sobre sua prática diária. Assim como cita Roesch, Oliveira e Pereira (2014):

O desenvolvimento profissional está associado aos processos de formação, como conferências, cursos, seminários, projetos que partilha e compartilha informações de forma organizada e continuada, nos quais se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, organizadas constantemente para promover o crescimento e desenvolvimento do professor[...] (p.60).

Ao promover uma formação voltada para a prática reflexiva, as instituições de ensino e os órgãos responsáveis pela educação reforçam a importância do professor como protagonista do processo educativo. Nesse contexto, emerge a figura do professor pesquisador, como descrito por Contreras (2002). Esse professor é alguém que está em constante reflexão e que usa essas reflexões como fonte de novas descobertas, aprimorando assim uma prática cada vez mais consciente e comprometida com o processo educativo.

Para que o professor esteja preparado para enfrentar essa tarefa complexa e enriquecedora é essencial que os cursos de formação inicial e contínua proporcionem uma educação voltada para a formação humana e integral do aluno. O objetivo é que o futuro professor perceba em sua prática docente a possibilidade de promover o desenvolvimento pleno das capacidades e potencialidades dos alunos. Freire (1996) ressalta que:

“[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (p. 39).



Na atuação do professor, a prática docente está em constante transformação, o que gera novos aprendizados tanto para o educador quanto para o aluno. A busca por uma formação docente que valorize a reflexão e a troca de experiências é fundamental para a construção de um ambiente de ensino enriquecedor e significativo, capaz de potencializar o aprendizado dos estudantes e contribuir para seu desenvolvimento pleno como indivíduos e cidadãos.

Os desafios que envolvem o processo de ensino são inegáveis, porém é viável para o professor realizar um trabalho que promova um ensinar e aprender em constante interação, por meio de uma prática reflexiva. Nessa perspectiva, compartilhamos do pensamento de Oliveira (2013) que destaca a importância dessa abordagem ao afirmar que: “Ensinar e o aprender implicam uma relação entre o sujeito que se propõe a trabalhar e socializar saberes, e alguém que está aberto a ouvir e apreender novos saberes para aprofundar conhecimentos já existentes.” (p.39).

Nesse contexto, o professor compreende que sua intencionalidade pedagógica é fundamental para o sucesso do processo educativo. Buscar alternativas pedagógicas é viável, mas exige do educador uma postura comprometida, permeada por um olhar crítico e investigativo. Além disso, essa busca por inovação requer a participação ativa dos alunos, para que as atividades se tornem significativas no processo de ensino e aprendizagem. Infelizmente, em muitos casos, encontramos professores frustrados com seu trabalho, sem a disposição para refletir sobre sua prática. Essa atitude prejudica os alunos, que são os principais destinatários de suas ações educativas. Quando os professores demonstram desinteresse pela docência, e não veem perspectivas de melhorias, acabam transformando seu trabalho pedagógico em uma rotina desprovida de entusiasmo. Eles resistem a mudanças e preferem não adotar novas posturas, a fim de evitar sair do comodismo que criaram para si mesmos.

Valorizar o professor como sujeito ativo e criativo implica compreender a sua relevância na construção de um ensino significativo. Esse profissional deve ser reconhecido como alguém que possui autonomia para sugerir, questionar e interferir de forma crítica em sua prática docente. Nessa perspectiva, o educador se posiciona como um sujeito aprendente e protagonista de suas próprias ações, como apontado por Freire (2003). Ele se engaja em um processo dialógico de humanização e liberdade, em que sua consciência reflexiva impulsiona a



criação e a recriação de novas formas de ensinar e interpretar os saberes educacionais. O professor, enquanto sujeito ativo e criativo, é capaz de ir além da mera reprodução de conteúdo, sendo capaz de adaptar suas estratégias pedagógicas para atender às necessidades específicas de seus alunos. Os professores têm o poder de influenciar positivamente a vida de seus estudantes e, para isso, é essencial que sejam engajados, abertos a inovações e dispostos a refletir sobre suas ações para aprimorar continuamente sua prática educativa. Essa abordagem reflexiva permite que o educador se torne um agente de transformação, capaz de romper com práticas pedagógicas ultrapassadas e de se abrir para novas formas de ensinar e aprender.

## CONCLUSÃO

O estudo desta temática nos permitiu compreender que as relações entre a prática docente crítica e reflexiva na formação dos docentes são fundamentais para alcançar uma educação mais significativa. Para isso, é fundamental que os programas de formação docente incorporem estratégias que favoreçam o desenvolvimento de práticas reflexivas. Nesse contexto, a formação docente deve caminhar para fortalecer e libertar o saber, possibilitando a superação das limitações que surgem no processo de ensinar e aprender.

A prática crítica reflexiva coloca o professor como um agente de mudança e transformação na vida dos alunos. Ao invés de adotar uma postura passiva e reprodutora de informações, o professor é desafiado a ser um facilitador do aprendizado, capaz de estimular a curiosidade e o pensamento crítico dos estudantes. Isso envolve instigar questionamentos, incentivar debates e permitir que os alunos desenvolvam sua capacidade de análise e argumentação.

Essa abordagem não se limita apenas ao conteúdo curricular, mas também considera as experiências e vivências dos alunos como elementos importantes para a construção do conhecimento. Para o professor é importante reconhecer a diversidade de saberes e culturas presentes na sala de aula, valorizando as diferentes formas de conhecimento e estimulando o respeito mútuo entre os estudantes. Além disso, a prática crítica reflexiva também leva em conta a dimensão ética da educação. O professor é convidado a refletir sobre o impacto de suas ações e decisões no processo de aprendizagem dos alunos, buscando



sempre uma abordagem ética e responsável em sua prática docente. No entanto para que essa abordagem seja efetiva, é fundamental que os programas de formação docente incorporem estratégias que favoreçam a reflexão e o desenvolvimento da prática reflexiva.

Em suma, a formação docente voltada para a prática crítica reflexiva é uma necessidade premente para o contexto educacional contemporâneo, pois quando adequadamente planejada e implementada, não apenas fortalece a capacidade reflexiva, mas também impacta positivamente a jornada profissional do docente e, por consequência, a experiência de aprendizado dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

CANÁRIO, Rui. Formação e desenvolvimento profissional dos professores, in Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. **Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida**, p. 133-148, Lisboa, 2007. Disponível em: <https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/formdesenvolvprofisprofes.pdf>. Acesso em: 10 ago. de 2023.

CONTRERAS, José. **Autonomia dos professores**. Tradução Sandra Tabuco. São Paulo. Ed: Cortez, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, p.152. 2003.

GOMES, Manoel Messias et al. Reflexões sobre a formação de professores: características, histórico e perspectivas. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 15, p. 1-7, 6 de agosto de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/reflexoes-sobre-a-formacao-de-professores-caracteristicas-historico-e-perspectivas>. Acesso em: 10 ago.2023.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência., Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr n. 19, p.20-28, 2002. Universidade de Barcelona, Espanha Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em:13 de maio de 2023.



BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB. Art. 21. I e II. Art. 62 - Lei de nº 9394/96 de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em <<http://secon.udesc.br/leis/ldb/ldb6.html>>.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e Epistemologia: para além do debate entre a didática e as didáticas específicas. VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina (Org.). **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papyrus, 2008. p. 59-88.

LOUREIRO, Eduardo, BRAGA, Fátima, FURTADO, João, FERREIRA, Manuela e SANTOS, Margarida. Avaliação de desempenho e desenvolvimento profissional docente. ALVES, M.P., MACHADO, E.A., FERNANDES, J.A. & CORREIA, S. (Org.). **Actas do Seminário de Avaliação: Contributos da Investigação para as práticas quotidianas de desenvolvimento curriculares das escolas**. Braga: CIEd, Universidade do Minho, 2008. p. 344-368.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Ed: Vozes. 2013.

PERES, Maria Regina et al. A formação docente e os desafios da prática reflexiva. *Educação. Santa Maria* [online]. 2013, vol.38, n.02, pp.289-303. ISSN 1984-6444. PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 17- 52.

PONTE, João Pedro. Desenvolvimento Profissional do Professor de Matemática. **Revista Educação e Matemática**, Lisboa: APM, nº31, 1994. p. 9-12 e 20.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, p. 143-155, São Paulo: 2009.

Veiga, F. H. Psicologia e educação. [Psychology and Education]. F. H. Veiga, & J. Magalhães (Eds.), **Psicologia da educação: Teoria, investigação e aplicação** **envolvimento dos alunos na escola**, Lisboa: Climepsi, 2013. p. 27-40.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação Reflexiva de Professores. Ideias e Práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.



# 9

## O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES<sup>10</sup>

*Camila Rodrigues de Oliveira* <sup>(1)</sup>

*Karine Alves dos Santos* <sup>(2)</sup>

*Poliana da Silva França* <sup>(3)</sup>

<sup>(1)</sup>0009-0000-3544-4793; Universidade Federal de Alagoas-UFAL/Discente do curso de Pedagogia, Brasil, E-mail: mimilazinha677@gmail.com. Bolsista – Residente do Programa Residência Pedagógica – Pedagogia. PRP/CAPEs.

<sup>(2)</sup>0009-0000-2346-3161; Universidade Federal de Alagoas-UFAL/Discente do curso de Pedagogia, Brasil, E-mail: karinesantos.vk@gmail.com. Bolsista – Residente do Programa Residência Pedagógica – Pedagogia. PRP/CAPEs.

<sup>(3)</sup>0009-0008-0460-2566; Universidade Luterana do Brasil- ULBRA- Pedagogia/, Universidade Federal de Alagoas-UFAL-Letras- Espanhol, Instituto Federal de Alagoas – IFAL- LETRAS Português/ Docente da rede municipal de Arapiraca-AL, Brasil, E-mail: polianasilvaf@gmail.com. Bolsista - Preceptora do Programa Residência Pedagógica – Pedagogia. PRP/CAPEs.



### INTRODUÇÃO

A educação brasileira sofreu grandes impactos em decorrência a Pandemia do coronavírus, agravando uma realidade já desafiadora. Com o fechamento das escolas e a transição para o ensino remoto, muitos alunos ficaram sem acesso adequado à educação de qualidade. O sistema educacional brasileiro precisou aderir uma nova modalidade de ensino: o ensino remoto. A fim de garantir a continuidade das atividades pedagógicas, a modalidade do ensino remoto foi adotada. No entanto, ao longo dos anos de 2020 e 2021, essa modalidade teve um impacto negativo no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior.

A necessidade de isolamento social e distanciamento físico mudou radicalmente a forma como as aulas são ministradas, fazendo com que o ensino remoto se tornasse a principal forma de comunicação entre alunos e professores. Esse novo modelo de ensino apresenta desafios ainda maiores para escolas públicas, onde a falta de recursos e a exclusão digital tornam ainda mais difícil o acesso dos alunos a conteúdos pedagógicos. Para Nóbrega e Oliveira (2021) a ausência de práticas pedagógicas adequadas para atender essas novas demandas de ensino tem gerado desafios ainda maiores na prática pedagógica dos professores e na aprendizagem dos estudantes, especialmente nos que dependem do ambiente escolar como uma fonte importante de motivação e aprendizagem. Nesse contexto, é fundamental compreender os impactos da pandemia na educação e buscar alternativas para minimizar seus efeitos, garantindo o direito à educação de qualidade para todos. Diante desse contexto, o Programa Residência Pedagógica (PRP) não apenas contribuiu de forma positiva para nossa formação como futuras pedagogas, mas também desempenhou um papel fundamental no processo de aprendizagem dos alunos. Para alcançar esse objetivo, utilizamos a ludicidade como um suporte pedagógico para implementar nossas ações didáticas.

O impacto significativo na formação dos estudantes de nível superior, especialmente aqueles que estão cursando licenciaturas, foi evidente devido à interrupção de estágios e práticas profissionais, prejudicando sua formação integral. É nesse contexto que o referido programa oferece aos estudantes que estão prestes a se formar, inúmeras oportunidades para adquirir conhecimentos e experiências pedagógicas. Ao participar do programa, os estudantes têm a chance de interagir com a comunidade educacional, incluindo professores, coordenadores e alunos, proporcionando um ambiente rico em aprendizado e troca de experiências.

A Residência em Pedagogia se apresenta como uma oportunidade de aprendizagem significativa, visto que possibilita aos residentes vivenciarem de forma concreta a realidade escolar e, assim, refletir sobre sua prática pedagógica. Contudo, o programa apresenta desafios significativos aos residentes, principalmente no que diz respeito ao enfrentamento de situações complexas e a tomada de decisões.



Nesse sentido, este artigo tem como objetivo apresentar alguns dos desafios enfrentados pelos residentes em Pedagogia, discutir como essas dificuldades podem contribuir para a sua formação como futuras professoras, evidenciando as aprendizagens. Para tanto, o mesmo provém das experiências vividas pelas residentes que estão participando do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este texto provém da compreensão com origem na observação e vivências cotidianas, na reflexão sobre os saberes constituídos na/da experiência (Larrosa, 2002,) e do exercício da escrita de si (Josso, 2007) para a compreensão do tornar-se professora, ao ser-sendo no processo (Santos Junior, 2022) pelas residentes em Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, *campus* Arapiraca. Tomando como base os relatórios semanais produzidos por cada residente, onde são registrados os momentos de intervenções, reuniões de planejamento, reflexões teórico- práticas, consideramos os resultados obtidos com as ações interventoras, bem como analisamos a prática docente ao vivenciarmos à docência, ao ser/tornar-se professora sendo professora. Para fundamentar as vivências trouxemos importantes autores que discorrem sobre a importância da prática docente e, ainda está, sob o contexto pandêmico nas escolas e a atuação do professor nesse espaço. Este texto conta também com um levantamento bibliográfico, se utilizando da perspectiva de Paulo Freire (1996), Nóvoa (1995) e Cochran-Smith (2004) para fundamentar o assunto. Outro importante autor, que contribuiu para nossos aprendizados foi Larrosa (2002), com seus estudos sobre os Saberes e Experiências, contribuindo com nossas reflexões.

## DESENVOLVIMENTO

Para compreender os desafios enfrentados pelo PRP e as aprendizagens constituídas na experiência, como saberes necessários à docência, muitos autores contribuíram para esse estudo. Assim, Paulo Freire (2001) acredita que a formação docente deve ser um processo contínuo de reflexão crítica e engajamento com a realidade dos alunos. Freire enfatiza a importância do diálogo e da construção de relações horizontais entre professores e alunos, onde am-



bos aprendem uns com os outros. Para ele, a formação de professores deve ser uma prática reflexiva e transformadora, que envolve teoria e ação integradas. Os educadores devem estar engajados na realidade social e política de seus alunos, relacionando a teoria com a prática em sala de aula (Freire, 1996). Uma das principais ênfases de Freire é despertar a consciência crítica dos educadores. Ele argumenta que os professores devem questionar as estruturas de poder e opressão presentes na sociedade e no sistema educacional. A formação de professores deve capacitá-los a se tornarem agentes de mudança e libertação, capacitando os alunos a se tornarem sujeitos críticos e ativos em suas próprias vidas. Outro aspecto importante na visão de Freire é o diálogo com a realidade dos alunos. Ele destaca a importância de reconhecer e valorizar a cultura, os conhecimentos prévios e as experiências dos estudantes (Freire, 2001). A formação de professores deve capacitar os educadores a se conectarem com a realidade dos alunos, considerando suas vivências e promovendo uma educação relevante e significativa. Freire vê a educação como uma prática libertadora que capacita os indivíduos a se tornarem conscientes de sua realidade e a transformá-la. Ele argumenta que a formação de professores deve estar centrada na emancipação e na promoção da justiça social, capacitando os educadores a trabalharem em prol da transformação da sociedade (Freire, 1996).

António Nóvoa (1995), educador português, aborda a importância da identidade e da “professoralidade”, bem como a necessidade de reflexão e prática na formação de professores. O autor destaca que a formação de professores não deve se limitar apenas a adquirir conhecimentos técnicos, mas também envolver a construção de uma identidade profissional sólida. Ele enfatiza a importância de os professores se conhecerem como indivíduos e compreenderem como suas experiências pessoais influenciam sua prática docente. A formação de professores deve promover uma autorreflexão contínua, ajudando-os a compreenderem suas crenças, valores e motivações como educadores. Além disso, Nóvoa (1998) ressalta que a formação de professores deve envolver uma combinação equilibrada de teoria e prática. Ele argumenta que os futuros professores devem ter a oportunidade de se envolverem ativamente em situações reais de ensino, aplicando o conhecimento adquirido em contextos concretos. A prática é fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores, permitindo-lhes enfrentar desafios, experimentar estratégias e refletir sobre



sua atuação. Enfatiza a importância do contexto social e institucional na formação de professores e destaca que a formação não ocorre em um vácuo, mas é moldada pelas políticas educacionais, pela cultura escolar e pelos sistemas de apoio disponíveis. A formação de professores deve levar em consideração esses contextos e preparar os educadores para lidar com os desafios e as demandas específicas de suas realidades. Dessa forma, o autor tem contribuído significativamente no processo de reflexão sobre a prática pedagógica enquanto residentes do Programa Residência Pedagógica – PRP.

A formação de professores é um tópico amplamente discutido no contexto da garantia da qualidade do ensino. A preparação adequada dos educadores desempenha um papel crucial na eficácia do sistema educacional. A partir dessas vivências, enquanto residentes tivemos a oportunidade de aprimorar nossos conhecimentos e habilidades, além de desenvolver uma postura mais crítica e reflexiva em relação à nossa prática pedagógica. Durante as reuniões de planejamento, temos a oportunidade de refletir sobre as atividades desenvolvidas, bem como suas contribuições. Juntamente com a preceptora, vivenciamos nosso momento de ação reflexão, ação, onde alinhamos as próximas atividades para alcançar os objetivos.

Cochran-Smith (2004), também tem contribuído com reflexões sobre a formação de professores, principalmente em tempos de pandemia. A autora enfatiza que a formação de professores deve capacitar os educadores a reconhecerem e enfrentarem as inequidades, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e atentas às necessidades de todos os alunos. Além disso, Cochran-Smith (2015) defende uma abordagem crítica na formação de professores em tempos de pandemia. Ela argumenta que os educadores devem ser encorajados a questionar as estruturas e políticas educacionais que perpetuam desigualdades e injustiças. A formação de professores deve capacitar os educadores a serem agentes de mudança, lutando por uma educação mais justa e equitativa. Cochran-Smith (2009) também enfatiza a importância da conexão entre teoria e prática na formação de professores durante a pandemia.

Nessa respectiva, o programa de Residência Pedagógica, ao possibilitar a integração entre a universidade e a escola, pode fomentar a troca de experiências e saberes entre professores, estudantes, gestores e demais atores envolvidos na educação, possibilitando a construção coletiva de conheci-



mentos e práticas pedagógicas mais eficientes e adequadas à realidade da escola e dos alunos.

## DISCUSSÃO

Com base em nossos relatórios de experiências na Residência em Pedagogia, podemos destacar que um dos principais desafios enfrentados por nós enquanto residentes em formação está sendo lidar com a diversidade de perfis dos alunos, uma vez que, observarmos ao longo das atividades desenvolvidas, que alguns estão em diferentes níveis de aprendizagem, o que representa um desafio tanto para preceptora, professora titular, quanto para nós, enquanto residentes em formação. Para enfrentar esse desafio, refletimos que é necessário adotar uma abordagem pedagógica que leve em consideração as individualidades e necessidades específicas de cada aluno. Além disso, é essencial manter-se constantemente atualizado e refletir sobre as práticas pedagógicas utilizadas.

Com esse objetivo em mente, buscamos desenvolver atividades que incorporem o ensino lúdico como estratégia para trabalhar com os diferentes níveis de aprendizado dos alunos. Outra questão de suma importância é a necessidade de desenvolver habilidades de gerenciamento da sala de aula, visando manter um ambiente de aprendizagem seguro, acolhedor e respeitoso para todos os alunos. Pois como cita Piaget (1998) o ensino lúdico é uma ferramenta poderosa para promover a aprendizagem significativa, despertar o interesse dos alunos e desenvolver habilidades importantes, como a criatividade, a cooperação e a resolução de problemas. Como não possuímos experiência prévia em contextos educacionais do ensino básico, tivemos a oportunidade de vivenciar o desafio de conciliar o controle da sala de aula com o desenvolvimento das atividades planejadas, priorizando a aprendizagem dos alunos.

Assim, dentre as aprendizagens adquiridas, na residência pedagógica podemos destacar a observação e análise da realidade escolar, pois ao vivenciar o dia a dia de uma escola, os residentes têm a oportunidade de conhecer de perto as características da realidade escolar, bem como os desafios e oportunidades para a aprendizagem dos alunos. Outra aprendizagem é o desenvolvimento de competências pedagógicas, pois a partir da prática de planejar, ministrar e avaliar aulas, podemos desenvolver competências pedagógicas importantes, como



a capacidade de criar estratégias de ensino adequadas ao perfil dos alunos, de avaliar o processo de aprendizagem e de trabalhar em equipe. Por fim, o aprofundamento teórico, pois o PRP também nos oferece a oportunidade de aprofundar nossos conhecimentos teóricos sobre temas relevantes para a educação, por meio de leituras, discussões e atividades realizadas em conjunto com os professores orientadores.

A experiência na Residência em Pedagogia tem sido fundamental para o desenvolvimento de habilidades e competências como futuras professoras. A Residência em Pedagogia oferece um ambiente real de aprendizado, permitindo como futuras professoras tenhamos a oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula em contextos reais de ensino. Nesse cenário, temos a chance de experimentar diferentes abordagens pedagógicas, desenvolver estratégias de ensino e lidar com desafios do ambiente escolar. Pois, segundo Imbernón (2010), a formação de professores deve ser centrada no desenvolvimento de habilidades e competências que permitam aos professores enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

A experiência é um elemento fundamental na formação de professores, pois permite que estes desenvolvam uma compreensão mais profunda e ampla da prática educativa. A partir da vivência de situações concretas em sala de aula, os professores são capazes de refletir sobre seus próprios processos de ensino-aprendizagem, identificar suas lacunas e desenvolver novas estratégias pedagógicas. Para Larrosa (2002), a experiência não é algo passivo e imutável, mas um processo dinâmico e transformador, que depende da forma como os sujeitos a percebem e interpretam. Para o autor a formação de professores deve levar em conta a importância das experiências na construção dos saberes e na formação de professores mais reflexivos e críticos. Isso implica em uma abordagem de formação que valorize as vivências e as reflexões dos professores em formação, permitindo que eles possam compreender melhor a complexidade da prática educativa e desenvolver novas estratégias pedagógicas.

## CONCLUSÃO

A Residência em Pedagogia se apresenta como uma oportunidade de aprendizagem significativa e fundamental para a formação como futuros pro-



fessores. Apesar dos desafios enfrentados, tais como a falta de experiência na sala de aula, perfil da turma diversificado, gerenciamento do tempo na sala de aula, entre outros, a vivência no ambiente escolar nos possibilita refletir sobre a prática pedagógica, desenvolver competências e habilidades e buscar constantemente aprimorá-las.

No entanto esses desafios estão sendo superados por meio do diálogo, da troca de experiências entre as residentes e professora preceptora, bem como professor orientador do projeto, da reflexão sobre a prática e do planejamento conjunto das atividades. Nesse sentido, os relatórios semanais das atividades desenvolvidas na Residência se apresentam como uma ferramenta fundamental para o acompanhamento e registro das experiências vividas como residentes, permitindo identificar as principais dificuldades enfrentadas e as estratégias utilizadas para superá-las. Assim, como destaca Larrosa (2002), a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida. Larrosa (2002) também destaca a importância dos saberes da experiência, que são saberes que não podem ser reduzidos a saberes teóricos, mas que emergem da própria experiência, dos encontros e das vivências que temos com o mundo. Ele acredita que esses saberes são fundamentais para a nossa formação como sujeitos e para a nossa compreensão do mundo que nos cerca.

O PRP tem se mostrado uma importante estratégia para a formação dos futuros professores, proporcionando aos residentes uma experiência prática e reflexiva que contribui para o desenvolvimento de suas habilidades e competências na docência. No entanto, como foi evidenciado a prática na sala de aula carrega grandes desafios e dificuldades que devem ser superados para que se fortaleça a prática educativa. Nesse sentido, a Residência Pedagógica se configura como um espaço de formação e aprendizagem que possibilita as futuras professoras a vivência de situações concretas de ensino e aprendizagem, contribuindo para a construção de sua identidade profissional e para a melhoria da qualidade da educação.



## REFERÊNCIAS

COCHRAN-SMITH, Marilyn. **Walking the road: Race, diversity, and social justice in teacher education.** New York, NY: Teachers College Press. 2004.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; Villegas, A. M. Framing teacher preparation research: An overview of the field, part I. **Journal of Teacher Education**, 66(1), 7-20. 2015. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487114549072>. Acesso em: 21 ago. de 2023.

Cochran-Smith, Marilyn., & Lytle, S. L. **Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation.** New York, NY: Teachers College Press, 2009.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra. 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez Editora. 2010.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. v. 63, n. 3, p. 413-438. 2007. Disponível em: [https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a\\_tranfor2.pdf](https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf). Acesso em: 13 de maio de 2023.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr n. 19, p. 20-28, 2002. Universidade de Barcelona, Espanha, Tradução de João Wanderley Geraldi Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 de maio de 2023.

NÓBREGA, Luciano; Oliveira, Francisco Lindoval de. Os desafios da educação remota em tempos de isolamento social. **Revista Educação Pública**, v.21, nº14, p. 1-4, 20 de abril de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/14/os-desafios-da-educacao-remota-em-tempos-de-isolamento-social>. Acesso em 21 de agosto de 2023.

NÓVOA, Antônio Sampaio da. Formação de professores e profissão docente: Os professores e a sua formação. **Publicações Dom Quixote**, 2 ed. p. 13-33, 1995.



NÓVOA, Antônio Sampaio da. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote.1998.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1998.

SANTOS JÚNIOR, Júlio Bispo Dos. Utopias, pós-utopia e o constituir-se professor. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2022. Disponível: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/36950/4/TESE%20UTOPIAS%2C%20P%C3%93S-UTOPIA%20E%20O%20CONSTITUIR-SE%20PROFESSOR%20-%20JULIO%20BISPO%20-%20VERS%C3%83O%20FINAL%20PUBLICADA.pdf>. Acesso em: 22 e agos. 2023.



# 10

## A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: O REDUACIONISMO DO PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO “BASEADO NAS EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS”<sup>11</sup>

*Thays Rafaela Nunes de Oliveira<sup>(1)</sup>*

*Jane Marinho da Silva<sup>(2)</sup>*

<sup>(1)</sup>0009-0001-0911-5563; Universidade Federal de Alagoas/Campus Arapiraca, discente do Curso de Pedagogia, Brasil, E-mail: thays.oliveira0490@gmail.com.

<sup>(2)</sup>0000-0002-4051-1070; Universidade Federal de Alagoas/Campus Arapiraca, docente do Curso de Pedagogia, Brasil, E-mail: jane.marinho@arapiraca.ufal.br.



### INTRODUÇÃO

A educação como direito social é constantemente abordada entre estudiosos da área educacional, todavia, a efetivação desse direito envolve não só a oferta da educação básica obrigatória nos estabelecimentos oficiais de ensino, mas também o processo de aprendizagem dos educandos. Passados 25 anos de aprovação da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, a alfabetização ainda é um tema caro à política educacional brasileira. Dos anos 2000 para cá, inúmeros programas destinados à alfabetização foram criados.

Cabe destacar que a “erradicação do analfabetismo” é considerada como a primeira diretriz, no artigo 2º do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014. É possível dizer que o Estado vem desenvolvendo ações para a melhoria da educação; entretanto, a erradicação do analfabetismo ainda é uma das principais tarefas do MEC.

<sup>11</sup>DOI: <https://doi.org/10.48016/xiiienccultgt24cap10>

A normatização do direito à educação, garantido no art. 205 da Constituição Federal de 1988, não apresenta uma relação direta com o processo de alfabetização de uma parcela significativa de crianças, jovens e adultos, o que vai na contramão do referido texto da Constituinte (Brasil, 1988).

A Lei nº 9.394/96 garante, no art. 22, que

a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Brasil, 1996).

Em se tratando do processo de alfabetização (leitura, escrita e cálculo), o art. 32 afirma que “o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão”. Entre as demandas desta atribuição, destaca-se o inciso I do referido artigo: “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (Brasil, 1996).

Mesmo diante do avanço na oferta e permanência das crianças nas escolas públicas oficiais, não é possível dizer que o Estado tem promovido um ensino de qualidade, quando se constata os baixos índices de aprendizagem, conforme a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), realizada em 2016, que apresentou os seguintes resultados: “54,73% de mais de 2 milhões de alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental apresentaram desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura”; “em escrita, 33,95% estavam em níveis insuficientes”, ou seja, “aproximadamente 680 mil alunos de cerca de 8 anos estão nos níveis 1 e 2, o que quer dizer que não conseguem escrever ‘palavras alfabeticamente’ ou as escrevem com desvios ortográficos”; em Matemática, “54,46% dos estudantes tiveram desempenho abaixo do adequado”, demonstrando que não conseguem “calcular adição de duas parcelas com reagrupamento, nem associar o valor monetário de um conjunto de moedas ao valor de uma cédula” (Brasil, 2019b).

Os resultados demonstram “uma estagnação no desempenho dos alunos”, quando se comparam as “edições 2014 e de 2016” (Brasil, 2019b). Diante dos baixos índices de aprendizagens dos estudantes do Ensino Fundamental, quais



ações estão sendo efetivadas para combater a erradicação do analfabetismo entre as crianças a partir de 2019?

Diante do exposto, e para compreender a PNA implementada a partir de 2019, partiu-se das seguintes questões: Que política de alfabetização vem sendo implementada pelo MEC?; Como se caracterizam os programas de alfabetização criados a partir de 2019? As comunidades educacional e acadêmica foram consultadas quando da formulação da PNA? A PNA está em conformidade com as necessidades do cenário educacional brasileiro?

A metodologia adotada foi a pesquisa documental, tendo o Caderno da PNA e o Decreto nº 9.765/2019 como os principais documentos de análise; e a pesquisa bibliográfica, a qual partiu-se da contribuição de autores que tratam da política educacional e da política de alfabetização.

Com isso, buscou-se compreender o porquê a alfabetização “baseada nas evidências científicas” e o método fônico tornaram-se a concepção de alfabetização oficial do Estado brasileiro, no período 2019-2022. Para um país que ainda não efetivou o direito à educação básica, o que significou o apagamento das concepções e teorias que embasaram a política de alfabetização e os estudos sobre a aquisição da leitura e da escrita dos últimos vinte anos.

### **A ALFABETIZAÇÃO “BASEADA NAS EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS”: DECRETO Nº 9.765/ 2019 E O CADERNO DA PNA**

O discurso da reformulação da PNA são os resultados da ANA 2016 e a normatização do currículo do Ensino Fundamental na BNCC, o que poderia até ser compreensível a depender dos caminhos escolhidos pelo Estado. Mas o que se teve, a partir de 2018, foi um redirecionamento da PNA que culminou no Decreto nº 9.765/ 2019 e no Caderno da PNA, os quais apresentam uma proposta de alfabetização “renovada” sobre o discurso da alfabetização “baseada nas evidências científicas”.

Não se pode esquecer que a BNCC discorre sobre a garantia e o direito de igualdade da aprendizagem, mas na verdade trata-se de documento que se amolda aos interesses ideológicos do neoliberalismo e do capitalismo. A base apresenta um discurso de participação dos cidadãos na construção das propostas escolares, contudo, o documento foi produzido sem a ampla participação da sociedade.



Coube também à BNCC a antecipação da alfabetização para o 2º ano, ignorando, inclusive, a meta 5 do PNE. Após essa alteração, assistiu-se a uma sequência de programas voltados à alfabetização e à formação do professor alfabetizador.

Para reforçar os novos rumos da alfabetização, o MEC instituiu o Decreto nº 9.765/2019, lançou o Caderno da PNA e realizou a primeira Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (Conabe), que teve como tema “A Política Nacional de Alfabetização e o estado da arte das pesquisas sobre alfabetização, literacia e numeracia”. O evento buscou consolidar as ideias e a concepção de alfabetização que passaram a influenciar a PNA, bem como serviu para divulgar as práticas de alfabetização defendidas pela Secretaria de Alfabetização do MEC.

Após essas três ações, dois programas foram lançados pelo MEC: o Programa Tempo de Aprender (PTA) e o Programa Conta Pra mim (PCPM), ambos fundamentados na alfabetização “baseada em evidências científicas”.

É exatamente a alfabetização “baseada em evidências científicas” que fundamenta as ações do Decreto nº 9.765/2019. O documento assevera que o desenvolvimento da PNA se daria por meio dos entes federados e em regime de colaboração. Para a sua implementação, o art. 1º explicita que a PNA seria executada através de:

Programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal. (Brasil, 2019a, p. 50).

Sobre a definição da PNA, o art. 2º caracteriza o debate mediante as seguintes categorias: alfabetização, analfabetismo absoluto, analfabetismo funcional, consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, literacia, literacia familiar, literacia emergente, numeracia e educação não formal (Brasil, 2019a, p. 50-51).

O art. 3º discorre sobre os princípios da PNA, ressaltando o papel dos entes federados e o modelo do voluntariado, com destaque para o inciso IV:

**ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização:** a) consciência fonêmica; b) instrução fônica



sistemática; c) fluência em leitura oral; d) desenvolvimento de vocabulário; e) compreensão de textos; e f) produção de escrita” (Brasil, 2019a, p. 51, grifo das autoras).

Sobre os objetivos da PNA, o art. 4º atesta que se busca “elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental”; alcançar as metas 5 e 9 do PNE; “assegurar o direito à alfabetização a fim de promover a cidadania”; impactar a aprendizagem nas diferentes etapas de educação; “promover o estudo, a divulgação e a aplicação do conhecimento científico sobre literacia, alfabetização e numeracia” (Brasil, 2019a, p. 51-52).

Já as diretrizes da PNA refletem diretamente a ação da política, destacando a articulação entre os agentes diretos da alfabetização (família e professores) e a aprendizagem das crianças. Dessa maneira, é possível dizer, a partir do art. 5º, que o foco da PNA é a alfabetização das crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme segue (Brasil, 2019a, p. 52).

Quanto aos agentes da PNA, o art. 7º menciona os professores (das etapas da educação básica e os das diferentes modalidades de educação), os gestores escolares, as instituições de ensino, as famílias e as organizações da sociedade civil (Brasil, 2019a, p. 52-53).

Já o art. 8º assevera que a PNA será implementada “por meio de programas e ações do governo federal em parceria com os entes federativos”. Os programas e as ações centraram suas atenções na organização do currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, no desenvolvimento do material didático-pedagógico e na formação dos professores.

Os artigos finais (11, 12, 13 e 14) abordam respectivamente: a colaboração dos entes federados por meio de adesão voluntária; a assistência técnica e financeira da União para a implementação das ações da PNA; a assistência financeira deve observar “a disponibilidade e os limites estipulados na legislação orçamentária e financeira”; e a vigência do decreto, a partir da sua publicação (Brasil, 2019a).

A partir do estudo do Decreto nº 9.765/19, é possível afirmar que o Caderno da PNA reproduz a concepção de alfabetização defendida no referido Decreto, especialmente os incisos IV, V e VI, apresentados no art. 3º.



Sobre a estruturação do Caderno da PNA, este contém 56 páginas, que são estruturadas da seguinte maneira: apresentação dos responsáveis pela elaboração do Caderno; nota do ministro; apresentação; sumário; capítulo 1; capítulo 2 (Alfabetização, Literacia e Numeracia); capítulo 3 (PNA); referências; e íntegra do Decreto nº 9.765/19 (Brasil, 2019b).

De acordo com o Caderno da PNA, sua implementação justifica-se pela necessidade de melhorar e elevar os índices de alfabetização, reforçando a qualidade da educação no país. Na nota do Ministro, afirma-se que “o progresso científico, econômico e social de um povo está intimamente relacionado com a qualidade da sua educação”. Assim, o ministro afirma que a:

Política Nacional de Alfabetização pretende oferecer às redes e aos alunos brasileiros, por meio de programas e ações, a valiosa contribuição das ciências cognitivas, especialmente da ciência cognitiva da leitura. Uma política de alfabetização eficaz terá reflexos positivos não apenas na educação básica, mas em todo o sistema educacional do país. (Brasil, 2019b, p. 5).

A apresentação do Caderno da PNA é realizada pelo secretário de Alfabetização; este afirma que a PNA “busca elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro”, que a PNA é um esforço do MEC “para melhorar os processos de alfabetização no Brasil e os seus resultados” (Brasil, 2019b, p. 7).

O secretário afirma que o “grupo de trabalho analisou a situação atual da alfabetização no Brasil”, por meio de “audiências com representantes da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)”. Além disso, observa que “renomados pesquisadores da área de alfabetização” foram convidados “para apresentar suas contribuições” (Brasil, 2019b, p. 7).

O secretário de alfabetização defende que “a ciência cognitiva da leitura apresenta um conjunto vigoroso de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e indica os caminhos mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita”(página?). Ainda sem apresentar dados, o secretário assegura que “as práticas de alfabetização mais eficazes” podem “criar melhores condições



para o ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita em todo o país” (Brasil, 2019b, p. 7).

O Caderno da PNA afirma que a realidade educacional “revela a urgência de mudança na concepção de políticas voltadas à alfabetização, à literacia e à numeracia” (Brasil, 2019b, p. 10).

O Caderno da PNA aduz que a insuficiência nos níveis de alfabetização (leitura “54,73%”, escrita “33,46%” e matemática “54,46%”) revela a estagnação no desempenho dos estudantes, quando se comparam os resultados da ANA de 2014 com 2016 (Brasil, 2019b, p. 10).

O documento assevera que “quando a criança chega ao final do 3º ano do ensino fundamental sem saber ler, ou lendo precariamente, como é o caso de mais da metade dos alunos brasileiros, sua trajetória escolar fica comprometida” (Brasil, 2019b, p. 11).

A partir dos dados apresentados, da ANA (2016) e do Pisa (2015), percebe-se o discurso da melhoria dos índices de alfabetização, que se daria, de acordo com o Caderno da PNA, através de “práticas exitosas” e das experiências de alfabetização “baseada em evidências científicas”. O Caderno afirma que sua proposta se fundamenta em relatórios internacionais como o *National Reading Panel (2000)* e no relatório *Developing Early Literacy (2009)* (Brasil, 2019b, p. 16).

Fundamentada na ciência cognitiva da leitura, a PNA “define alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético” (Brasil, 2019b, p. 18), desconsiderando as importantes contribuições de estudiosos brasileiros.

A partir da definição da alfabetização na PNA, compreende-se o direcionamento para a área da ciência cognitiva. Os relatórios internacionais que fundamentam a PNA apontam que a “[...] ciência cognitiva da leitura, que se ocupa especialmente dos processos linguísticos, cognitivos e cerebrais envolvidos na aprendizagem e no ensino das habilidades de leitura e de escrita” (Dehaene, 2011; Sargiani; Maluf, 2018 apud Brasil, 2019b, p. 20).

Para justificar essa ação, o Caderno da PNA apresenta a “linha do tempo: marcos históricos e normativos”, da seguinte maneira: a Constituição de 1988, a Lei nº 9.394/96, o PNE (2001-2010), o Programa Brasil Alfabetizado (2003), o Relatório Alfabetização Infantil: os novos caminhos (2003), o documento Aprendi-



zagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva, publicado pela Academia Brasileira de Ciências (2011), o PNAIC (2012), o PNE (2014-2024), a BNCC (2017) e o Programa Mais Alfabetização (2018).

Quanto às categorias que fundamentam a alfabetização “baseada nas evidências científicas”, o Caderno da PNA apresenta: Literacia, Literacia Emergente, Literacia Familiar e Numeracia.

De acordo com o Caderno da PNA, a “Literacia é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva” (Brasil, 2019b, p. 21).

A justificativa do uso do termo para “alinhar-se à terminologia” internacional contradiz o próprio Caderno da PNA, quando afirma que os baixos indicadores de alfabetização demonstram a necessidade de adotar outra concepção de alfabetização. Não se trata apenas de “alinhar-se à terminologia” consolidada internacionalmente; implica uma concepção de alfabetização fundamentada nos métodos tradicionais de alfabetização.

Com isso, questiona-se: não há diferença entre a alfabetização “baseada em evidências científicas” e a alfabetização e o letramento? O que significa ter o método fônico no centro do processo de alfabetização das crianças? E a Psicogênese da Língua Escrita, que tem influenciado as propostas de alfabetização desde os anos 90?

Já a Literacia Emergente é caracterizada da seguinte maneira: “constitui o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, desenvolvidos antes da alfabetização”. É dito que a Literacia Emergente deve anteceder o ingresso da criança na escola, devendo ocorrer antes do “processo formal de alfabetização; a criança pode e deve aprender certas habilidades que serão importantes na aprendizagem da leitura e da escrita e terão papel determinante em sua trajetória escolar”. Cumpre à família estimulá-la (Brasil, 2019, p. 22).

A Literacia Emergente desemboca na Literacia Familiar, ou seja, naquilo que o Caderno considera decisivo para o êxito da aprendizagem das crianças: “o êxito das crianças na aprendizagem da leitura e da escrita está fortemente vinculado ao ambiente familiar e às práticas e experiências relacionadas à linguagem, à leitura e à escrita que elas vivenciam com seus pais” (Brasil, 2019b, p. 23).



Na perspectiva da Literacia Familiar, de acordo com o Caderno da PNA, a família pode facilmente desenvolver práticas de leitura em voz alta, narração de histórias, manuseio de materiais de escrita, entre outras práticas para a pré-alfabetização. De acordo com o Caderno, a Literacia Familiar pode beneficiar especialmente as famílias de baixa renda. Assim, a condição socioeconômica das famílias brasileiras é tratada de maneira superficial e antidemocrática.

Conforme o Caderno da PNA, a Literacia Familiar também não seria um problema para as famílias não alfabetizadas. Desse modo, afirma-se que elas também “podem realizar práticas simples e eficazes de literacia familiar quando bem orientados” (Carpentieri et al., 2011 apud Brasil, 2019b, p. 23). Esta afirmação revela uma visão reducionista sobre a alfabetização; trata-se de um cruel rebaixamento do “ciclo inicial de alfabetização a dois anos, sem que a BNCC assegure aos alunos da Educação Infantil o direito a um ensino que os ajude a compreender a escrita alfabética, a desenvolver a consciência fonológica etc.” (Moraes, 2019, p. 67).

Já sobre a numeracia, o Caderno da PNA afirma que ela “se refere antes à habilidade de usar a compreensão e as habilidades matemáticas para solucionar problemas e encontrar respostas para as demandas da vida cotidiana”. Assim, o documento assevera que desde pequenas as crianças podem se comunicar, utilizando quantidades para resolver problemas e situações de matemática, e nessas atividades elas podem desenvolver o raciocínio lógico. Por isso, a “PNA recomenda que as práticas de numeracia e o ensino de habilidades de matemática básica tenham por fundamento as ciências cognitivas” (Brasil, 2019b, p. 24).

Apreende-se que a literacia, a indicação do método fônico e a ciência cognitiva ocupam aspectos biologizantes na PNA, pois quando o Caderno conceitua a numeracia considera que as habilidades matemáticas primárias estão relacionadas aos aspectos biológicos.

A partir das práticas fundamentadas na Literacia, O Caderno acredita, mesmo diante das dificuldades, que as famílias pobres podem contribuir com a construção da base alfabética das crianças, desde que recebam a assistência necessária do Estado.

O resultado dessa política de repasse de responsabilidades, de omissão e de desigualdade foi o aumento do número de crianças não alfabetizadas no 2º



ano. De acordo com a matéria publicada no *site* Agência Brasil, “no Saeb de 2019, antes da pandemia de Covid-19, o percentual de não alfabetizados era menor: 39,7%. Os alfabetizados somavam 60,3%”. Já os dados de 2021 são alarmantes, pois demonstram que “56,4% dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental não estavam alfabetizados” (Agência Brasil, 2023).

Vale destacar que “a pesquisa Alfabetiza Brasil, realizada pelo Inep”, não revela a atual situação de aprendizagem de todas as crianças do território nacional, pois foi realizada por amostragem. A situação é gravíssima; visando revertê-la, o atual governo federal de Luiz Inácio Lula da Silva lançou o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, criado pelo Decreto nº 11.556, de 12 de julho de 2023.

Quando o Caderno da PNA apresenta o tópico “Como ensinar as crianças a ler e escrever de modo eficaz”, ao se referir à Educação Infantil é dito que as práticas linguísticas que a criança recebe das famílias, na creche e na pré-escola, podem beneficiar o processo de leitura e escrita no Ensino Fundamental.

Logo após, o Caderno ressalta um conjunto de 11 habilidades de literacia emergente que podem, de acordo com o documento, ser desenvolvidas na Educação Infantil (Conhecimento alfabético, Consciência fonológica, Nomeação automática rápida, Nomeação automática rápida de objetos ou cores, escrita ou escrita do nome, Memória fonológica, Conceitos sobre a escrita, Conhecimento de escrita, Linguagem oral, Prontidão para leitura, Processamento visual) (Brasil, 2019b).

Sobre o Ensino Fundamental, o documento considera que as experiências de leitura e escrita adquiridas pelas crianças antes de ingressarem nesta etapa de ensino refletem seu nível socioeconômico. O Caderno da PNA sugere uma atenção às crianças em condições econômicas desfavoráveis. É neste sentido que o Caderno afirma que o 1º ano é a etapa prioritária da PNA e salienta que “para que haja êxito nesse processo, é indispensável um ensino conforme as evidências científicas mais atuais”, assim situa o relatório do estado de Ceará e sua política de combate ao alfabetismo, que está baseada em cinco componentes para a alfabetização: “a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento de vocabulário e a compreensão de



textos”. O Caderno afirma que o desenvolvimento destas habilidades é o caminho para a alfabetização das crianças (Brasil, 2019b, p. 32).

Em relação à Educação Infantil, o Caderno da PNA destaca as seguintes atividades para o desenvolvimento da alfabetização: conhecimento alfabético, consciência fonológica, nomeação automática rápida, nomeação automática rápida de objetos ou cores, escrita ou escrita do nome e memória fonológica (Brasil, 2019, p. 30).

Para esta etapa de ensino, o Caderno aponta seis componentes essenciais para a eliminação do analfabetismo: “[...] a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento de vocabulário e a compreensão de textos” (Brasil, 2019b, p. 32).

De acordo com o Caderno da PNA, esses componentes da alfabetização “baseada em evidência” devem também perpassar as modalidades de ensino. Assim, o Caderno destaca: a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola e a Educação do Campo. Para isso, ressalta que “a PNA pretende dar o devido respeito e suporte às particularidades da alfabetização de cada um desses públicos”. Posteriormente, o documento salienta que “a formação de professores alfabetizadores é um pilar da política (Brasil, 2019b, p. 37).

A partir da leitura do documento, compreende-se que PNA é um projeto autoritário que invalida o pluralismo de ideias e as concepções pedagógicas, bem como as especificidades dos níveis e modalidades de ensino, e fere o processo democrático, tanto em relação à formulação da política quanto às desigualdades do processo educacional.

Ao tratar dos princípios, objetivos e diretrizes da PNA, o Caderno defende as ciências cognitivas e seus componentes como concepção revolucionária e a única capaz de reverter a situação de aprendizagem. Ressalta que embasam suas defesas em “evidências científicas” exitosas, embora apenas os dois relatórios internacionais sejam os únicos mencionados como fonte de “evidências”.

O Caderno da PNA aduz que o professor alfabetizador tem uma “importância decisiva para a PNA”, assim, o documento o considera como “figura central do ensino” (Brasil, 2019b, p. 43). Contudo, o papel central destinado ao professor não é uma particularidade da PNA (2019-2022), pois dos anos 2000



para cá se assiste a uma série de programas destinados à formação do professor alfabetizador, conforme demonstra-se a seguir.

## A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR POR MEIO DE PROGRAMAS

A história da educação no Brasil permite identificar diversas dificuldades referentes ao rompimento das barreiras do analfabetismo. Estudiosos da área educacional têm contribuído com seus estudos para que se entenda como a questão da alfabetização foi historicamente constituída no país. Mas uma coisa é certa: há décadas que a alfabetização é uma demanda cara e urgente.

Na modernidade, a escola torna-se um lugar indispensável ao processo de modernização e urbanização, impondo não só novas demandas, mas também a necessidade de sujeitos escolarizados, adequados ao novo mundo.

O acesso à escola, como prerrogativa de desenvolvimento do saber escolar, torna-se essencial à apropriação da cultura, da leitura e da escrita; conseqüentemente,

a alfabetização é apresentada como um dos instrumentos privilegiados de aquisição do saber e de esclarecimento das 'massas', tornando-se a leitura e a escrita fundamentos de uma nova ordem política, econômica e social e fator de modernização (Mortatti, 2019, p. 24).

No centro da priorização do saber escolar, o método de alfabetização destaca-se por buscar entender/sanar o problema da aprendizagem (da não alfabetização).

A disputa e a difusão de métodos de alfabetização tornam-se centrais na passagem da instrução privada para a ampliação da escola às massas:

A escola, por sua vez, consolidou-se como lugar necessariamente institucionalizado para o preparo das novas gerações, com vistas a atender aos ideais do Estado republicano, pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social. (Mortatti, 2019, p. 28).

Neste cenário, de novos sujeitos que chegam à escola (iletrados e pobres), além das questões disciplinares, o Estado abre-se à discussão, produção



e sistematização de métodos de aprendizagem especialmente voltados à leitura e à escrita.

Os processos de ensinar e de aprender a leitura e a escrita na fase inicial de escolarização de crianças se apresentam como um momento de passagem para um mundo novo para o Estado e para o cidadão: o mundo público da cultura letrada (Mortatti, 2019, p. 29-30).

Mesmo diante desse lugar de destaque que a escola ocupou,

as evidências que sustentam originariamente a associação entre escola e alfabetização vêm sendo questionadas, em decorrência das dificuldades de se concretizarem as promessas e os efeitos pretendidos com a ação da escola sobre o cidadão. (Mortatti, 2019, p. 30).

De 2019 a 2022, a problemática da alfabetização vem sendo gerida por uma PNA que considera a formação do professor e a utilização de conceitos e práticas como a revolução do processo de alfabetização. Apesar do discurso autoritário da PNA que vigorou no referido período, é preciso dizer que nos anos de 1990 inicia-se um ajuste nos países em desenvolvimento aos interesses da política neoliberal.

Nesta conjuntura, a década de 1990 é marcada por um reformismo que tem como pano de fundo o comprometimento dos países da América Latina e Caribe as necessidades econômicas e produtivistas do capital, por intermédio dos organismos multilaterais que passaram a orientar a agenda da política educacional.

Os países situados na periferia capitalista estabelecerem uma agenda político-econômica reformista, tendo o complexo educativo – de modo geral, e a educação escolar, de maneira particular – um alvo predileto. Sobre essas orientações, surgem questões e críticas ao papel social da escola, aos métodos que se empregam no processo ensino-aprendizagem, como, por exemplo, a atuação dos professores, apontada como retrógrada e inadequada frente às exigências das últimas transformações. (Amaral; Novaes; Santos, 2021, p. 38).

O período reformista da educação brasileira dos anos noventa colocou o professor como um dos principais atores desse processo. O discurso era “formar um educador que exerça o papel de catalisador, pois sua função deve ser



exercida com eficiência, para mudar a velocidade da alfabetização”. Isso sem alterar “a reação ‘químico-social’ que reproduz a ordem hodierna do capital” (Amaral; Novaes; Santos, 2021, p. 38).

Igualmente, os organismos multilaterais e a Conferência Mundial de Educação para Todos demarcaram a agenda educacional nos países em desenvolvimento, em especial a declaração de Jomtien, que embasou “as reformas educativas da década de 1990”. As conferências e convenções que se seguiram tiveram como “eixo principal do movimento de EPT a universalização do ensino fundamental (Amaral; Novaes; Santos, 2021, p. 41).

No centro do reformismo educacional, a formação de professor ganhou destaque. Conseqüentemente, a Unicef (1990), segundo Amaral, Novaes e Santos, na meta 21, estabelece que

a formação dos educadores deve estar em consonância com os resultados pretendidos, permitindo que eles se beneficiem simultaneamente dos programas de capacitação em serviço e de outros incentivos relacionados à obtenção de resultados (Amaral; Novaes; Santos, 2021, p. 42).

Como o Ensino Fundamental torna-se o foco de atuação do Banco Mundial, observam-se ações permanentes, especialmente por meio de programas destinados aos professores dos anos iniciais, tendo como cerne a alfabetização das crianças.

A demanda da formação do professor via programas segue orientações do movimento Educação para Todos, cujos os efeitos da primeira conferência foram sentidos em ações do Estado ainda na década de 1990: o “Compromisso Nacional de Educação para Todos” (maio/1993) e um “Plano Nacional de Educação para Todos” (1993). Foi realizada, ainda, a “Conferência Nacional de Educação para Todos” (1994). Ressalta-se nesse contexto a aprovação da Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 2014, p. 12).

Nessa conjuntura, de medidas paliativas para a problemática da alfabetização, assiste-se à criação de uma série de programas voltados à formação de professores alfabetizadores do Ensino Fundamental a partir dos anos 2000.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), criado em 2000 pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC, com o intuito de melhorar os índices de alfabetização no país, por meio da formação de profes-



sores, objetivava “desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever” (Brasil, 2019b, p. 7). O curso contava com uma carga horária total de 160 horas, distribuídas em três módulos compostos por unidades, amparados por materiais escritos e materiais videográficos (Brasil, 2001, p. 5).

De acordo com Teixeira e Silva (2021, p. 671), os documentos que fundamentam a criação do Profa asseguram que a “formação continuada foi pensada na perspectiva da Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro; Teberosky, 1985), seguindo os pressupostos teóricos de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Telma Weisz”. As autoras afirmam que essas teorias defendem que o processo de alfabetização envolve “um complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação escrita” (MEC, 2020, n.p.)

Já em 2005, o governo lançou o Pró-Letramento, destinado à formação de professores em atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando “à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática”. O curso tinha a duração de 120 horas e era realizado mediante “encontros presenciais e atividades individuais, com duração de oito meses”. Vigorou até 2013, formando “834.095 professores e formadores” (Brasil, 2014, p. 70).

Teixeira e Silva salientam que (2021, p. 672):

no Pró-Letramento, os professores são levados a valorizar a língua e seus diversos usos, tendo como foco o trabalho com diversos gêneros textuais, valorizando os conhecimentos prévios das crianças e ampliando o seu repertório de conhecimentos a partir da interação destas com o universo da escrita.

Visando a um suporte mais reforçado, especialmente por meio da construção de uma série de materiais e apoio pedagógico, além da formação continuada de professores alfabetizadores, o próximo programa teve uma repercussão muito mais ampla e importante na formação de professores. Trata-se do PNAIC, criado em 2012, através da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. O foco do PNAIC é a formação continuada dos professores alfabetizadores, na perspectiva da alfabetização e letramento. Entre os objetivos do programa apresentados no art. 5º, destaca-se os incisos: “I garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental” (Brasil, 2012).



Segundo Teixeira e Silva (2021, p. 674), os cursos de formação de professor do PROFA seguiram “as concepções teórico-construtivistas”, as quais estão “pautadas no letramento, defendida no Pró-letramento, e acrescentaram a essas pesquisas os estudos sobre consciência fonológica, novidade trazida pelo PNAIC”.

O Estado estava construindo um embasamento sólido para compreender o processo de alfabetização a partir de concepções que se preocupavam com o processo de aprendizagem e que consideravam diversos aspectos na aquisição da escrita (linguísticos, sociais, culturais etc.). Dentre

os autores que balizaram os documentos do PNAIC, destacam-se: Letramento (Soares, 2004), Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro; Teberosky, 1985) e Consciência Fonológica (Morais; Leite, 2012), (Teixeira; Silva, 2021, p. 674).

Vale ressaltar que “o programa não propõe um método de alfabetização, mas fundamenta através de teorias o processo de alfabetização e seu objeto, a língua escrita” (Teixeira; Silva, 2021, p. 674).

A partir do PNAIC e do sistema de monitoramento estabelecido com a ANA, a articulação entre as ações do governo federal para a melhoria da alfabetização no país e o sistema de monitoramento em larga escala permitiram avaliar os índices de aprendizagem das crianças para além dos aspectos puramente quantitativos. Estas ações também estavam atreladas à meta 5 do PNE (2014-2024).

Com a determinação da BNCC para a antecipação da alfabetização para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, os programas que se seguiram, após as orientações da base, negam as teorias e concepções que vinham fundamentando as propostas anteriores de alfabetização e de formação de professores, desde o Profa.

No contexto de antecipação da alfabetização, o primeiro programa criado pelo MEC foi o Programa Mais Alfabetização (PMA), instituído através da Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, que busca “fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental” (Brasil, 2018).



O programa tinha como finalidade “a alfabetização (leitura, escrita e matemática) dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental, por meio de acompanhamento pedagógico específico”, bem como “a prevenção ao abandono, à reprovação, à distorção idade/ano, mediante a intensificação de ações pedagógicas” (Brasil, 2018, p. 54-55).

Destacam-se duas dessas ações: a contratação do assistente de alfabetização e a defesa da formação docente no âmbito nacional para impactar as práticas de alfabetização. O assistente de alfabetização seria contratado pelas Secretarias de Educação que aderissem ao programa e receberia uma bolsa (Brasil, 2018).

Em fevereiro de 2020, por meio da Portaria nº 280, de 19 de fevereiro, foi lançado o PTA, sob o discurso de que objetivava melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do país. O programa foi estruturado em quatro eixos: eixo I- formação continuada de profissionais da alfabetização; eixo II - apoio pedagógico e gerencial para a alfabetização; eixo III- aprimoramento das avaliações da alfabetização; e eixo IV- valorização dos profissionais da alfabetização.

Quando se trata das ações específicas de formação do professor alfabetizador, destacam-se três cursos que fazem parte do eixo I, bem como o manual e o material de apoio pedagógico lastreados na alfabetização baseada na ciência.

De 2020 a 2023, o MEC disponibilizou três cursos, respectivamente: prática de alfabetização; alfabetização baseada na ciência; e práticas de produção de texto. Os cursos destinam-se aos docentes das escolas públicas, mas qualquer pessoa pode fazê-los, o interessado não precisa comprovar vínculo como professor alfabetizador da rede pública de ensino.

O Curso Formação Continuada em Práticas de Alfabetização abriu oferta em 2020. Aconteceu no formato *on-line* e foi destinado especialmente aos professores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e assistentes de alfabetização. No entanto, qualquer cidadão que tivesse interesse poderia fazê-lo. Teve carga horária de trinta horas, estruturado em sete módulos.

Para desenvolvê-lo, os cursistas acessavam o Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC (Avamec), por meio de textos, vídeos, atividades e do material de apoio que poderia ser utilizado em sala de aula. Ao final dos módulos, os



cursistas respondiam a questões referentes ao conteúdo abordado. Ao final do curso, era disponibilizado um certificado de conclusão.

O Curso Alfabetização Baseada na Ciência é o carro-chefe da política de alfabetização da PNA, com uma carga horária de 180 horas. É autoinstrucional, ofertado no formato *on-line* no Avamec, através de leitura dos artigos, vídeos e estudo do conteúdo, (responder a questões).

De acordo com o manual de orientação do Curso, a ementa afirma: “conhecimentos para os professores alfabetizadores sobre as evidências científicas do ensino da leitura e escrita dos primeiros anos de escolaridade” (Teixeira; Silva, 2021, p. 671). As temáticas são: “noções fundamentais sobre alfabetização, Literacia Emergente; aprendizagem da leitura e escrita, dificuldade e perturbações na aprendizagem da leitura e escrita”. É um curso extenso, com materiais selecionados de acordo com a proposta de alfabetização defendida. A partir do sumário é possível constatar a centralidade da alfabetização nas chamadas “evidências científicas” e na literacia.

O Curso Práticas de Produção de Texto, também disponível no Avamec, destina-se aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e demais interessados. Também realizado no formato *on-line*, tem carga horária total de 120 horas e é composto de 12 módulos.

O segundo programa lançado em consonância com a PNA foi o PCPM, instituído em abril de 2020, através da Portaria nº 421, com o objetivo de promover a prática de Literacia Familiar. O público-alvo do programa são todas as famílias brasileiras, especialmente as que estão em condição de vulnerabilidade social.

O PCPM defende a importância da leitura fora do espaço escolar e busca estimular as famílias a realizarem práticas de leitura em voz alta para as crianças (Literacia Familiar), ou seja, inserir as crianças em práticas de alfabetização antes do Ensino Fundamental (nos espaços familiares, na creche e na pré-escola).

O MEC disponibilizou no *site* do programa um “Guia de Literacia Familiar”, bem como materiais (vídeos de orientação do programa, historinhas em áudio, música, textos narrativos – contos de fada, fábulas etc.), livros de poemas e obras biográficas etc. Familiares e cuidadores podem fazer o *download* das práticas de atividades e introduzir a alfabetização emergente.



Os programas de alfabetização do Governo Bolsonaro rompem com as concepções/teorias que fundamentaram a política de alfabetização até o PNAIC, uma vez que

a PNA desconstrói o discurso do construtivismo, do letramento e da consciência fonológica – paradigma utilizado pelos programas Profa, Pró-Letramento e PNAIC, e institui a instrução fônica que reaparece como algo *novo* e revolucionário (Teixeira; Silva, 2021, p. 676, grifo das autoras).

De forma breve, enfatizaram-se algumas das ações decorrentes da PNA que expressam o discurso da alfabetização “baseada nas evidências científicas” e na literacia. Com isso buscou-se apresentar a concepção de alfabetização defendida na PNA a partir de 2019 e apontar as categorias e os métodos de aprendizagem que fundamentam a referida proposta de alfabetização. Enfatizou-se também o papel dos agentes da PNA (pais, cuidadores e professores) para a implementação da política de alfabetização.

## TECENDO ANÁLISE CRÍTICA A PNA

Diante da conjuntura política neoliberal, tem-se a defesa da escola pública, da qualidade educacional e uma política educacional para atender às necessidades da população brasileira, mas, na verdade, assiste-se ao desmonte da política educacional e ao crescente processo de mercantilização da educação.

Na contramão de uma educação que realmente promova o desenvolvimento pleno dos sujeitos e a aquisição da escrita consciente, a PNA é uma proposta de alfabetização reducionista que centraliza a aprendizagem ao método fônico. Trata-se de “uma visão bastante simplista de consciência fonêmica” (Moraes, 2019, p. 68).

De acordo com Moraes (2019, p. 67), a PNA representa uma política de alfabetização “desidratada” e reducionista:

podemos ver a visão reducionista de alfabetização, o ensino de compreensão de leitura e de produção de textos desidratado a nada ou quase nada, ao lado da obtusa redução do ciclo inicial de alfabetização há dois anos (Moraes, 2019, p. 67).

Assim, a PNA consistiu numa política de alfabetização autoritária,



[...] impondo o método fônico, querendo varrer da história recente da alfabetização brasileira o letramento, o cuidado de alfabetizar ao mesmo tempo em que se ampliam as práticas de leitura e escrita. Os preconceitos descabidos com o construtivismo e com o letramento, ao lado da sectária visão de que só estudos experimentais podem dizer como devemos alfabetizar, são obra dos autores da PNA que, como já dissemos, adotavam esse discurso desde 2003. (Moraes, 2019, p. 67).

Além do aspecto reducionista da PNA, a problemática da alfabetização é reduzida ao método. Para mais, a construção da PNA não seguiu os parâmetros democráticos aos quais faz menção, pelo contrário, privou a sociedade de participar efetivamente da sua construção, bem como deliberou autoritariamente sobre a construção da política de alfabetização, que ficou restrita a um grupo de especialistas selecionados pelo MEC. Dos vinte especialistas colaboradores do Caderno da PNA, 12 são da área da saúde, especialmente da psicologia.

Os especialistas selecionados pelo MEC impõem e defendem uma única concepção de alfabetização e a colocam em posição hierárquica, negando outras perspectivas e autores consagrados que muito têm contribuído para se entender o processo de aquisição da escrita das crianças, como também não abrem espaço para o debate – uma característica da política autoritária e nebulosa dos últimos quatro anos (2019-2022).

Ao colocar o método no centro do problema e afirmar que o caminho da alfabetização são as experiências exitosas, que nem sequer foram apresentadas, o MEC faz pouco caso não só da condição socioeconômica das famílias, mas também da diversidade social que compõe o território nacional, visto que as necessidades são distintas, a depender da região.

Quando a PNA afirma que a implementação de “programas e ações de literacia familiar como medidas preventivas do insucesso escolar tem sido uma estratégia empregada em diversos países” e que “os principais beneficiários são as famílias de nível socioeconômico mais baixo, cujas crianças se encontram em desvantagem com relação às demais” (Brasil, 2019, p. 23), conclui-se que esse discurso é absurdo, imprudente e pouco democrático, pois ignora o perfil socioeconômico das famílias trabalhadoras.



Sobre a aquisição da leitura, a PNA a limita às práticas de decodificar. O “Curso Práticas de Alfabetização”, oferecido no Avamec, é um exemplo desse reductionismo.

Diante do exposto, conclui-se que a PNA é um projeto político-ideológico que fere o princípio do pluralismo de ideais e concepções pedagógicas ao impor autoritariamente uma concepção de alfabetização “baseada nas evidências” que ressuscita o método fônico como uma *novidade* revolucionária do processo de alfabetização, tentando apagar da história da alfabetização os avanços havidos com as teorias da aprendizagem, a saber: letramento, psicogênese da língua escrita e consciência fonológica.

Portanto, afirma-se que o Estado, de alguma forma, reconhece a problemática da alfabetização no país na PNA. No entanto, a PNA desconsiderou o perfil social das famílias trabalhadoras, repassou a responsabilidade do ensino para as famílias, reduziu a concepção de alfabetização às “evidências científicas” e recolocou a questão do método no centro da problemática da alfabetização.

Desse modo, percebe-se que além de desconsiderar as especificidades da educação e do processo complexo que envolve a aquisição da leitura, especialmente num país desigual, quando se trata do processo de escolarização das grandes massas,

o texto da PNA também não atenta para a importância fundamental de ampliar as práticas de letramento e as reflexões sobre os usos dos textos e suportes desde a Educação Infantil como uma medida de democratização do acesso ao mundo da escrita. O caderno da PNA nunca leva em conta o fato de que a introdução precoce de práticas letradas, na escola, num país em que o acesso ao mundo da escrita é tão desigualmente assegurado, é uma opção política por democratização, por redução de desigualdades, que só faz bem para os meninos e para as meninas que frequentam nossas redes públicas. (Moraes, 2019, p. 70).

Assim, “do ponto de vista teórico, a perspectiva assumida pela PNA é muito inadequada, porque desconsidera o modo como a criança funciona e não leva em conta como suas concepções evoluem” (Moraes, 2019, p. 72-73).

Sobre a formação dos professores, denuncia-se o autoritarismo pedagógico da PNA através dos “métodos fônicos”. Parte-se da afirmação de Moraes



para concluir que a política de formação do professor alfabetizador da PNA “não quer que o professor seja um agente pensante, que decide sobre como alfabetizar seus alunos [...]. Portanto, desrespeita completamente os saberes profissionais e as experiências dos alfabetizadores” (Moraes, 2019, p. 74).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise do Caderno da PNA, afirma-se o aprofundamento não apenas da subordinação da educação à lógica neoliberal, mas também uma proposta de alfabetização de caráter autoritário, que se declarava como uma singular medida para a melhoria dos índices educacionais.

No quesito formação de professores, o MEC orquestrou uma proposta de “autoformação”, disponível no Avamec, fundamentada na ciência cognitiva e nas demais considerações expostas no Caderno do PNA. Neste caso, pode-se afirmar que a política de alfabetização (entre 2019 e 2022) é uma proposta reducionista e pobre, destinada à classe trabalhadora.

Reafirma-se que a PNA (2019-2022) consiste numa política autoritária e conveniente aos interesses do Estado, que demonstra não só o apetite do projeto neoliberal, mas a adoção de uma proposta que se fundamenta no processo de aquisição da leitura centrada no método fônico, descaracterizando o desenvolvimento da consciência fonológica no processo de aquisição da escrita das crianças em processo de alfabetização.

A PNA, “baseada nas evidências científicas”, na ciência cognitiva e no método fônico, é apresentada como única e suficiente para mudar o quadro da alfabetização do país. Com isso, conclui-se que, ao contrário do discurso propagado pelo Caderno da PNA, este projeto revelou-se nefasto, pois ignora as especificidades, queima etapas e ressuscita práticas superadas. É uma proposta de alfabetização autoritária e retrógrada.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **MEC: 56,4% dos alunos do 2º ano não estão alfabetizados.** Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-05/mec-diz-564-dos-alunos-do-2o-ano-nao-estao-alfabetizados>>.



AMARAL, George; NOVAES, Henrique Tahan; SANTOS, José Deribaldo Gomes. **As reformas educacionais e as políticas de formação docente no Brasil**. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9857>>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, [1996]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>.

BRASIL. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília: (MEC/SEF), 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>>.

BRASIL. **Portaria no - 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/provinha\\_brasil/legislacao/2013/portaria\\_n867\\_4julho2012\\_provinha\\_brasil.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf)>.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Brasília, DF, [2014]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>.

BRASIL. **Relatório Educação para Todos no Brasil**. Ministério da Educação – Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36039-relatorio-educacao-para-todos-no-brasil-2000-2015>>.

BRASIL. **Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa Mais Alfabetização. MEC, [2018]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/86401-portaria-142-2018-pmalfa002/file>>.

BRASIL. **Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019a**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: <[https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431)>.



BRASIL. **Caderno da Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SE-ALF, 2019b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno\\_pna\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf)>.

BRASIL. **Portaria nº 421 de 23 abril de 2020**. Institui o Conta pra Mim. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-421-de-23-de-abril-de-2020-253758595>>.

BRASIL. **Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020**. Institui o Programa Tempo de Aprender. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-280-de-19-de-fevereiro-de-2020-244584539>>.

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=11556&ano=2023&ato=178gXR610MZpWT849>>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientação para o Curso Alfabetização Baseada na Ciência**. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/sealf/curso/12361unidade/7241/acessar?continue=true>.

MORAES, Artur Gomes de. **Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de Decreto em 2019**. Disponível em: <<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/357>>.

MORTATTI, Maria do Rosario. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019. Disponível em: <<https://books.scielo.org/id/fqrmr>>.

TEIXEIRA, Liziana Arâmbula; SILVA, Thaise da. **Programas de Formação de Professores Alfabetizadores: do PROFA à Política Nacional de Alfabetização – PNA**. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/60397>>.



# 11

## QUEBRANDO TABUS: DIVERSIDADE SEXUAL, FORMAÇÃO DOCENTE E ESCOLA<sup>12</sup>

Thiago da Silva Melo<sup>(1)</sup>

<sup>(1)</sup> 0000-0002-5657-9010; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), docente, Brasil, E-mail: thiago.melo@ifmt.edu.br

### INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, houve o crescimento das discussões sobre a diversidade sexual e gênero, nos mais diferentes ambientes como no Congresso Nacional, nas universidades, escolas e Organizações não governamentais (ONGs), demonstrando como a discriminação e o preconceito contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais ainda está presente na sociedade brasileira.

Logo, as políticas públicas são extremamente pertinentes na conjuntura contemporânea, que evidencia os elevados índices de violência contra esses grupos. Podemos tomar como exemplo os dados do GGB – Grupo Gay da Bahia (2021) que revelaram o assassinato ou suicídio de 316 pessoas LGBTQIAPN+.

Além desses atos extremos, a violência ocorre corriqueiramente através de humilhações, impedimento de ingresso em algum estabelecimento, expulsão de casa e problemas na escola e no trabalho.

Apesar do desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a educação da diversidade sexual, alguns fatores contribuem para que haja grande dificuldade na efetivação de tais políticas principalmente na formação dos professores como: qualificação deficitária; insatisfação com o salário; sobrecarga de aulas e atividades; omissão diante de situações discriminatórias pela sensação de incapacidade para agir e mesmos os próprios preconceitos dos educadores,

<sup>12</sup>DOI: <https://doi.org/10.48016/xiiienccultgt24cap11>



ressaltando o despreparo dos mesmos para lidar com as diversas situações de violência que surgem na escola.

Pois, particularmente, na escola os atos discriminatórios se expressam por meio de agressões físicas e/ou verbais, do isolamento e da exclusão, com as mais diversas consequências como a evasão escolar e o sofrimento, sendo comum a omissão de professores e gestores da escola por falta de preparo para lidar com tais situações e até mesmo por preconceitos e estereótipos construídos no âmbito particular.

Segundo Madureira): Preconceitos correspondem a fronteiras simbólicas rígidas, construídas historicamente e com forte enraizamento afetivo que acabam por se constituir em barreiras culturais entre grupos sociais e entre indivíduos.” (2007, p. 389).

Conforme apurado por Castro *et al* (2004), em pesquisa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a realidade revela que, além dos professores se omitirem diante de atos discriminatórios dos alunos, são muitas vezes coniventes com essa violência.

A escola refletindo os interesses das elites classifica os sujeitos pela classe social, etnia e sexo, o que tem sido determinante para (re)produzir e hierarquizar as diferenças, tal tradição segrega da História e nega os direitos daqueles que não se encaixam no padrão imposto e, portanto, nem sempre considera a abordagem da diversidade sexual, proposta na atualidade.

O que podemos perceber é que a escola assume um importante papel enquanto lugar onde ocorrem os atos de discriminação e, portanto, também tem importante função no processo de conscientização e orientação dos alunos em seu processo de formação, apontando para a função da Educação no combate à discriminação, através de atitudes que promovam a construção de uma sociedade justa que assegure os direitos de cada cidadão.

Motivado por essas considerações preliminares, a busca por referências bibliográficas foi indispensável na tarefa de compreender a importância da inserção da temática diversidade sexual na escola, como ferramenta para desconstruir preconceitos e inibir atos discriminatórios.

A leitura de Dinis (2008) é importante por trazer os impasses e desafios que ainda permeiam a abordagem da diversidade sexual nas escolas e no meio uni-



versitário e o papel fundamental de grupos como os LGBT na resistência e luta para a construção de uma sociedade tolerante e que respeite as diversidades.

Henriques *et al* (2007) abordam temas que dizem respeito às questões de diversidade sexual e de gênero à luz dos direitos humanos, analisando os temas como facilitadores da inclusão social de grupos LGBT, tidos como minoritários, através de uma educação que seja de qualidade e para todos.

A análise de Madureira (2007) ocorre na perspectiva da psicologia, gênero, sexualidade e diversidade na escola. Foram seus pontos de partida para propor a construção de uma cultura democrática, evidenciando a tensão entre a reprodução de preconceitos e o respeito a diversidade entre os professores, objeto de sua pesquisa.

Outras obras serão referenciadas no decorrer do presente trabalho por serem relevantes na compreensão das questões que serão debatidas formando o arcabouço teórico de sustentação das argumentações e proposições que serão levantadas.

Dessa forma, o presente capítulo pretende discutir os impasses e as perspectivas na abordagem da educação sexual na escola, trazendo (des)conceituações que auxiliem na tarefa de compreender as questões que permeiam a temática e na desconstrução de estereótipos e preconceitos como uma das ferramentas para o êxito das abordagens na escola.

Um dos momentos primordiais durante o processo de investigação científica para a elaboração do texto foi a metodologia empregada. Segundo Nossa (2005) esta etapa compreende-se como um processo interligado de procedimentos, convergidos na problemática do acesso, tratamento e emprego dos dados e informações.

Foram realizados levantamento e estudo bibliográfico, pesquisa documental em jornais, revistas, sites, biblioteca e a partir das leituras a tarefa da reflexão e escrita do presente artigo.

## **DESCONSTRUÇÕES, IMPASSES E PERSPECTIVAS**

Em princípio, é importante conceituarmos alguns termos que permeiam a abordagem da diversidade sexual com a finalidade de esclarecimento e des-



construção de outros termos que ainda continuam sendo utilizados de forma equivocada.

É importante dizer que a homossexualidade não é uma escolha do indivíduo e, portanto, o uso do termo “opção sexual” é inadequado para se referir à preferência sexual, sendo mais apropriado o termo orientação sexual que se refere:

[...] à direção ou à inclinação do desejo afetivo e erótico. De maneira simplificada, pode-se afirmar que esse desejo, ao direcionar-se, pode ter como único ou principal objeto pessoas do sexo oposto (heterossexualidades), pessoas do mesmo sexo (homossexualidades) ou de ambos os sexos (bissexualidades). Todas no plural, pois são inúmeras e dinâmicas suas formas de expressão e representação. Orientação sexual é um conceito que, ao englobar e reconhecer como legítimo um extremamente diversificado conjunto de manifestações, sentimentos e práticas sociais, sexuais e afetivas, desestabiliza concepções reificantes, heterocêntricas, naturalizantes e medicalizadas (que insistem em falar de *homossexualismo*). (Henriques et al, 2007, p. 17)

Outro termo ainda bastante utilizado é o “homossexualismo” para designar a sexualidade de sujeitos que sentem atração pelo mesmo sexo, sendo extremamente inadequado:

Nesse sentido, um termo, ainda muito utilizado, deve ser alvo de forte crítica: homossexualismo. Em tal caso, a desinência ismo o torna extremamente inadequado, pois o reveste de conotação negativa, atribuindo significado de doença, desvio, aberração. Basta notar que ninguém fala em sexualismo ou heterossexualismo. Daí a preferência pelos termos homossexualidade, lesbianidade, bissexualidade, travestilidade, transgeneridade e transexualidade. (Henriques *et al*, 2007, p. 18)

Se ao abordarmos o tema homossexualidade já existe muito preconceito, falar em travestilidade e transgeneridade se torna muito mais difícil pelo não reconhecimento da identidade feminina que esses sujeitos apresentam. Em pesquisa realizada com professores da educação básica, Bortolini (2010) constatou que 52% dos entrevistados acreditam ser desnecessário um “homem” se vestir de mulher e uma “mulher” se vestir de homem, havendo claramente a negação das identidades desses sujeitos:



O não reconhecimento da identidade das travestis como uma identidade válida, mas como algo desnecessário, aponta para aquilo que talvez seja a maior barreira para que esse segmento consiga alcançar o exercício pleno de seus direitos no ambiente escolar. Se ser travesti é algo desnecessário, se não é algo sério ou se eu não reconheço essa identidade, então, não faz sentido pensar no uso do banheiro feminino, no nome social na chamada e em nenhuma reivindicação que venha nesse sentido. (Bortolini, 2010, p. 677)

São relatados pelos professores durante os cursos de formação em diversidade sexual diversos estereótipos que fazem parte do senso comum. Os educadores, no decorrer dos cursos, demonstram um grande desconhecimento sobre as travestis e transexuais, sem ao menos saber o que são essas identidades.

O reconhecimento e conhecimento sobre a identidade travesti e transexual como uma identidade peculiar, diferente da identidade homossexual é indispensável para que diversas alunas que dessa forma se reconhecem tenham sua integridade e direitos preservados.

O que ocorre é a negação do gênero e das sexualidades dos sujeitos por se acreditar que o sexo determina estes dois primeiros. No entanto, se tratam de termos que tem significações diferentes:

Sexo refere-se às características específicas e biológicas dos aparelhos reprodutores feminino e masculino, ao seu funcionamento e aos caracteres sexuais secundários decorrentes dos hormônios. O sexo determina que as fêmeas têm vagina/vulva e os machos têm pênis; apenas isso. O sexo não determina por si só, a identidade de gênero, e muito menos, a orientação sexual de uma pessoa. (Kotlinski, 2013, p. 2)

Outra concepção errônea presente no imaginário popular é a homossexualidade, travestilidade e transexualidade enquanto comportamentos anormais da sexualidade humana, pois, conforme afirma Sousa Filho: “Não se pode afirmar que haja alguma escolha mais *natural* ou *normal* do que outra, pior, melhor, superior ou inferior” (2003, p. 51).

Podemos afirmar então que não existe nenhuma sexualidade humana dada, natural ou adequada a todos os indivíduos. A ideia de anormalidade é construída por meio de discursos que são produzidos pelas instâncias sociali-



zadoras e que se reproduzem com a chamada heteronormatividade compulsória que classifica, hierarquiza, domina e exclui (LOURO, 2001).

A partir de concepções equivocadas que se tornaram senso comum as agressões e violências dos mais diversos tipos contra os grupos LGBT ocorrem de forma corriqueira com certa conivência da sociedade em geral deflagrando o preconceito e a homofobia.

Segundo Welzer-Lang (2001) a homofobia é “a discriminação contra as pessoas que mostram, ou a quem se atribui, algumas qualidades (ou defeitos) atribuídos ao outro gênero”. (2001, p. 465).

Podemos compreendê-la também como medo sem fundamento e intolerância com relação aos homossexuais, se expressando através de violência física e psicológica com agressões verbais ou mesmo exclusão desses sujeitos.

A homofobia na escola produz efeitos para todos os alunos, porém, as consequências mais devastadoras incidem sobre os sujeitos que sofrem com esta violência:

Embora produza efeitos sobre todo o alunado, a homofobia incide mais fortemente nas trajetórias educacionais e formativas e nas possibilidades de inserção social de milhões de jovens LGBT. Além disso, a homofobia tende a privar cada um/a desses/as jovens de direitos mais básicos, pois, por exemplo: afeta o seu bem-estar subjetivo; produz insegurança, estigmatização, segregação e isolamento; enseja invisibilidade e visibilidade distorcida; conduz à maior vulnerabilidade (em relação a chantagens, assédios, abusos, Aids, Hepatite B e C, HPV, outras DST etc); incide no padrão das relações sociais entre estudantes e destes com os/as profissionais da educação; afeta as expectativas quanto ao sucesso e ao rendimento escolar; tumultua o processo de configuração identitária e a construção da auto-estima; dificulta a permanência na escola; prejudica o processo de inserção no mercado de trabalho; influencia a sua vida socioafetiva, entre outros. (Henriques et al, 2007, p. 28).

Apesar de não faltarem razões para uma abordagem da diversidade sexual nas escolas, diversos tem sido os empecilhos para uma abordagem satisfatória da temática. A pressão exercida por grupos religiosos é um dos fatores:

O fundamentalismo religioso e o repúdio à homossexualidade por parte de várias religiões, assim como a pressão exercida por grupos religiosos junto a governos e organismos internacionais



têm sido as principais barreiras para a regulação internacional dos direitos LGBT (Henriques *et al*, 2007, p. 20).

Acredita-se que o simples fato de fazer menção à homossexualidade irá encorajar práticas homossexuais e fazer com que os estudantes integrem comunidades lésbicas e gays. Há a construção de uma mentalidade que as informações transmitidas pelos educadores irão “recrutar” adolescentes para a defesa das diversas sexualidades, sendo “o conhecimento e as pessoas considerados perigosos, predatórios e contagiosos.” (Britzman, 1996, p. 80)

Quando as pessoas LGBTQIAPN+ são “aceitas” no ambiente escolar, há a cobrança constante, direta ou indireta, para que haja um comportamento desejado, onde suas características devem ser reprimidas:

Mesmo quando uma suposta tolerância ocorre na escola, pode ser recorrentemente investida de heteronormatividade, por exemplo: alunos(as) homossexuais são aceitos(as) no espaço escolar desde que “se comportem”, ou seja, desde que não expressem ou não aparentem, em nenhum momento, a sua sexualidade, devendo manter a sua homoafetividade totalmente reprimida e rejeitada nesse espaço de trânsito sociocultural que a escola deveria ser. (Bortolini, 2011, p. 32)

Dessa forma, o preconceito se manifesta de diferentes formas, seja direta, quando se manifesta, seja com olhares, afastamentos e comentários que não são dirigidos diretamente para os sujeitos.

Por isso, apesar da forte resistência a educação sexual na escola é um tema que tem despertado interesse nos professores que estão cada vez mais procurando cursos e bibliografias sobre a temática no intuito de obterem maior conhecimento para a intervenção na escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aumento significativo dos debates de temáticas acerca da diversidade sexual tem ocorrido nos mais diversos ambientes como a escola, tal fato, no entanto, não se deve propriamente a uma preocupação da sociedade em respeitar a diversidade, mas, da exigência e pressão do movimento LGBT e sujeitos que lutam por dignidade e respeito nas mais diferentes esferas.



Na escola, existe a preocupação dos educadores em buscar cursos e bibliografias que auxiliem na compreensão das questões da sexualidade e gênero, no intuito de saberem como lidar com os atos de violência e discriminação que acontecem na escola.

Para tanto, é fundamental pensarmos os conceitos que permeiam gênero e sexualidade como sendo historicamente concebidos a partir da lógica heteronormativa, sendo a quebra desse paradigma uma possibilidade de resistência às tentativas de enrijecer fronteiras entre as práticas sexuais.

Algumas formas de possibilitar os estudos sobre a diversidade sexual na escola seria incluir os estudos sobre sexualidade e gênero nos cursos de licenciatura, o estudo crítico das representações sexuais e de gênero veiculados pelos meios de comunicação e a introdução de novas formas de linguagem que possibilitem a desconstrução das estruturas identitárias que excluem, geradas pelo discurso educacional.

## REFERÊNCIAS

BORTOLINI, A. **Diversidade sexual na escola**. São Paulo, EDUSP, 2010.

BORTOLINI, A. Diversidade sexual e de gênero na escola. **Revista Espaço Acadêmico**. nº 123 p. 27-37., agosto, 2011, Maringá-PR, 2011. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13953>. Acesso em: 30 jul. 2023.

BRITZMAN, D. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *In: Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun., 1996.

CASTRO, M.G.C.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L.B. **Juventudes e sexualidades**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Revista Educação e Sociedade**., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30/07/2023.  
HENRIQUES, Ricardo; BRANDT, Maria Elisa Almeida; JUNQUEIRA, Rogério Diniz; CHAMUSCA, Adelaide. Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer



diferenças e superar preconceitos. **Caderno SECAD 4** - p. 1-90, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Brasília-DF, 2007.. Disponível em: [https://prceu.usp.br/wp-content/uploads/2020/05/GENERO\\_DIVERSIDADE\\_SEXUAL\\_NA\\_ESCOLA.pdf](https://prceu.usp.br/wp-content/uploads/2020/05/GENERO_DIVERSIDADE_SEXUAL_NA_ESCOLA.pdf). Acesso em: 30 jul. 2023.

KOTLINSKI, Kelly. Diversidade Sexual - Uma breve introdução. **Coturno de Vênus**, p.1-4. Brasília-DF, 2013.

LOURO, G. L. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, M. V. (org). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 85-92.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral. **Gênero, sexualidade e diversidade na escola**: a construção de uma cultura democrática. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia (IP). Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2007.

NOSSA, Paulo Nuno Maia de Sousa. **Abordagem Geográfica da Oferta e Consumo de Cuidados de Saúde**. Tese (Doutorado em Geografia) – Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, 2005.

SOUSA FILHO, Alípio de. **Homossexualidade e Preconceito**. Disponível em <<http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2003/08/262050.shtml>>. Publicado 27.08.2003. Acesso em 11/04/2015.

WELZER-LANG, D. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Estudos Feministas 9**, p. 460-482, 2001.



# 12

## FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: REALIDADE, PROBLEMAS E DILEMAS<sup>13</sup>

*Iris Bruna Borges da Silva<sup>(1)</sup>*

*Matilde Celestino Cortez<sup>(2)</sup>*

<sup>(1)</sup>0000-0001-8994-9906; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), bolsista do Programa Residência Pedagógica, Brasil, E-mail: iris.silva2@alunos.uneal.edu.br

<sup>(2)</sup>0000-0002-6258-3171; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), discente do curso de Pedagogia, Estagiária no Programa de Estágio não obrigatório da Uneal (Direção), Brasil, E-mail: matilde@alunos.uneal.edu.br

### INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, discussões sobre o processo formativo dos pedagogos gerou algumas reflexões, questionamentos e incertezas sobre os paradigmas na formação dos pedagogos. Diante de novas resoluções no quesito da formação do pedagogo, existem alguns questionamentos importantes de como se dá essa formação; se há uma valorização salarial ou profissional e se existe alternativas para os problemas e dilemas atuais.

A pedagogia é uma importante área científica, que tem como objeto de estudo a educação. De acordo Libâneo,

a Pedagogia ocupa-se, de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante, ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa (Libâneo, 2008, p. 29).

Nesta perspectiva, foi considerado interessante investigar a realidade da formação dos futuros profissionais da educação que, devido à grande impor-



tância da pedagogia, carrega consigo uma enorme responsabilidade social e educacional. A má formação dos pedagogos ocasiona danos ao desenvolvimento intelectual dos alunos e pode potencializar os níveis de evasão escolar. Diante desta problemática, o presente texto busca refletir a realidade da formação dos pedagogos, tanto no ensino presencial quanto no Ensino a Distância (EaD) além de refletir alguns dilemas da contemporaneidade como: baixos salários da categoria, desvalorização profissional e aumento da defasagem escolar.

Desse modo, temos o objetivo de refletir sobre a problemática da formação de pedagogos, assim como sua importância e possíveis consequências de uma formação deficiente. Para a realização deste texto, foi escolhida a pesquisa bibliográfica de importantes estudiosos, como Libâneo (2006; 2008), Sokolowski (2013), Gatti e Barreto (2009), entre outros.

Segundo Severino (2007), a pesquisa bibliográfica é realizada pelo:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2007, p. 122).

A temática do estudo foi escolhida pela importância do tema para a sociedade, pois a formação deficiente de um pedagogo pode ocasionar danos ao desenvolvimento social e educacional de um aluno. Inicialmente na seção 1, apresentaremos a contextualização da criação do curso de pedagogia, na sequência trataremos da legislação, posteriormente a realidade da formação do pedagogo e seus problemas e dilemas.

## CONTEXTO HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA

O curso de pedagogia iniciou-se na década de 1930 quando o Brasil iniciava seu processo de urbanização. Com o crescente aumento populacional nos grandes centros urbanos, o mercado de trabalho tornou-se mais exigente, impondo maior escolarização e levando a população a reivindicar mais escolas. Foi um período de duras críticas ao presidente da época, Marechal Deodoro da Fonseca, pelo alto índice de analfabetismo da população em idade escolar. De-



pois da primeira Guerra Mundial, o Brasil começou a absorver de maneira mais intensa a literatura pedagógica norte-americana, provocando dois movimentos de ideias sobre a abertura e aperfeiçoamento de escolas, denominados de Entusiasmo pela Educação e Otimismo Pedagógico. O Entusiasmo pela Educação foi um movimento que visava à expansão da rede escolar e a erradicação do analfabetismo. Já o Otimismo Pedagógico preocupava-se com a melhora das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar. (Sokolowski, 2013).

Nessa direção, a educação passou a ser fator de reconstrução social e a ocupar papel importante perante a sociedade, gerando, assim, a necessidade de uma reforma educacional, principalmente na formação para o magistério. Através do decreto nº 1.190 de 04 de abril de 1939, o curso de Pedagogia foi instituído no Brasil, atrelado a Faculdade Nacional de Filosofia, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro. Nesse decreto, foram fixados os currículos e o tempo de duração para o curso; na época, o curso de pedagogia tinha duração de 3 anos e era bacharelado, de modo a existir a possibilidade de se transformar em licenciatura se realizasse mais um ano adicionando o curso de didática. Esse esquema ficou conhecido como “três mais um”.

Após passar por muitas discussões e análises, o curso de Pedagogia no Brasil recebeu a devida atenção e implantaram-se políticas no campo educacional, destacando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabeleceu quatro artigos sobre a formação de professores pedagogos:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Art. 62 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 do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 Os institutos superiores de educação manterão:



I – Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64 A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (Brasil, 1996).

Historicamente, o curso de Pedagogia no Brasil passou por mudanças legais que definiram o espaço de atuação e das funções a serem desempenhadas pelo pedagogo. Porém, este espaço de atuação se mostrou oscilante; ou seja, ora voltava-se às funções de professor especialista e depois se voltava à formação docente, gestor, pesquisador etc. numa concepção generalista da educação.

Nessa perspectiva, a identidade profissional do pedagogo pautou-se ora no bacharelado ora na licenciatura, o que fez com que surgissem questionamentos se se poderia ser os dois, e diante desse impasse surgiu a Reforma do curso de Pedagogia, cuja formação contemplava tanto o bacharelado quanto a licenciatura, integrando os dois.

Essa variação se formou a partir do pressuposto de que o curso de Pedagogia forma o profissional da educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação e, ao mesmo tempo, uma licenciatura/formação de professores e um bacharelado, formação de educadores/cientistas da educação que seriam as pessoas que se dedicam a uma pós-graduação, mestrado, doutorado ou especialização para estudar questões teóricas.

Libâneo, sobre o curso de Pedagogia, afirma que:



[...] deve formar o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas sócio-educativas de tipo formal, não-formal e informal, decorrentes de novas realidades [...], não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógica de escolas, como também na pesquisa, na administração dos sistemas de ensino, no planejamento educacional, na definição de políticas educacionais, nos movimentos sociais, nas empresas, nas várias instâncias de educação de adultos, nos serviços de psicopedagogia e orientação educacional, nos programas sociais [...]. (Libâneo, 2008, p. 38,39).

Em 13 de dezembro de 2005, foi aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, o Parecer CNE/ CP 5/2005, em que se propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, que transforma numa licenciatura, homologado pela Resolução CNE/CP 1 de 15 de maio de 2006. O curso se destina a formação de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvimento de competências para o ensino nos cursos de nível médio, na modalidade normal, ensino na educação profissional na área de serviços e apoio escolar, as atividades de organização e gestão educacionais, e atividades de produção e difusão de conhecimento científico-tecnológico do campo educacional.

Contudo, a Reforma do curso de Pedagogia foi pensada de forma a viabilizar uma flexibilidade curricular, dinamicidade do currículo e adaptação às novas demandas do mercado de trabalho, além da integração entre graduação e pós-graduação, com ênfase na formação geral e no desenvolvimento de competências e habilidades. A formação dos pedagogos é pautada em três pilares: estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica. Essa reforma teve como foco central a pedagogia e a identidade do pedagogo, com base profissional voltada para a docência. Ao mesmo tempo, ela proporcionou uma flexibilidade para que esses profissionais possam atuar em diversas áreas, preparando-os para uma pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, essenciais para sua atuação profissional.

## **REALIDADE DA FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS**

Após recapitular os desdobramentos históricos da evolução do curso de Pedagogia faz-se relevante discorrer sobre o cenário da formação polivalente de



professores, que passou por algumas reformulações na proposta de formação e atuação para esses docentes, publicada nas novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia, implementadas em 15 de maio de 2006, especificamente no parecer do artigo 2º, que resume, em linhas gerais, o fazer do pedagogo em sala de aula, à docência, não levando em conta o processo educacional da formação do Pedagogo.

O artigo 2º estabelece que o curso de pedagogia se destina à formação de professores para o exercício da docência em educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, cursos de ensino médio na modalidade Normal, cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, cursos em outras áreas que requeiram conhecimentos pedagógicos. (Libâneo, 2006, p. 844).

Ainda sobre o artigo 2º:

O parágrafo 2º do artigo 2º, embora com redação confusa, dá a entender que o curso prepara para planejamento, execução e avaliação de atividades educativas. Seja como for, o que se diz nesse parágrafo é que o planejador da educação, o especialista em avaliação, o animador cultural, o pesquisador, o editor de livros, entre tantos outros, ao exercerem suas atividades estariam exercendo a docência. (LIBÂNEO, 2006, p. 845).

Diante disso, percebe-se uma falta de clareza na definição da “licenciatura em pedagogia”, uma vez que a docência é explicitamente colocada como objeto central do curso, deixando dúvidas quanto à amplitude e abrangência dos objetos da pedagogia, conforme estabelecidos na Resolução.

Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) tornar obrigatória a formação em Pedagogia para os profissionais da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, o curso experimentou um significativo crescimento tanto na rede privada quanto na pública. De acordo com dados do Censo da Educação Superior do ano de 2021, a graduação em pedagogia figura entre os 10 maiores cursos de graduação do país. Na rede privada, ocupa o segundo lugar em número de matrículas na modalidade presencial, com 44.490 alunos, e o primeiro lugar na modalidade a distância, com 12.852 alunos. Já na rede pública, o curso de pedagogia também apresenta números expressivos, ocupando o décimo lugar na modalidade presencial, com 103.393 alunos e o primeiro lugar na modalidade a distância, com 557.273 alunos matriculados.



O fazer-se pedagogo traz algumas expectativas e desafios a serem superados nesse processo. Encontrar formas de ensinar de acordo com a necessidade das pessoas e ambientes é uma delas. Nesse campo, a educação a distância compartilha muitos desejos e expectativas com o ensino presencial. A modalidade de educação a distância (EaD) tem se desenvolvido notavelmente no Brasil num ritmo acelerado, principalmente pela praticidade em atender às demandas empresariais das universidades privadas e dos grandes conglomerados educacionais, sobretudo a Educacional, e por seus custos reduzidos, comparado ao ensino convencional. Mas essa modalidade de ensino ainda deixa alguns questionamentos quando se trata de qualquer formação, levando em conta que a educação vem de um processo de interação social e auxilia no desenvolvimento social.

Para capacitar professores com Ensino à Distância, é necessário que haja uma constante atualização, boa distribuição de materiais, metodologias atuais e facilitadoras, didática e bons conteúdos, estratégias para envolver todos em comunicação social e principalmente um Projeto Político Pedagógico que ofereça condições efetivas de ensino-aprendizagem, que rompa com a prioridade de ensinar a usar um computador, periféricos e softwares, pois isso não faz de ninguém um professor capacitado.

Nesse sentido, Gatti e Barreto discorrem que:

Em vista da necessidade de superar essas dicotomias, é importante apoiar estudos que abordem questões relativas à gestão desse modelo de formação no Brasil, as articulações em rede, a integração de EAD nos Planos de Desenvolvimento Institucional das IES, que tragam evidências empíricas sobre o funcionamento das dimensões específicas dos cursos no interior das instituições e que avaliem os impactos dessa modalidade de ensino quanto a aprendizagens profissionais efetivas. (Gatti, Barreto, 2009, p. 114).

Nessa perspectiva, ao pensar na implementação de uma política permanente de ensino na modalidade EaD com igualdade em relação aos cursos presenciais, é importante levar em conta que o Governo Federal não possui o devido aparato de acompanhamento, supervisão e fiscalização dos cursos criados, conforme apontado por Gatti e Barreto (2009). Com isso, fica evidente que um Projeto Político Pedagógico voltado para as especificidades do curso, com um



sistema operacional adequado e acompanhamento de tutores e alunos diminua alguns fatores decorrentes do ensino a distância como a exclusão digital, pois os alunos que não tem conhecimentos prévios de plataformas e uso da internet precisam de facilidade e auxílio com o sistema e esse paradigma pode levar também a evasão dos cursos EaD, considerando que as dificuldades tecnológicas podem comprometer ainda mais a administração do tempo destinado ao ensino a distância, justamente um dos fatores que elevam a busca dessa modalidade de ensino.

## PROBLEMAS E DILEMAS

Os problemas e dilemas atuais resultam de uma formação deficiente, aliados a questões como baixos salários e desvalorização profissional. O pedagogo Libâneo (1998, 2008, p. 25) enfatiza que esses problemas persistem, acompanhados de antigos preconceitos e apego a teses ultrapassadas, muitas vezes justificados como conquistas históricas. É preocupante constatar que mesmo após 25 anos, essa realidade ainda não se modificou.

Os quatro anos destinados aos cursos superiores de Pedagogia, como organizados até agora, não conseguem garantir a formação adequada ao futuro profissional capacitado para exercer a docência para crianças na Educação Infantil, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para educação de jovens e adultos e para gerir escolas e realizar atividades pedagógicas. Dessa forma, a educação continuada é importante para que consigam lidar com especificidades e complexidades de cada nível, modalidade e área de atuação do pedagogo, garantindo, assim, a melhor formação possível a esses profissionais que impactarão a trajetória acadêmica de crianças e de jovens e adultos. A má formação do pedagogo pode ocasionar prejuízos ao desenvolvimento social e educacional dos alunos; além disso, potencializa os níveis de analfabetismo e de evasão escolar.

Os baixos salários, as más condições de trabalho e a desvalorização da profissão de professor na sociedade geram um ciclo de desmotivação, afetando o interesse dos jovens pela carreira de pedagogo. A falta de prestígio social e a percepção negativa da profissão contribuem para diminuir a atratividade da área. Ademais, outros fatores contribuem para o descrédito, como a lentidão no



avanço do plano de carreira e os baixos tetos salariais. A infraestrutura precária das escolas, com poucos recursos materiais e tecnológicos, também desestimula os profissionais. Mesmo que os professores tenham energia, entusiasmo e disposição para lecionar, a falta de estímulo e apoio adequado por parte do estado impacta negativamente o ambiente de trabalho. A carreira do professor no Brasil carece de incentivos e condições favoráveis que promovam o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade de vida.

Para reverter essa situação, é fundamental que o poder público invista na valorização dos profissionais da educação, oferecendo salários justos, plano de carreira claro e oportunidades de desenvolvimento profissional. Além disso, é essencial proporcionar uma infraestrutura adequada nas escolas, com recursos suficientes para aprimorar as práticas educacionais. Somente através de medidas efetivas e políticas que reconheçam a importância do trabalho do professor é que será possível atrair mais talentos para a área e promover a melhoria do sistema educacional no país.

Um exemplo da desvalorização profissional é a recorrente utilização de Processo Seletivo Simplificado (PSS) para completar o quadro de funcionários nos municípios e Estados. Por muitos anos seguidos, os governantes utilizam dessa artimanha para evitar a realização de concursos públicos que garantiriam a segurança e estabilidade de profissionais da área.

Allan Vieira Lino, no ano de 2012, realizou uma pesquisa sobre as Políticas Públicas e a Precarização da Educação pelo Contrato PSS no Paraná, e constatou que:

O professor contratado sob o regime “PSS” é condicionado a um trabalho fragmentado, pois recebe uma determinada carga horária de horas-aulas para serem ministradas em diferentes escolas, não possuindo assim, autonomia para se fixar e permanecer em determinado colégio (conforme seu interesse e vontade) ou obter vínculos com a administração e com o corpo discente. [...]

Tal fato apenas corrobora para a criação de um professor desvinculado dos objetivos da escola, da comunidade e dos alunos, pois já que não pode permanecer nela também não tem interesse em conhecer de suas causas, metas, dificuldades e objetivos. O professor sob regime “PSS” não cria uma identidade com o colégio que leciona. [...] A baixa remuneração também tem sido,



constantemente, objeto de críticas ao trabalho dos professores sob contrato “PSS”, pois tais professores sofrem em sua atividade profissional, conseqüentemente, uma desqualificação que os desestimulam a prática docente, fazendo-os encarar tal profissão, muitas vezes, sem vontade de se especializar ou se aprofundar, sem preparos de aulas, sem ânimos de ensinar e avaliar, [...]. (Lino, 2012, p. 6).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente estudo foi possível mostrar a realidade da formação de pedagogos, assim como sua importância e possíveis conseqüências de uma formação deficiente, pois, após controvérsias sobre concepções do curso de pedagogia, seu formato assumiu diversas fases com traços e características de um curso, bacharelado e licenciatura. Somente a partir da nova Resolução nas Diretrizes Curriculares Nacionais, em 2006, o curso ficou definido como licenciatura, direcionado a formar professores para a Educação Infantil, de Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Médio na modalidade normal. Essa promulgação deixou a cargo dos egressos aptidões, e até formação mais específica, o que deixa questionamentos se o curso forma professor dos primeiros anos da educação básica ou um pedagogo de modo geral, mostrando ambigüidades sobre as finalidades do pedagogo.

São evidentes as dificuldades de se ter um currículo voltado para as especificidades que atenda os diferentes âmbitos da formação do professor. Os dilemas sobre a finalidade específica da licenciatura em pedagogia ainda estão presentes. Dessa forma, considera-se que na formação de pedagogos, atualmente, são muitos os desafios que se apresentam, a qual precisa ser reavaliada e repensada continuamente. É importante que todos os professores aprendam e participem da gestão e organização escolar, mas o objeto da Resolução oscila, ora na atividade docente, ora na atividade gestora, e quais caminhos de atuação o professor deve seguir. Contudo, esses paradigmas da formação de pedagogo, hoje em dia, precisam de atenção voltada para as finalidades, desvalorização da profissão e currículos eficientes.

As dificuldades em estabelecer um currículo que atenda às especificidades e diferentes âmbitos da formação do professor são evidentes. Os dilemas sobre a finalidade da licenciatura em pedagogia ainda persistem. Diante disso,



a formação de pedagogos enfrenta atualmente diversos desafios, que requerem avaliação e reflexão contínuas. Embora a formação do pedagogo inclua a qualificação para a gestão escolar, assim como o administrador se baseia na gestão empresarial, ainda há lacunas na preparação dos professores que assumem cargos de gestão sem terem sido devidamente instruídos nessa área. É importante considerar os caminhos de atuação que o professor deve seguir na gestão escolar. Portanto, é necessário dedicar atenção às finalidades da formação de pedagogos, à valorização da profissão e à eficiência dos currículos. Buscar soluções para esses paradigmas é crucial para o aprimoramento do sistema educacional e o desenvolvimento profissional dos pedagogos.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Censo de educação superior**. Brasília, 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

GATTI, B. A. BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2008, 10 ed.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.**, p.843-876. Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 jan. 2023.

LINO, A. V. Políticas públicas e a precarização da educação pelo contrato PSS no Paraná. **Revista Eletrônica: LENPES-PIBID de Ciências Sociais – UEL**. v. 1, n. 2, p. 1-24. 2012. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pa->



ges/arquivos/2%20Edicao/ALLAN%20%20-%20ORIENT.%20ANGELA.pdf. Acesso em: 28 dez. de 2022.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SOKOLOWSKI, M. T. História do curso de Pedagogia no Brasil. **Comunicações**. v. 20, n. 1, p. 81-97, 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/comunicacoes/article/viewFile/1110/1192>. Acesso em: 28 dez. 2022



## SOBRE OS ORGANIZADORES



### **Julio Bispo dos Santos Junior**

Professor Adjunto da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Pedagogo (UNEB), Mestre e Doutor em em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) na Linha de Currículo e (In)formação, membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professores em Exercício (FEP/UFBA). Tem experiências nos Estudos sobre Currículo, Prática Pedagógica e Formação de Professores.



### **Marta Maria Minervino dos Santos**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (2008) e Mestrado em Educação Brasileira - PPGE/CEDU/UFAL (2010). Doutora em Educação PPGE/CEDU/UFAL da linha de pesquisa Educação e Linguagem, com ênfase em formação continuada de professores, Leitura e Produção de Texto. Professora adjunta da Universidade Federal de Alagoas.





### **Janaíla dos Santos Silva**

Possui graduação e licenciatura em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas/UFAL (2004). Concluiu Mestrado (2009) e Doutorado (2019) em Educação/ PPGE/CEDU/UFAL, durante o qual foi bolsista da Capes, na modalidade Doutorado Sanduíche no exterior, no âmbito do PDSE - Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior, realizando atividades de pesquisa na Universidade de Évora - Portugal. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Alagoas/ Campus de Arapiraca. Tem experiência na área de Psicologia do Desenvolvimento, Aprendizagem e Formação de professores para Educação Infantil.



### **Augusto Flávio da Silva Roque**

Graduado em pedagogia pela UNEB - Campus VIII, é também Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia - Campus XIV - como bolsista FAPESB e com o projeto acolhido pelo grupo de pesquisa Formação, Experiência e Linguagem -, onde é membro pesquisador. É atualmente doutorando do Programa em Educação, Sociedade e Práxis Pedagógicas (UFBA), onde é membro do Grupo de Pesquisa Formação em Exercício de Professores. Atuou como supervisor pedagógico do SESC-BA e coordenador pedagógico do Comitê para Democratização da Informática - CDI, além ter acumulado experiência como educador e comunicador social da AGENDHA - Assessoria

e Gestão em Estudos na Natureza, Desenvolvimento Humano e Agroecologia. Atualmente movimenta-se em pesquisas na intersecção entre a Música, Filosofia, Pensamento Ancestral, Currículo, Formação de Professores/as, Diferenças e Enunciações Juvenis.



**O** XIII ENCCULT - Encontro Científico Cultural de Alagoas (Evento NACIONAL), tem como tema nesta edição "Ciência, inovação e o papel da Universidade na produção de conhecimentos". São 13 anos contribuindo para o fomento das discussões científicas no âmbito interdisciplinar, congregando pesquisadores de diferentes instituições no contexto local, regional e nacional.

ISBN 978-65-6061-015-6



9 786560 610156