

Adenize Costa Aciolli  
Paula Rejane Lisboa da Rocha  
Samara Cavalcanti da Silva  
(Org.)

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ATUAÇÃO DOCENTE EM FOCO



Adenize Costa Aciolli  
Paula Rejane Lisboa da Rocha  
Samara Cavalcanti da Silva  
(Org.)

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ATUAÇÃO DOCENTE EM FOCO



Arapiraca/AL  
2025



## **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)

### **Planejamento do Projeto gráfico e diagramação**

Mariana Lessa de Santana

### **Montagem da Capa**

Marseille Evelyn de Santana

### **Revisão**

Edneide Ferreira Leite Rocha

### **Catálogo na Fonte**

---

F724 Formação de professores e a atuação docente em foco / Adenize Costa Aciolli, Paula Rejane Lisboa da Rocha, Samara Cavalcanti da Silva (Org.). - Arapiraca : Eduneal, 2025.  
282 p. il.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-6061-045-3.

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Docência. I. Aciolli, Adenize Costa, org. II. Rocha, Paula Rejane Lisboa da, org. III. Silva, Samara Cavalcanti da, org.

CDU: 371.13

---

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

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática.

(Freire, 1991, p. 58).





# SUMÁRIO

**APRESENTAÇÃO** \_\_\_\_\_ 9

**1. O DISCURSO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: FORMAÇÃO DOCENTE E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO** \_\_ 15

*Kátia Costa Lima Corrêa de Araújo*

**2. PEDAGOGIA EM TERRAS ALAGOANAS: TRAÇANDO HORIZONTES PARA A FORMAÇÃO NO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS** \_\_\_\_\_ 33

*Danielle da Silva Ferreira  
Divanir Maria Reis de Lima*

**3. A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO, A PRÁTICA DOCENTE E O RECONHECIMENTO DAS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS** \_\_\_\_\_ 57

*Ana Paula Dos Santos Ferreira  
Maria José Gomes Cavalcante*

**4. AQUELA FÓRMULA QUE TODO MUNDO CONHECE?: A RELAÇÃO DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM FORMAÇÃO E O ENSINO DE PROBABILIDADE** \_\_\_\_\_ 85

*Robson da Silva Eugenio  
Kaiomarcos Luciano Santos Ferreira  
Thatiany Rodrigues Ferreira*

**5. DESAFIOS E LACUNAS NO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA: UM ESTUDO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DOCENTES EM GARANHUNS-PE** \_\_ 107

*Ricardo Jose Lima Bezerra*



**6. OS DISCURSOS SOBRE A DOCÊNCIA: ANGÉLICA KOIUPANKÁ E MANOELA KARIRI-XOCÓ \_\_\_\_\_ 125**

*David Christian de Oliveira Pereira*

**7. CONSIDERAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DAS VOZES DE PEDAGOGOS(AS) DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ITABAIANA-SE \_\_\_\_\_ 153**

*Mônica Andrade Modesto*

*Isabela Rosália Lima de Araujo*

*Mariny Mendonça dos Santos*

**8. A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO E O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS INCLUSIVAS NA PANDEMIA \_\_\_\_\_ 183**

*Graciele Lopes da Silva*

*Bruna Maiara de Oliveira Alves*

*Samara Cavalcanti da Silva*

*Adenize Costa Acioli*

**9. O DOCENTE CONTEMPORÂNEO E A FORMAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE \_\_\_\_\_ 201**

*Judilma Aline de Oliveira Silva*

**10. A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR, O PIONEIRISMO DO PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA – PNEGEPB, QUAIS OS DESAFIOS DA ATUALIDADE? \_\_\_\_\_ 225**

*Maria Betânia Gomes da Silva Brito*

*Maria Jeane Bomfim Ramos*

**11. A FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES NO CONTEXTO DA GESTÃO POR RESULTADOS \_\_\_\_\_ 255**

*Andréia Ferreira Gomes*

*Paula Rejane Lisboa Da Rocha*

*Maria Fabiana da Silva Costa*



# APRESENTAÇÃO

Este livro *Formação de Professores e a Atuação Docente em Foco* traz uma coletânea de pesquisas e relatos de experiências que se propõem a discutir a formação docente na contemporaneidade. Formar os profissionais da educação, seja no contexto inicial ou continuado, implica numa constante reflexão crítica sobre a prática e os saberes docentes, buscando elementos para a transformação e inclusão social. Nesse sentido, demanda compreender as tessituras presentes no contexto educacional.

O capítulo 1, intitulado “O discurso das competências socioemocionais: formação docente e modos de subjetivação”, a autora, Kátia Costa Lima Corrêa de Araújo, nos leva a refletir sobre o discurso da economização da vida incorporado pelo Instituto Ayrton Senna à rede de competências socioemocionais, produzindo sentidos para o currículo e subjetivações dos docentes. Isso implica na constituição de uma rede de sentidos que orientará a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na perspectiva da empregabilidade e atendimento às demandas do mercado de trabalho.

Em “Pedagogia em terras alagoanas: traçando horizontes para a formação no Instituto Federal de Alagoas”, as autoras, Divanir Maria Reis de Lima e Danielle da Silva Ferreira, tratam da implantação do curso de Pedagogia à



Distância do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), analisando a criação e o contexto socioeconômico que influenciou a oferta do curso, problematizando as desigualdades estruturais e os desafios da formação de professores. Outrossim, debatem os impactos da Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC-Formação) e as implicações na construção do projeto pedagógico do curso que promova a formação crítica e reflexiva.

No capítulo 3, “A atuação do Pedagogo, a prática docente e o reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos”, Maria José Gomes Cavalcante e Ana Paula Dos Santos Ferreira, apresentam um estudo sobre prática pedagógica de uma professora que leciona na Educação de Jovens e Adultos e a relação com as especificidades de seus alunos no processo de ensino-aprendizagem, ressaltando a importância de valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes, suas histórias e o trabalho com os conteúdos relacionados ao cotidiano.

Seguimos com o texto “Aquela fórmula que todo mundo conhece’: a relação dos professores de Matemática em formação e o ensino de probabilidade”, de autoria de Robson da Silva Eugenio, Kaiomarcos Luciano Santos Ferreira e Thatiany Rodrigues Ferreira, os quais trazem os resultados de um estudo desenvolvido no Curso de Licenciatura em Matemática, cujo objetivo foi analisar como as experiências dos professores de Matemática com a Probabilidade influenciam nas práticas de ensino adotadas em sala de aula. Os autores apontam para a necessidade de aproximar os elementos apresentados no modelo de Letramento



Probabilístico com as orientações curriculares, para que os professores possam planejar suas aulas não apenas com o foco na exploração de fórmulas matemáticas, mas também contribuir com a formação crítica dos estudantes.

Em “Desafios e lacunas no ensino de história e cultura indígena: um estudo sobre as representações docentes em Garanhuns-PE”, Ricardo Jose Lima Bezerra, investiga o panorama do ensino de história indígena nas escolas de Garanhuns-PE e as representações docentes dos professores sobre as sociedades indígenas. O estudo objetiva poder indicar intervenções pedagógicas para um ensino de História mais crítico, inclusivo e respeitoso em relação à sociodiversidade étnica e cultural brasileira.

“Os discursos sobre a docência: Angélica Koiupanká e Manoela Kariri-xocó”, de autoria de David Christian de Oliveira Pereira, discute a carência de formação para professores indígenas em Alagoas, apontando que é uma demanda que requer apoio institucional e a importância do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND), promovido pela UNEAL, para a formação e o discurso do pertencimento. Em “Considerações entre educação inclusiva e formação docente a partir das vozes de pedagogos (as) de uma escola pública de Itabaiana-SE”, Mônica Andrade Modesto, Isabela Rosália Lima de Araújo e Mariny Mendonça dos Santos, buscam compreender se o processo formativo de professores que atuam em uma escola da rede estadual de ensino de Itabaiana-SE contribui para a promoção da inclusão de alunos com deficiência em salas regulares de ensino. As autoras indicam que é necessário repensar o



processo de formação docente, desde a formação inicial até a ampliação de cursos de formação continuada gratuitos na área da educação inclusiva.

“A atuação do Pedagogo e o programa residência pedagógica: reflexões sobre as práticas inclusivas na pandemia” é o título do capítulo 8, das autoras Samara Cavalcanti da Silva, Graciele Lopes da Silva, Bruna Maiara de Oliveira Alves e Adenize Costa Aciolli. As autoras discorrem sobre vivências realizadas por meio do Programa Residência Pedagógica, vinculado a UNEAL (*Campus III*), apontando a importância de perceber as habilidades e especificidades das crianças e o papel do professor como facilitador do processo de ensino e aprendizagem.

O capítulo seguinte, intitulado “O docente contemporâneo e a formação inclusiva”, aborda o contexto da diversidade necessária para discutir a formação do docente e como os desafios relacionados a inclusão estão presentes no contexto formativo. Por sua vez, Maria Betânia Gomes da Silva Brito e Maria Jeane Bomfim Ramos, em “A formação do gestor escolar, o pioneirismo do programa nacional escola de gestores da educação básica pública – PNEGEPB, quais os desafios da atualidade?”, analisam os indicativos do campo formativo da gestão escolar, por intermédio do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica e Pública – PNEGEPB, buscando atualizar a reflexão sobre os dias atuais. As reflexões trazidas seguem no sentido de entender como a política nacional de formação de professores-gestores foi organizada no país, quais impactos gerados



nos processos de democratização e como foi a trajetória de deslegitimada ao longo dos últimos anos.

Encerrando as reflexões sobre a formação docente, Paula Rejane Lisboa Da Rocha, Andréia Ferreira Gomes e Maria Fabiana da Silva Costa, trazem um estudo sobre “A formação de Gestores Escolares no contexto da gestão por resultados”, discutindo o currículo do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica do MEC e do Programa de Formação Continuada de Gestores Escolares de Pernambuco – PROGEPE. As autoras indicam a relevância do estudo, posto que a gestão por resultados é insistentemente fomentada pelos “reformadores educacionais” no Brasil, que buscam fazer da educação pública brasileira um exemplo da privatização da educação, no qual a escola é administrada sob o viés da administração empresarial.

Espera-se que as reflexões aqui produzidas possam despertar e conduzir outras leituras possíveis, possibilitando aos leitores o pensar da formação docente e o saber pedagógico que se constrói no cotidiano escolar.


Garanhuns, 30 de setembro de 2024.

*Marijane Alves Andrade Pimentel*

(Universidade de Pernambuco – UPE, *Campus* Garanhuns)







# 1. O DISCURSO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: FORMAÇÃO DOCENTE E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO

*Kátia Costa Lima Corrêa de Araújo<sup>1</sup>*

## INTRODUÇÃO

O presente buscou entender como o discurso da economização da vida, o qual opera sob a lógica do mercado para todos os domínios e atividades sociais, vem sendo incorporado na rede discursiva das competências socioemocionais do Instituto Ayrton Senna (IAS). A operação traz a noção de redes políticas como discurso (Ball, 2020), em um diálogo com a teoria de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e a compreensão do social como discursivo. Dessa forma, os sentidos que abrangem as competências socioemocionais (instituídos por diversas demandas) foram examinados e entrelaçados ao discurso da economização da vida.

A lógica do mercado consiste em uma formação pautada na definição de metas e resultados, bem como na padronização de comportamentos dos indivíduos no senti-

---

<sup>1</sup> Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro- UERJ. Doutorado e mestrado em Educação pela UFPE. Professora Associada da UFAPE, no curso de Licenciatura em Pedagogia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7661-615X>.



do da economia. Tal lógica atua através de discursos como competências, habilidades, eficiência, desempenho no trabalho, prontidão para o trabalho, remuneração e outros, para atender às demandas do mercado de trabalho. Nesse viés, interpela-se a noção de neoliberalismo como uma política de subjetivação e não somente uma racionalidade econômica, visto que os indivíduos se apropriam desses discursos, de modo a naturalizá-los.

Seguindo o contexto, a economização da vida vem sendo incorporado pelo IAS através das competências socioemocionais, as quais tem apoio nas dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e cujos sentidos abarcam comportamentos, conhecimentos e afetos dos estudantes. Considerando esse alinhamento, sinaliza-se também para um currículo regulado composto do que os alunos devem “saber” e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (Brasil, 2017). Assim, institui-se a idealização de um fechamento completo de sentidos, os quais são projetados na suposta totalidade de conhecimento.

Em contraste, o pensamento de um currículo na perspectiva pós-estrutural, que consiste em um espaço de disputas e articulações de sentidos, mostra-se mais eficiente pela prática de significações. Além disso, a rede de competências socioemocionais nessa concepção assume uma posição hegemônica às dez competências gerais da BNCC, antagonizando a ideia de um currículo sem fundamento (Lopes, 2015), ou seja, sem definições, metas fixas e prescrições.

Esse debate acontece no contexto em que instituições privadas, sem fins lucrativos, vêm prestando serviços



de educação e de políticas educacionais no ensino público. Isso evidencia novas formas de governança em “rede” (Ball, 2020), que impactam não apenas em mudanças nas dinâmicas de reformulação das políticas educacionais, mas também “à democracia, às oportunidades sociais e à igualdade, ao significado e à prática da educação” (Ball, 2020, p. 23).

Argumentando que a política educacional e curricular é produzida em vários contextos e por diferentes atores e instituições, de forma descentralizada, os dados que serão debatidos foram obtidos em sites, blogs, documentos e publicações do IAS e de seus parceiros nos meses de setembro de 2022 a março de 2023, com o filtro nas competências socioemocionais. A opção por esse percurso investigativo permitiu identificar como o discurso de economização da vida está sendo incorporados no IAS, a política de disseminação e os fundamentos em defesa.

A escolha do IAS se justifica devido à sua importância na produção de sentidos para a política de currículo, bem como sua força na disseminação das competências socioemocionais em educação. Essas características se fortalecem com a adesão do discurso do terceiro setor, como será abordado na sequência, e da atuação de empresas filantrópicas na educação.

O IAS atua com instituições parceiras, como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Movimento Pela Base (MPB), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Instituto Península e o Instituto Porvir, bem como o setor



público: secretarias municipais e estaduais. Essas organizações constituem a rede política em torno das competências socioemocionais investigadas nesta pesquisa. O foco nesse eixo procede do destaque no currículo da Educação Básica, a partir da BNCC, e pela visibilidade proporcionada pelas pesquisas produzidas no eduLab21 (laboratório de ciências para a educação) do IAS.

A título de apresentação, o Instituto Ayrton Senna é uma organização fundada em 1994 sem fins lucrativos comprometida com a educação integral, a qual busca impulsionar o potencial de todos os estudantes por meio do conhecimento com base em evidências (IAS, 2022a). O instituto participa da formação de gestores públicos e educadores, atuando junto a gestores, pesquisadores e parceiros de negócios.

Considerando todos esses elementos, o presente estrutura-se em três seções principais para discorrer sobre a (1) noção de neoliberalismo como economização da vida, (2) a articulação para a abordagem da rede política de competências socioemocionais como discurso e (3) a rede de competências socioemocionais do IAS.

## **O NEOLIBERALISMO E AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: UMA ECONOMIZAÇÃO DA VIDA?**

Estudiosos como Brown (2019) e Ball (2020) trazem a noção de neoliberalismo a partir da lógica de economização da vida. Essa lógica abrange desde as relações materiais até as sociais envolvidas. Dessa forma, observa-se um tipo



de “economização” da vida social e de criação de novas oportunidades de lucro (Ball, 2020, p. 25), englobando a vida social de forma ampla com implicações na política educacional e curricular.

O neoliberalismo, segundo Villar (2022), compreende uma economia política em que as pessoas se governam através do engajamento e ativação da subjetividade, a qual ocorre sob técnicas de gestão e governança empresarial e social. Para isso, por exemplo, não dispõe da necessidade de criação de uma pequena empresa individual para se tornar um empreendedor, basta se comportar como se já fosse. Assim, o processo de valorização do capital não é mais apenas transformador da subjetividade, mas parte constituinte dela.

Dessa forma, os princípios do mercado passam a serem princípios de governo e o próprio governo é reformado para servir aos mercados. Mas o que significa mercado? Pode-se afirmar que é um nome que não possui uma definição absoluta, mas que através desse deslizam sentidos como competitividade, empregabilidade, competências, desempenho no trabalho, garantia para o desenvolvimento econômico e social. Posto isso, vale destacar que tais sentidos também podem ser atribuídos ao Estado, visto que o mesmo tem sua conjuntura debruçada em tudo que se refere ao território e aos cidadãos, mesmo não absorvendo empregabilidade para todos. Essas percepções perpassam às competências socioemocionais e não se restringem ao lucro, pois também englobam aspectos como, por exemplo, felicidade, relacionamento interpessoal e cidadania cívica.



Nas pesquisas produzidas no eduLab21, as competências socioemocionais aparecem relacionadas ao trabalho: “habilidades socioemocionais estão relacionadas a resultados consequentes na educação e no mercado de trabalho” (De Fruyt, 2021, p. 97). O mercado também incorpora a noção de competências: “no mercado de trabalho, as organizações costumam descrever os empregos e as vagas em termos de competências” (De Fruyt, 2021, p. 98). Além disso, tais pesquisas ainda mencionam que habilidades socioemocionais são agrupadas em cinco grandes domínios: colaboração, envolvimento com os outros, regulação emocional, desempenho de tarefas e mente aberta. Destarte, esse tipo de conhecimento possibilita calcular um índice de “prontidão para o trabalho” individual, com base nas pontuações do aluno nesse conjunto de habilidades identificadas.

O IAS também desenvolveu a sua própria matriz, também conhecida como taxonomia de competências socioemocionais, com cinco macrocompetências: auto-gestão, engajamento com o outro, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo, as quais se desdobram em dezessete pontos, visando formar o estudante em seu desenvolvimento integral (IAS, 2021b).

Com efeito, existem inflexões neoliberais na rede de competências socioemocionais a partir da lógica de economização da vida, tendo em vista que não há uma relação linear de causa e efeito entre as competências socioemocionais, a economização da vida e os sentidos do mercado. Essas interpretações são sempre conjunturais, híbridas e relacionadas aos contextos particulares em que se desenvol-



vem (Peck, 2013). Outrossim, não existe um neoliberalismo completo, uma vez que o mesmo só pode estar presente em formas conjunturalmente híbridas, mesmo que seja quase onipresente no âmbito geral.

As competências socioemocionais caminham tanto para melhorar os indicadores de bem-estar pessoal, como o desempenho escolar, a empregabilidade, a remuneração, a adaptação ao cotidiano e as novas situações, entre outros. Na perspectiva discursiva e pós-estrutural aqui abordada, a hegemonia nunca é completa, devido à precariedade e contingência da estrutura. Embora sua hegemonia não seja completa e operacionalizada de diferentes modos em cada contexto, Peck (2013) lembra que o neoliberalismo continua dirigindo e que constitui um projeto hegemônico. Portanto, tomando como base o caminho analítico da abordagem discursiva, segue-se para o reconhecimento mais provisório de influências ou inflexões neoliberais em contextos particulares da rede de competências socioemocionais.

## **TEORIA DO DISCURSO E REDES POLÍTICAS COMO DISCURSO**

A teoria do discurso é uma potente ferramenta de análise do social. Autores como Critchley e Marchart (2008) assinalam que Laclau desenvolveu uma das mais importantes contribuições para o pensamento político e social dos últimos trinta anos, sendo considerada um marco fundamental no projeto teórico. O social é conceituado por Laclau e Mouffe (1987) em discursividade e a identidade é o resul-



tado de uma articulação discursiva. Dessa forma, discurso é prática, é articulação de sentidos e ideais. Os objetos se constituem numa condição discursiva, isto é, dependem da estruturação de um campo expressivo, formando momentos que podem produzir novas significações contingentes. Assim, utilizando-se dessa ferramenta, busca-se interpretar o significante competência socioemocional e seu entrelaçar com a lógica da economização da vida na prática discursiva.

A partir da teoria citada, propõe-se que as competências socioemocionais assumam uma posição hegemônica na rede do IAS pela capacidade de unificar diversas demandas equivalentes (educação integral; desenvolvimento do estudante na sua totalidade e potencialidade; desenvolvimento de competências para a vida; desenvolvimento pleno de crianças e jovens para enfrentar os desafios do século 21, etc.), as quais são alinhadas com a BNCC, com intuito de produzir efeitos para o currículo da Educação Básica e a subjetividade dos estudantes. Essas demandas se entrelaçam à lógica de economização da vida, enquanto o mercado de trabalho incorpora a noção de competências.

No processo hegemônico, é importante entender a articulação de demandas particulares. Nesse sentido, como explica Lopes (2019), uma demanda social é caracterizada por solicitações e expectativas que, uma vez não atendidas, podem se transformar em reivindicações em defesa de grupos formados, ao mesmo tempo, em que se mobilizam em uma luta política.

Operar com a teoria do discurso é uma tentativa de interpretar a rede de competências socioemocionais do IAS



por meio de manifestações. Nesse contexto, as demandas particulares se articulam e encontram no significativo a possibilidade de representação de equivalência. O discurso de economização da vida é incorporado à rede de competências por meio de questionamentos que lutam pela fixação hegemônica de sentidos. Nesse processo complexo, forças antagônicas estão sempre presentes como, por exemplo, resistências ao currículo por competências, críticas à economização da vida e outros. Corroborando, autores como Ball (2020) examina a política educacional de redes pelo imaginário neoliberal, o qual vem atuando em escala global nas demandas curriculares, e evidencia que tal prática fortalece a nova filantropia e a inserção de “soluções de mercado” para os problemas educacionais.

Os novos filantropos propagam os ideais mercadológicos para a educação e os currículos. Essas organizações têm se destacado nas complexas redes da política educacional (Ball, 2020). Entretanto, não satisfeitos com os lucros provenientes da oferta de serviços, esses têm trabalhado com lógicas gerenciais semelhantes às empresas lucrativas, caracterizando o termo nova filantropia. Assim, instituições filantrópicas brasileiras trabalham por metas, visando promover grandes impactos e mudanças sistêmicas na educação, com uma gestão pautada na eficiência e um ensino padronizado por avaliações em larga escala.

Nesse contexto, e com base na análise dos dados coletados, destaca-se que o IAS e seu poder de influência em gerir projetos educacionais se sobressaem na produção de sentidos, posto que articula as competências socioemocio-



nais e a educação integral com apoio da BNCC (conforme será visto na próxima seção). Dessa forma, o presente examina a rede de competências socioemocionais, buscando interpretar os seus discursos, a política de disseminação e o poder de atuação em rede do IAS.

## **A REDE DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: UMA FORÇA DISCURSIVA**

O Instituto Ayrton Senna atua há dez anos com o desenvolvimento e monitoramento das competências socioemocionais (IAS, 2022a). Sua atuação acontece por meio de parcerias com os Estados e Municípios e com instituições como CONSED, UNDIME, Movimento Pela Base<sup>2</sup>, OCDE, Instituto Península<sup>3</sup>, o Instituto Porvir<sup>4</sup>. Dessa forma, o IAS vem produzindo pesquisas com foco nas competências, na educação integral e no desenvolvimento pleno de crianças e jovens para enfrentar os desafios do século XXI, (IAS, 2022b).

Essas instituições constituem a rede política em torno das competências socioemocionais, com destaque para a atuação do IAS pelo poder de articulação, disseminação e produção de sentidos. O desenvolvimento dessas habilidades está contemplado no desenho de políticas

2 Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 10 fev. 2023.

3 Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/sobre/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

4 “Em 2019, após sete anos como um projeto do Instituto Inspirare, tornou-se uma organização autônoma e sem fins lucrativos”. Disponível em: <https://porvir.org/sobre-nos/>. Acesso em: 10 mar. 2023.



educacionais e práticas escolares que visam à educação integral, garantindo que todos tenham as mesmas oportunidades de evolução (IAS, 2022b). Segundo Ball (2020), isso revela que, não só as redes políticas desfocam as fronteiras entre Estado e sociedade, mas elas também expõem o processo de elaboração de políticas ao poder particular de instituições diversas, evidenciando que política está sendo privatizada em vários sentidos.

Em relação às demandas da educação integral – entendida como o desenvolvimento do estudante na sua totalidade e potencialidade (IAS, 2022c) – e competências socioemocionais, são articuladas pelo IAS alinhadas à BNCC. Na BNCC, as competências socioemocionais estão presentes em todas as dez competências gerais, tendo em vista que sua importância nasce de uma ideia de educação que deve promover o desenvolvimento do estudante em todas as dimensões: cognitiva, socioemocional, híbrida, motivacional, entre outras (IAS, 2022c).

Considerando que as competências cognitivas, socioemocionais e de educação integral, quando articuladas, produzem sentidos nas políticas curriculares – mesmo que precários e contingentes –, capazes de unir diferentes atores sociais públicos e privados em torno de uma política. Nesse viés, a matriz de macrocompetências do IAS harmoniza-se com os aspectos presentes no conjunto das competências gerais da BNCC, que orienta os currículos no país.

A rede de competências socioemocionais do IAS se destaca pela parceria com o Movimento Pela Base, o qual também produz material para explicar como a educação



socioemocional (termo utilizado pelo Movimento) é abordada na BNCC. Essa perspectiva aponta que a educação socioemocional vem sendo debatida no Brasil há mais de uma década, porém apenas com a BNCC ganhou destaque junto às escolas e redes de ensino.

Ademais, devido à força política de articulação do IAS e ao seu poder de disseminação nas redes de ensino, de acordo com Ball (2020, p. 224), revela “o poder de fazer as coisas [...], iniciar programas, pagar bolsas de estudo – o poder de fazer parcerias com os governos para resolução de problemas sociais e o poder de falar e de adotar políticas”.

O CONSED também possui papel preponderante para atuar na rede de competências socioemocionais. Esse defende uma atuação em rede pelas competências socioemocionais – com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e as habilidades ganharam destaque no currículo da Educação Básica. No entanto, para chegar nas salas de aulas, foi necessário desenvolver um trabalho junto aos professores da rede (Consed, 2021).

Diante do exposto, evidencia-se a veracidade do poder político de influência do IAS, posto sua capacidade de articular demandas equivalentes de instituições parceiras. No Brasil, segundo Ball, em entrevista a Avelar (2016, p. 12), corrobora que “as fundações Ayrton Senna e Lemann, são fundações que realmente estão se tornando proeminentes quanto a terem uma voz nos debates de políticas e na definição do que significa educar, ensinar e aprender”.



A análise das fontes utilizadas permitiu observar que a rede de competências articula discursos que vão desde o desenvolvimento pleno em habilidades sociais, educação integral, enfrentamento dos desafios do século XXI na educação e no mercado de trabalho até a competência socioemocional como atributo contra a ignorância, o ódio e o medo. Essas condições possibilitam uma aprendizagem ampla, profunda e resiliente que, por conseguinte, melhora o desempenho escolar, a empregabilidade, a remuneração e a manutenção de uma sociedade pró-social, uma vez que há redução das desigualdades educacionais, sociais e de mercado. Com isso, há uma tendência das competências socioemocionais se colocarem como uma forma de mitigar os problemas sociais e educacionais do país.

Em relação ao alinhamento da noção de competências socioemocionais a BNCC, vê-se um currículo modulado com o que os alunos devem “saber” e o que devem “fazer” (Brasil, 2017), fato que considera uma suposta totalidade do conhecimento. Dessa forma, levanta-se o questionamento sobre a tentativa de regular o que não pode ser regulado, ou seja, nota-se o esforço para delinear o subjetivo dos alunos, tais como: habilidades, sentimentos, afetos, atitudes e valores. Assim, o currículo é prescritivo, racional, cujos sentidos de competências e empregabilidade tem um valor vital, pois são pautados por metas fixas e desenvolvimento de competências relacionadas as necessidades das empresas.

A crítica que se faz ao currículo por competências é a sua relação entre educação e o mercado de trabalho, em que o desenvolvimento da empregabilidade se torna vital. Essa



tradição curricular se hegemonizou e criou um sentido que é partilhado e aceito (Lopes; Macedo, 2011) pelas políticas curriculares desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997 até as mais recentes, como a BNCC.

Portanto, fica nítido que a noção de economização da vida vem sendo parcialmente incorporada às competências socioemocionais – dado que há outros sentidos que não se referem estritamente ao lucro, à exploração ou à economia –, visando formar o indivíduo para os desafios na educação e no mercado de trabalho. Outrossim, observa-se que há um investimento para gerar o indivíduo “autoempreendedor”, considerando como se ele fosse sua própria empresa, numa realidade social na qual não há garantia de empregos.

A respeito de discursos empreendedores, os pensadores Brunila e Siivonen (2016, p. 58) convidam a refletir: “eles produzem uma subjetividade que é empreendedora e faz da própria vida um empreendimento, buscando maximizar o próprio capital humano e se moldar para se tornar o que se deseja ser”. Assim, os riscos de despolitizar os problemas que as pessoas enfrentam na sociedade – como desemprego, falta de educação e pobreza – são altos. Além disso, a autoconstrução traz consigo a responsabilização do fracasso ou sucesso que recai unicamente em cada indivíduo.

## CONCLUSÃO

O discurso da economização da vida vem sendo incorporado pelo IAS na rede discursiva das competências socioemocionais como apoio à BNCC, com ênfase nos



sentidos de mercado – como competências, empregabilidade, prontidão para o trabalho, remuneração e outros. A interpretação das cinco macrocompetências do IAS corresponde a ocupação hegemônica na rede de competências, mesmo que precárias e contingentes, pois, passíveis de ressignificação, buscam representar o conjunto de demandas particulares na rede de equivalências na luta política pela significação do currículo.

A perspectiva pós-estrutural da teoria do discurso mescla-se com o intuito de não estabelecer uma relação linear de causa e efeito entre as competências socioemocionais, a noção de economização da vida e os sentidos do mercado. Esses sentidos são sempre conjunturais, híbridos, relacionadas aos contextos particulares em que se desenvolvem. Do mesmo modo, compreende-se que não há um neoliberalismo completo e único e não há uma regra absoluta em relação ao mercado. Posto isso, evidencia-se um reconhecimento mais provisório de influências e inflexões neoliberais na rede de competências socioemocionais, pois a identidade curricular hegemônica não contempla a estrutura em sua totalidade.

No campo da teoria curricular, foi exposto a noção de competência a uma racionalidade técnica que deve ser aprendida e ensinada, como se fosse possível ponderar o “imponderável” (Macedo, 2014). Em oposição, o presente afastou-se de uma racionalidade técnica no currículo como um fundamento racional, calculada e capaz de sustentar uma dada escolha. Além disso, questionou-se sobre a competência socioemocional na perspectiva da economização



da vida, um fundamento racional, através de uma política de subjetivação com orientação para o mercado. Dessa forma, explora o pensamento de currículo como espaço de disputas de sentidos, para tanto, é fatídico que desconstruir sentidos na perspectiva de um currículo “sem definições que nos guiem, sem metas fixas que prescrevem (pré-escrevem, pré-inscrevem) um caminho, só nos cabe o comprometimento e a responsabilidade” (Lopes, 2015, p. 447).

Portanto, cabe destacar que a noção de competências socioemocionais constitui uma rede de sentidos de apoio à BNCC, que incorpora o discurso de economização da vida (mesmo que de forma parcial), fluindo para a empregabilidade. Assim, a mesma pauta-se em metas e objetivos para atender demandas do mercado de trabalho.



## REFERÊNCIAS

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, 2016.

BALL, S. J. **Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é base**. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2017.

BROWN, W. **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente**. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

BRUNILA, K.; SIIVONEN, P. Preocupado consigo mesmo: rumo a uma subjetividade autorresponsável, empreendedora, flexível e autocentrada na educação. **Discurso: estudos na política cultural da educação**, [s. l.], n. 37, p. 56-69, 2016.

CONSED. **Profissionais da educação debatem a importância do desenvolvimento de competências socioemocionais**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.consed.org.br/noticia/profissionais-da-educacao-debatem-a-importancia-do-desenvolvimento-de-competencias-socioemocionais>. Acesso em: 16 set. 2022.

CRITCHLEY, S; MARCHART, O. **Laclau: aproximaciones críticas a su obra**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.

DE FRUYT, F. Understanding and testing social-emotional skills. In: **OCDE. AI and the Future of Skills**. v. 1, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/21622671.2013.785365>. Acesso em: 24 abr. 2023.

IAS. **Atuação em pesquisas**. São Paulo, 2022a. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-fazemos/atuacao-pesquisas/>. Acesso em: 10 out. 2022.

IAS. **Competências socioemocionais dos estudantes**. São Paulo, 2022b. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-defendemos/socioemocional-estudantes/>. Acesso em: 20 set. 2022.

IAS. **Educação integral para o século 21: o desenvolvimento pleno na formação para a autonomia**. 2022c. São Paulo. Disponível em: [https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/11/28230631/revista\\_educacao\\_Integral.pdf?\\_ga=2.201677971.347801010.1670852097-1409561372.1670533923](https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/11/28230631/revista_educacao_Integral.pdf?_ga=2.201677971.347801010.1670852097-1409561372.1670533923). Acesso em: 2 fev. 2023.



LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia**. Madrid: Siglo XXI, 1987.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581/4179>. Acesso em: 13 dez. 2022.


LOPES, A. C. Articulações de demandas educativas (im)possibilitadas pelo antagonismo ao “marxismo cultural”. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Estados Unidos, v. 27, n. 109, 2019. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/>. Acesso em: 30 mar. 2022.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3 p.1530-1555, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>. Acesso em: 30 set. 2022.

PECK, J. Explaining (with) Neoliberalism, **Territory, Politics, Governance**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 132-157, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/21622671.2013.785365>. Acesso em: 10 mar. 2023.

VILLAR, A. G. Crisis de la sustancialidad material del mundo y de la materialidad social de la clase obrera. **Re-visiones**, Madri, n. 12, 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8754344>. Acesso em: 19 mar. 2023.





## 2. PEDAGOGIA EM TERRAS ALAGOANAS: TRAÇANDO HORIZONTES PARA A FORMAÇÃO NO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS

*Danielle da Silva Ferreira<sup>5</sup>*  
*Divanir Maria Reis de Lima<sup>6</sup>*

### INTRODUÇÃO

Historicamente, nas análises feitas a partir do século XVIII, pensando a função da escola e da própria educação no surgimento da ciência moderna e na implementação da divisão social e do trabalho – bem como os princípios do capitalismo – percebe-se que ambas emergem como uma iniciativa da burguesia para estabelecer um espaço de compartilhamento do conhecimento produzido. Esse espaço visava contrapor-se ao domínio religioso e absolutista vigente e fomentar os princípios de uma sociedade capitalista

---

5 Mestre em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Coordenadora do Curso de Pedagogia. Professora dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) – Campus Maceió. E-mail: [danielle.ferreira@ifal.edu.br](mailto:danielle.ferreira@ifal.edu.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7606-0390>.

6 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Vice-líder do grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (GIPEJA). Professora dos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) – Campus Arapiraca. E-mail: [divanir.lima@ifal.edu.br](mailto:divanir.lima@ifal.edu.br). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0989-9641>.



em sua fase inicial. Desta forma, “a escola nasce, portanto, com a marca do interesse da nova classe dominante, a burguesia, com a função precípua da socialização dos valores e conhecimentos mais complexos que interessam à classe dominante.” (Frigotto, 2023, p. 17).

A escola concebida pelas elites nunca proporcionou um acesso igualitário à educação institucionalizada. Na perspectiva da luta de classes, a escola capitalista é intrinsecamente desigual e, apesar dos esforços para garantir a qualidade, a educação perpetua as desigualdades do sistema. Assim, tanto a escola do passado quanto a atual tendem a reforçar essa estrutura econômica, a qual está alicerçada nos interesses dominantes. Hoje, lutar por uma sociedade igualitária e uma escola equânime, exige reconhecer a incompatibilidade desse ideal com o sistema capitalista, mostrando que combater a desigualdade por meio da educação requer transcender o sistema vigente, e não apenas reformar a escola.

No Brasil contemporâneo, falar de construção de ideais para a educação é reconhecer que suas bases materiais estão associadas ao processo de redemocratização iniciado na década de 1980. Embora tais ideais promovam a ampliação do debate em torno de uma perspectiva educacional que defende a escola pública, laica, igualitária, universal e unitária, tais projetos estão profundamente enraizados nas dinâmicas do sistema capitalista. Como consequência, revelam-se inconsistentes e desiguais. Esses projetos refletem as tensões inerentes entre a democratização do acesso à educação e as estruturas econômicas dominantes. Apesar



dos esforços contínuos em direção a uma educação mais inclusiva e democrática, a lógica do capital impregna suas fundações, gerando contradições internas e perpetuando desigualdades estruturais. Essa análise sugere a necessidade de uma reconfiguração crítica dos fundamentos da educação no Brasil, visando transcender as contradições entre os ideais democráticos e as estruturas econômicas que sustentam e reproduzem a disparidade.

Na intenção de problematizar iniciativas que busquem a construção de uma perspectiva de educação que almeje uma sociedade menos desigual, especialmente no que se refere à escola e a formação de docentes, é que o presente estudo se constrói. O seu objetivo central é descrever o cenário em que foi concebido e construído o Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade à distância do Instituto Federal de Alagoas. Seus objetivos específicos desdobram-se em: a) refletir sobre os fatores que condicionaram a implantação do referido curso no Instituto Federal (IF), b) analisar a oferta do curso de Pedagogia sob a ótica da superação de uma perspectiva meramente técnica e c) refletir sobre a perspectiva de formação docente adotada no documento. Para isso, foram analisados documentos e dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre o estado de Alagoas e cidades de implantação do curso, bem como a lei que institui os IFs com especificidade no curso de pedagogia, em articulação com a problematização da formação de professores.



## OS CONDICIONANTES DA OFERTA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO IFAL

Localizado na região Nordeste do Brasil, Alagoas é um estado que enfrenta desafios socioeconômicos significativos ao longo de sua história. Apresenta altas taxas de pobreza e desigualdade de renda<sup>7</sup>, embora sua economia seja diversificada com a agricultura, a indústria e o turismo desempenhando papéis importantes. Além disso, a produção de cana-de-açúcar figura uma das principais atividades, junto ao destaque da indústria química e de alimentos.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Alagoas ainda enfrenta desafios em termos de indicadores sociais, incluindo elevadas proporções de desemprego, analfabetismo e acesso limitado a serviços básicos de saúde e educação. No entanto, observam-se melhorias em alguns indicadores nos últimos anos, como a redução da taxa de mortalidade infantil e o aumento da cobertura de saneamento básico.

Nesse contexto, o território alagoano atual é resultado de um processo histórico complexo ligado à colonização portuguesa, com períodos de influência e disputas envolvendo invasões francesas e holandesas. Com origens associadas à capitania de Pernambuco e à economia açucareira, a trajetória de Alagoas é marcada pelo emblemático conflito dos Palmares. No século XVII, em meio a uma série de conflitos

7 Condições de vida, desigualdade e pobreza. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2023. Acesso em: 20 set. 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza.html>.



contra a dominação colonial, o estado foi palco da maior revolta de escravos registrada na antiga colônia brasileira.

Considerando os aspectos sócio-históricos que moldaram a sociedade alagoana, juntamente com os índices educacionais locais e regionais, agregados aos condicionantes e demandas formativas, o Instituto Federal de Alagoas passou a se preocupar com a formação de professores para os anos iniciais e a integrar as instituições públicas que oferecem o curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade à distância, a partir de maio de 2023.

A educação superior, em especial das licenciaturas nos IFs, tem uma construção peculiar. A superação da fragmentação inerente a uma educação dual capitalista foi um dos fatores que motivaram a promulgação da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a qual instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e estabeleceu os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Conforme delineado na referida legislação, tais instituições têm como missão ofertar

Educação superior, básica e profissional, em caráter pluricurricular e multicampi, especializando-se na provisão de educação profissional e tecnológica em suas diversas modalidades, fundamentadas na articulação entre saberes técnicos e tecnológicos e as práticas pedagógicas que os sustentam. (Brasil, 2008, p. 1).



Na perspectiva de assegurar o cumprimento da lei, os Institutos Federais (IFs) devem reservar no mínimo 20% de suas vagas para cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, visando a preparação de professores para a educação básica. Isso decorre do reconhecimento da formação docente como parte essencial da estrutura democrática e da educação de qualidade como ferramenta para a superação das desigualdades. Dessa forma, essas instituições têm a missão de garantir uma educação pública, gratuita e de excelência, visando formar cidadãos críticos para o mercado e contribuir para o desenvolvimento sustentável, mantendo a integração entre os eixos Ensino, Pesquisa e Extensão.

No cenário de ofertas das licenciaturas, o Instituto Federal de Alagoas busca colaborar para a melhoria da qualidade da formação de professores no estado desde 2008. Inicialmente, com os cursos de Licenciatura em Letras-Português e Ciências Biológicas ofertados através da Universidade Aberta do Brasil, enquanto sistema articulador, na modalidade à distância. Posteriormente, houve a oferta presencial no Campus Maceió do curso de Licenciatura em Matemática e, na sequência, os cursos de Licenciatura em Química, Letras-Português, Ciências Biológicas e Física. Em prosseguimento, o IFAL iniciou a interiorização da oferta presencial a partir dos campi de Arapiraca e Piranhas com os cursos de Licenciatura em Letras-Português, Física, Matemática e, mais recentemente, no Campus Marechal Deodoro, Letras-Ingês.



Em relação à oferta de vagas para o curso de Pedagogia no IFAL, foi viabilizada mediante editais emitidos pela Diretoria de Educação à Distância (DEaD) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no âmbito dos cursos superiores na modalidade de ensino à distância, inseridos no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O primeiro processo seletivo resultou no início das atividades da primeira turma em agosto de 2023. Essa iniciativa reveste-se de especial relevância, pois reconhece a função crucial do pedagogo na construção de um projeto de nação mais equitativo e na transformação positiva dos indicadores educacionais no estado de Alagoas. Não se trata apenas de elevar esses índices de forma superficial, mas de fomentar reflexões epistemológicas, políticas e profissionais profundas sobre o cenário educacional local.

A formação dessa categoria de professores, os pedagogos, é um tema de relevância no Brasil. No contexto alagoano, apesar de o Curso de Licenciatura em Pedagogia ter uma oferta consolidada em instituições públicas como a Universidade Federal de Alagoas e a Universidade Estadual de Alagoas, percebe-se que ainda há demanda por profissionais nessa área, especialmente quando mencionada a necessidade de melhorias na educação do estado.

Essa constatação pode ser demonstrada quando se analisa os dados gerais sobre a educação em Alagoas. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para os anos iniciais do ensino fundamental da rede pública, em 2021, foi de 5,3 e para os anos finais no mesmo ano foi de 4,6.



Segundo os dados do Censo Escolar<sup>8</sup>, no ano de 2022, em todo o estado, havia 45.236 matrículas em creches, 61.233 em pré-escolas, 199.934 nos anos iniciais, 133.987 na EJA e 24.492 na Educação Especial. Considerando os dados do INEP referentes ao percentual de docentes com formação de nível superior em Alagoas, esse está entre os estados no Nordeste com a menor qualificação, conforme tabela 1.

**Tabela 1: Percentual de docentes com formação de nível superior.**

Modalidade	Brasil	Nordeste	Alagoas
Creche	79,3%	69,7%	64,2%
Pré-escola	82,9%	71,2%	66,5%
Anos iniciais	87,2%	77,0%	74,5%
EJA	89,9%	80,1%	66,9%
Ed. Profissional	94,0%	92,5%	94,2%
Ed. Especial	93,8%	80,5%	50,0%

Fonte: INEP, Censo 2021.

Em uma amostragem que engloba cidades representativas do litoral, agreste e sertão alagoano<sup>9</sup>, observa-se uma disparidade significativa nos índices de qualificação dos professores. Enquanto em Coruripe, na área da Educação Profissional, e em Arapiraca, na Educação de Jovens e Adultos, 100% dos professores possuem ensino superior,

8 Dados disponíveis em: <https://qedu.org.br/uf/27-alagoas/censo-escolar>. Acesso em 12 jan 2023.

9 Essas cidades foram eleitas pela Pró-Reitoria de Ensino para receber polos do Curso de Pedagogia EaD. Posteriormente o polo que seria ofertado na cidade de Coruripe foi substituído pela cidade de Maceió.



em Maragogi e Santana do Ipanema, para atuação na creche e pré-escola, respectivamente, pouco mais da metade dos profissionais possuem formação universitária, conforme apresenta a tabela 2.

**Tabela 2: Percentual de docentes com nível superior em cidades polo.**

Modalidade	Coruripe	Maragogi	Arapiraca	Piranhas	Santana do Ipanema
Creche	80,2%	50,0%	71,8%	65,4%	65,0%
Pré-escola	86,7%	61,1%	74,5%	85,4%	51,4%
Anos iniciais	91,5%	69,0%	79,4%	78,9%	67,3%
EJA	97,2%	84,5%	100%	93,9%	94,4%
Ed. Profissional <sup>10</sup>	100%	-	93,9%	-	100%
Ed. Especial <sup>11</sup>	-	-	100%	-	-

Fonte: INEP, Censo 2021.

Com relação às questões ligadas ao aprendizado adequado nos anos iniciais, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), existem 59% dos estudantes com aprendizado adequado em Língua Portuguesa e 44% em Matemática. Em Alagoas, esses

<sup>10</sup> Não há dados sobre Educação Profissional em Maragogi e Piranhas.

<sup>11</sup> Não há dados sobre Educação Especial em Coruripe, Maragogi, Piranhas e Santana do Ipanema.

índices são de 36% e 26%, respectivamente. No entanto, em algumas das cidades da amostragem, esse número é alarmantemente menor.

**Tabela 3: Percentual de estudantes com aprendizado adequado.**

Município	Português	Matemática
Arapiraca	47,8%	39,2%
Coruripe	92,6%	94,4%
Maragogi	21,8%	17,4%
Piranhas	31,8%	29,3%
Santana do Ipanema	24,1%	17,9%

Fonte: INEP, Censo 2021.

Nesse contexto, a implantação do Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL), reflete uma resposta às profundas disparidades educacionais, especialmente no que se refere à formação docente. Os dados apresentados sobre a qualificação dos professores e os índices de aprendizado nos anos iniciais do ensino fundamental em Alagoas evidenciam uma realidade preocupante, na qual a carência de profissionais com formação superior se torna um obstáculo para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Essa lacuna ganha mais profundidade em regiões específicas, como o sertão e o agreste alagoano, onde a porcentagem de docentes qualificados é significativamente menor em comparação às áreas mais



desenvolvidas do estado. Dessa forma, ao ofertar o curso de Pedagogia à distância, o IFAL busca democratizar o acesso à formação superior, possibilitando que mais profissionais, especialmente aqueles que já atuam com baixos índices de qualificação, possam se capacitar e contribuir para a melhoria dos indicadores educacionais.

A escolha pela modalidade à distância é especialmente estratégica no contexto alagoano, considerando as barreiras geográficas e socioeconômicas que dificultam o acesso ao ensino superior em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos. Além disso, o curso de Pedagogia do IFAL, ao se alicerçar em uma proposta educativa que transcende a mera reprodução técnica de práticas e conteúdos, visa formar profissionais capazes de atuar de maneira crítica e transformadora, alinhados com os desafios e demandas específicas do estado.

Portanto, a iniciativa do IFAL em ampliar a oferta de licenciaturas, especialmente em Pedagogia, responde não apenas à necessidade de suprir a demanda por professores qualificados, mas também ao compromisso de promover uma educação pública que, mesmo inserida em um sistema capitalista, se esforça para atenuar as desigualdades estruturais. Assim, o curso de Licenciatura em Pedagogia à distância emerge como uma ferramenta crucial para o desenvolvimento social e econômico de Alagoas, ao mesmo tempo que promove uma formação docente alinhada com os princípios de justiça social e equidade.



## **A BNC-FORMAÇÃO E O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO**

O curso de Pedagogia do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) foi contemplado pelo Edital nº 09/2022 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que se configurava como uma chamada para a articulação de cursos superiores na modalidade de Educação à Distância (EaD) no âmbito do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). Essa iniciativa teve como objetivo principal alinhar-se às metas 12, 15 e 16 do Plano Nacional de Educação (PNE), promovendo a criação de mais de 156.120 vagas em cursos de graduação e pós-graduação lato sensu, interiorizar a oferta de cursos EaD e atender à política nacional de formação de professores. Assim, as instituições públicas de ensino superior participantes do programa UAB, ou aquelas com solicitação em análise pela Diretoria de Educação a Distância da CAPES, poderiam submeter propostas conforme o edital.

Após a aprovação da proposta submetida pelo IFAL, a Pró-Reitoria de Ensino constituiu uma comissão responsável pela elaboração do projeto do curso de Pedagogia, o qual seria integrado à oferta institucional a partir do segundo semestre de 2023. Nesse viés, um dos requisitos estabelecidos era a conformidade dos cursos com a legislação mais recente em matéria de formação docente, especialmente a Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC-Formação).



No contexto do curso de Pedagogia do IFAL, a BNC-Formação foi central na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPC) de 2023. Embora a BNC-Formação tenha sido superada em 2024, época da concepção do curso, ela orientou a construção curricular, assegurando que as diretrizes pedagógicas estivessem alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às normativas vigentes. Essa adequação foi exigida tanto pelo Ministério da Educação (MEC) quanto pelo edital sob o IFAL, o qual rege a criação de novos cursos de licenciatura. Assim, ao reconhecer o currículo como um artefato cultural e um campo de disputa de significados (Silva, 2007), o IFAL utilizou a BNC-Formação para alinhar seu projeto educacional às demandas contemporâneas, ao mesmo tempo, em que lidava com as tensões inerentes à normatização da formação de professores, que estavam presentes no documento da BNC.

A BNC-Formação foi considerada uma prescrição curricular, um documento orientador da formação docente. O currículo, conforme apontam estudiosos como Young (2014), Goodson (1997, 2012) e Apple (2006,), é um conceito multifacetado e de difícil definição. É considerado um artefato social essencialmente epistêmico, ligado ao processo educativo formal, que reúne um conjunto de conhecimentos especializados relativos à educação institucionalizada – o qual resulta de múltiplos interesses e relações de poder, como instrumento de controle que forja sujeitos pelas tensões epistemológicas e mercadológicas.

Nesse sentido, o projeto do curso de Pedagogia se constitui, segundo Goodson (1997, p. 15), em “discursos



que constroem nossas possibilidades (e impossibilidades) e que marcam, sempre, a predominância de certos pontos de vista (e interesses) sobre pontos de vista (e interesses) concorrentes”. Assim, tais enunciados são “prefigurados ou predicados a partir de um conjunto preexistente de condições econômicas” (Apple, 2006, p. 38), com intuito de controlar o que se ensina e o que se aprende, tanto na educação básica quanto no ensino superior.

O PPC do curso de Pedagogia, orientado pelas diretrizes da BNC-Formação, pode ser entendido como um balizador que, ao ser implementado, revela diferentes interpretações e práticas, possivelmente divergindo das prescrições formais. No entanto, Apple (2006) alerta para as fragilidades desse argumento, considerando que as estratégias de controle se tornam cada vez mais incisivas na contemporaneidade, com mecanismos de padronização que legitimam ações a partir da retórica do currículo escrito.

Apesar do poder sobre as práticas educativas, a construção de um projeto de curso é um processo intrinsecamente político e plural, envolvendo múltiplas ideologias, simbolismos, dialéticas e imposições. Essa construção traduz convenções, pontos de vista, interesses ativos, valores e aspectos negociáveis e inegociáveis. Assim, a formalização de um curso por meio de um documento como o PPC informa a sociedade sobre os padrões e tipificações sociais que as instituições de formação devem seguir.

Dessa forma, a decisão de elaborar o PPC com base na BNC-Formação foi objeto de intenso debate entre os membros da comissão responsável. Diante disso, diversas



reuniões foram realizadas, nas quais emergiram embates teóricos significativos sobre a natureza do documento – amplamente criticado por seu enfoque excessivamente pragmático – que contrastava com os ideais educacionais da comissão favoráveis a uma formação docente que, para além do viés da formação técnica, primasse pelo aprofundamento da formação numa perspectiva teórico-reflexiva.

Durante essas discussões, foram consideradas as críticas emitidas por entidades de representação docente, bem como a resistência em relação aos interesses políticos subjacentes à formulação da BNC-Formação. No entanto, diante da exigência de contemplação dessa orientação por parte do MEC, a comissão considerou que, na prática, seria possível mitigar o caráter excessivamente prático e repetitivo da BNC-Formação. A abordagem adotada visou garantir que a formação do pedagogo promovesse a reflexão acerca da docência como base da formação, mas também a observância das áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006).

Na prática pedagógica, os docentes foram assegurados de sua autonomia para conduzir a formação dos estudantes com base nos referenciais teóricos presentes nas ementas do curso e em sua própria formação acadêmica, considerada altamente confiável. Dessa forma, houve consenso entre os membros da comissão de que, com a publicação de novas diretrizes, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) se dedicaria a analisar essas diretrizes e sugerir as adaptações necessárias ao PPC, visando alinhar o curso a uma proposta educacional mais inclusiva e crítica.



Portanto, embora o curso siga formalmente as diretrizes da BNC-Formação, ele também incorpora um compromisso com uma abordagem pedagógica que promove a reflexão crítica e o desenvolvimento de uma prática docente formada por uma base sólida teórica. Assim, refletir sobre a formação de professores, especialmente no que se refere às determinações sobre o tipo de conhecimento que devem dominar, exige a compreensão de que esse é um saber socialmente construído, dinâmico e fundamentado nas experiências dos lecionando, os quais devem estar situados em um tempo e espaço específico. Destarte, não se trata apenas de um saber-fazer posto em projeto de curso ou de uma receita que os formadores devem seguir, mas de um saber-ensinar, saber-aprender e saber-viver.



## **ENTRE POLÍTICAS E POSTURAS DE FORMAÇÃO DOCENTE**

O projeto do curso de Pedagogia do IFAL defende uma formação constituída por um leque de conhecimentos que faça o professor mediar questões ligadas aos conhecimentos curriculares. Além disso, que o faça refletir sobre a realidade política, social, cultural, econômica e criar condições para o aprendizado crítico, como diz o próprio documento:

Com o compromisso de formar profissionais que colaborem para a melhoria da educação atuantes nos contextos formais e não-formais e na busca de aprendizagens inovadoras e diferenciadas, os/

as profissionais aqui formados terão acesso a possibilidades de reconhecer os deslocamentos epistemológicos que caracterizaram e ainda caracterizam a docência, enxergar que esta é acompanhada de movimentos formativos, político-econômicos e socioculturais em diferentes esferas, com ferramentas para realizar um diagnóstico crítico sobre necessidades dos diferentes segmentos da sociedade relativas à educação e identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-las nos planos pedagógico e de ensino aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas em geral. (PPC Pedagogia IFAL, 2023, p. 12).



Nesse sentido, Tardiff (2000, p. 06) aponta que:



Em sua prática, os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo, incluindo, evidentemente, as ciências naturais e aplicadas, mas também as ciências sociais e humanas, assim como as ciências da educação. Esses conhecimentos especializados devem ser adquiridos por meio de uma longa formação de alto nível, a maioria das vezes de natureza universitária ou equivalente.

Ao analisar a matriz curricular e as ementas dos componentes curriculares do curso, percebe-se que os saberes docentes se aglutinam na órbita de várias relações. Dentre

elas, se encontra o espaço formal de educação superior, no caso do EaD e os polos que assistem os estudantes, esses precisam garantir ao professor em formação condições de desenvolvimento nos eixos relacionados à extensão, ao ensino, à pesquisa e à produção de conhecimentos, bem como incorporá-los à sua prática futura.

Posto isso, Imbernón (2011) indica que a construção desses saberes precisa romper com a ideia de centralizar, compartimentar, transmitir, individualizar e selecionar, compreendendo essas como perspectivas que enquadram o docente apenas como “técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas” (Imbernón, 2011, p. 21). A partir disso, defende-se que a formação do pedagogo no IFAL esteja articulada a uma participação ativa e crítica no verdadeiro processo de inovação e mudança, colaborando na sociedade como “agente dinâmico, cultural, social e curricular” (Parreira; José Filho, 2010, p. 263), capaz de produzir processos de pesquisa e reflexão sobre as práticas escolares, superando o pragmatismo e uma formação imediatista e compreendendo a formação do professor em sua perspectiva multidimensional. Desta maneira, a formação e a atuação profissional docente excedem as características técnicas, propondo valores, conteúdo moral, ético e ideológico.

Ainda segundo Imbernón (2011), toda formação de professor precisa ser produzida por uma reflexão sobre a prática competente, corroborando com mais de uma geração de intelectuais que problematizam a educação, cujos pensamentos também alicerçam reflexões sobre educação e professores no Brasil e no mundo como Zabala (1998),



Libâneo (1984) e Giroux (1997). Para esses, de modo *an passant*, a educação precisa ter um compromisso político-reflexivo e a partir disso desenvolver a autonomia profissional, posturas inclusivas e formas de agir em situações controversas, convivendo na incerteza, pensando o neoliberalismo como objeto de crítica e a construção de uma postura anti-mercantilização da educação.

Segundo o perfil de formação profissional, o curso forma pensando:

No caráter científico dos estudos sobre educação, exigindo um olhar atento em defesa da práxis, ao mesmo tempo em que condena o praticismo irreflexivo. Assim, a sua formação oferece possibilidades para que ele/a seja capaz de realizar um diagnóstico crítico sobre necessidades dos diferentes segmentos da sociedade relativas à educação e identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-las nos planos pedagógico e de ensino aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas. (PPC Pedagogia IFAL, 2023, p. 20).

A formação que avança sobre a execução de conteúdo é indispensável para a construção de uma sociedade democrática e justa, devido a isso, sob a sua organização incidem interesses político-ideológicos. Nesse sentido, ter ascendência sobre conteúdos curriculares, analisar criticamente as experiências cotidianas, ter consciência das relações de poder que revestem a sociedade, reconhecer as



práticas educativas como instrumento de controle, dominar as ferramentas linguísticas capazes de promover mudanças sociais e compreender que o seu ofício tem capacidade emancipadora, são habilidades que costumam desmontar ideologias instrumentais da educação. A alienação docente vem quando tais perspectivas passam a ser menosprezadas e até suplantadas em função de uma perspectiva praticista.

Diante disso, na organização pragmática da formação do professor, ensinar não é transferir conhecimento, como já dizia Freire (1996). Essa questão parecia superada e alinhada a tudo que se defende nos últimos 35 anos em educação no Brasil, mas agora aparece como um aspecto de confronto. Não obstante, nota-se que a concepção de formação docente apresentada no projeto tem elementos que mobilizam conhecimento sobre a compreensão das transformações sociais, as capacidades profissionais com habilidades e as competências complexas por meio de componentes que problematizam ideologias, linguagens, discurso e construção da realidade.

Nesse contexto, pode-se citar o componente curricular Ideologia, discurso e prática pedagógica que contempla análise e reflexão sobre relações de gênero, étnico-raciais, sociais, e inclusivas; O componente curricular Educação, Diversidade e Inclusão, o qual visa atividades que viabilizem aos estudantes a construção de uma identidade profissional interdisciplinar de maneira que seja estabelecido um diálogo entre os conteúdos estudados nos componentes e às demandas dos ambientes de trabalho do pedagogo; O componente curricular Ações extensionistas Curricularizadas



I, dentre outras temáticas/componentes que discutem a pedagogia como ciência, curso e formação a partir de sua historicidade, legislação (Fundamentos da Pedagogia), bem como outros desenhos curriculares de atuação do pedagogo para além dos espaços escolares, mesmo não sendo esse o objeto da formação no curso do IFAL.

Apesar da BNC-Formação explicitar sua configuração como um documento a serviço do neoliberalismo calçado na competitividade, na instrumentalização, nas competências e no empreendedorismo, o qual defende sua compreensão de formação da educação básica para reproduzir e mimetizar as iniciativas educativas ofertadas por seus professores formadores. Essa posição da BNC-Formação causa preocupações importantes para o projeto do curso, as quais ficam explícitas ao abordar determinados componentes curriculares que se mostram engendrados na volta de uma educação reprodutivista e na tentativa de contornar o referido documento, considerando relevante outros aspectos.

## CONCLUSÃO

À luz disso, pode-se afirmar que o projeto do IFAL se preocupa em proteger a formação do professor licenciado em Pedagogia do sequestro do seu caráter político da formação docente, especialmente na contemporaneidade, em que a influência da perspectiva privada molda as políticas públicas educacionais e buscam desvirtuar a educação como um bem público, coletivo e de direito democrático.



É possível reiterar que o referido documento tenta fugir da perspectiva do docente como processo técnico de “transmissão de conteúdos”, como é evidenciado, por exemplo, nas avaliações externas que se concentram em medir a aprendizagem em disciplinas específicas, e que a BNC-Formação também aborda isso no seu seio.

Portanto, a formação de pedagogos no IFAL compreende que a aprendizagem e a compreensão do mundo também são moldadas pela apropriação de conteúdos contextualizados dentro das culturas e experiências de vida do indivíduo. Posto isso, destaca-se o conceito que Paulo Freire denominou como “educação dialógica”, que não é uma ação do estudante individualizada, tampouco do professor que educa, mas de ambos no espectro da sociedade em conjunto. Este é o verdadeiro sentido da educação como ação política, aquela que nos faz perceber conhecimentos nas vivências e possibilidade de aprendizado e de melhoria na qualidade de vida. Nessa perspectiva, deixa de ser uma ação unilateral, conteudista e individual e passa a ser uma ação coletiva, interdisciplinar e política.



## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 79-100

BRASIL, Edital UAB nº09/2022. Chamada para articulação de cursos superiores na modalidade EaD no âmbito do Programa Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Programa Universidade**

**Aberta Do Brasil (UAB)**, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes>. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2008. Disponível em: <https://www.camara.leg.br>. Acesso em: 10 set. 2024.

FRIGOTTO, G. **A disputa da educação democrática em sociedade antidemocrática**. São Paulo, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, Ivor. A construção social do currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 115-140

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2012.

GOODSON, I. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas**. Tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOODSON, Ivor. A construção social do currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 115-140



INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto Político do Curso de Pedagogia Modalidade EaD**. Maceió, 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar, 2021**. Brasília: MEC, 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1984

PARO, V. H. **Gestão, política, economia e ética na educação**. São Paulo, 2023.

PARREIRA, L. A.; JOSÉ FILHO, M. A educação não formal: desafios de uma prática pedagógica. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 19, n. 1, p. 241-268, 2010.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Autêntica, 2007.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, 2000. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws>. Acesso em: 10 set. 2024.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.



# 3. A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO, A PRÁTICA DOCENTE E O RECONHECIMENTO DAS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ana Paula Dos Santos Ferreira<sup>12</sup>

Maria José Gomes Cavalcante<sup>13</sup>

## INTRODUÇÃO

A educação é um processo que favorece as relações sociais, a reflexão, o pensamento crítico e um instrumento de transformação social, visando o bem-estar do povo. Nesse sentido, pode-se afirmar como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é importante e necessária para todos os indivíduos que não tiveram acesso à educação na chamada “idade regular”, uma vez que ela possibilita o ingresso ou regresso dos jovens, adultos e idosos à escola. De acordo com Cardoso e Passos (2016, p.1), a EJA também procura “tentar ou corrigir algumas questões sociais como exclusão



---

12 Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0836-3167>. E-mail: [anapaula.ferr@outlook.com](mailto:anapaula.ferr@outlook.com).

13 Professora do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6301-5662>. E-mail: [maria-jose.cavalcante@ufape.edu.br](mailto:maria-jose.cavalcante@ufape.edu.br).

e exploração, entre outras que geram consequências maiores, como a perigosa marginalização”.

A trajetória da EJA no Brasil é caracterizada por uma luta contra a exclusão e uma tentativa de compensar uma dívida social. A partir da década de 1980, ocorreram várias modificações que foram significativas para melhoria da educação de jovens e adultos, como a promulgação da Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual passou a ser considerada uma modalidade de ensino da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio. Em seu artigo 37, a LDB trouxe também uma nova perspectiva para EJA no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, inserindo especificidades do público, no que diz respeito às características de faixa etária, expectativas, interesses e identidade.

No entanto, a EJA enfrenta muitos desafios e um deles é a vivência de uma prática docente que seja adequada às características e especificidades dos estudantes, ou seja, o discurso da Lei se concretizar. Nesse sentido, estudos como de Amorim (2009) e Cavalcante (2017), evidenciam o público da EJA composto por alunos de diferentes faixas etárias, e com diferentes vivências, concepções e culturas. Como afirma Oliveira (1999, p.11), “tais diferenças constituem um grande desafio para os professores, uma vez que devem ser consideradas por estes na hora de planejar suas aulas”. A partir do exposto, observa-se que o reconhecimento das especificidades dos alunos torna-se relevante para orientar as atividades desenvolvidas em sala, as ações



pedagógicas e devem ser objeto de consideração e de valorização pelo professor.

A fundamentação do presente originou-se da seguinte questão norteadora: quais as práticas docentes em vigência favorecem o processo de ensino-aprendizagem, considerando as especificidades dos estudantes, do Ensino de Jovens e Adultos? A partir da indagação, definiu-se como objetivo a reflexão acerca da prática pedagógica de uma professora, que leciona no EJA e a sua relação com as especificidades de seus alunos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, estabeleceram-se os seguintes pontos para desenvolver a discussão: (a) Conhecer as concepções da professora acerca do trabalho com jovens e adultos e como estas se relacionam às suas práticas de ensino; (b) Identificar o perfil socioeconômico dos alunos e as suas expectativas no retorno à escola e (c) Analisar se as atividades e materiais propostos pela docente nas aulas contemplam o perfil de seus alunos.



## REFERENCIAL TEÓRICO

### **Educação de jovens e adultos e a prática docente: uma perspectiva histórica.**

A educação de jovens e adultos no Brasil, segundo Cavalcante (2017), nunca apresentou um caráter de transformação social, apenas de exclusão, pois suas ações educativas não passavam de compensações improvisadas apoiadas em discursos preconceituosos, relacionando a

quem não teve a oportunidade de aprender a ler e a escrever na infância, a marginalidade, a incapacidade e a vergonha. Com a chegada dos portugueses em território brasileiro, iniciou um movimento educador, com viés religioso, para os povos indígenas adultos, crianças e as pessoas escravizadas (Haddad; Di Pierro, 2000). No entanto, ao longo do período imperial, a comunicação estava baseada na oralidade e não na escrita, assim o número de analfabetos passou a ser mais expressivo.

Ainda no Império, a primeira constituição brasileira (1824) se firmou sob a garantia de ensino primário e gratuito para todos. Apesar desse marco, as poucas escolas existentes eram frequentadas pelos filhos da classe média e alta, enquanto as classes pobres não tinham acesso à instrução (Haddad; Di Pierro, 2000). Com a República, a partir de 1920, ocorreram algumas mudanças significativas para a educação de jovens e adultos por meio de movimentos sociais que exigiam a ampliação do número de escolas e a melhoria de sua qualidade.

Em 1940, a educação de adultos foi compreendida como problema de política nacional, devido à quantidade de analfabetos no país. Em seguida, ações se iniciaram para tentar amenizar a situação, tais como: instituição, em 1942, do Fundo Nacional do Ensino Primário, o qual visava promover um programa de ampliação da educação primária que incluísse também o Ensino Supletivo para Adolescentes e Adultos; Em 1947, a Secretaria de Educação Adultos (SEA) entrou como serviço especial do Departamento Ministério da Educação e Saúde e visou reposicionar, de forma geral,



o trabalho do plano anual de educação suplementar para adolescentes e adultos analfabetos; em 1947, o Ministério da Educação (MEC) promoveu a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a qual almejava a alfabetização de grande parte da população e planos de capacitação profissional (Cavalcante, 2017). Porém, a tentativa da campanha, assim como as que antecederam, foi alvo de inúmeras críticas, uma delas direcionadas à orientação pedagógica devido ao seu caráter superficial e ao método inadequado para a população adulta analfabeta (Pereira, 2013).

É importante salientar que, nesta época, o analfabetismo era concebido como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país e legitimava a visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal, identificado psicológica e socialmente como a criança (Cavalcante, 2017). No ano de 1958, era notória a preocupação com a educação de adultos e como ela estava configurada, posto que os professores utilizavam as mesmas metodologias de educação para ambos os públicos. Nesse cenário, Paulo Freire aparece como grande idealizador da chamada “Educação Popular”, com caráter de educação progressista e libertadora, propondo um paradigma pedagógico diferente do até agora realizado na educação de jovens e adultos. De acordo com Cavalcante (2017, p.31), Freire – contrariando as concepções sociais vigentes sobre o analfabeto – reconhecia-o como um ser de cultura e produtor de cultura e propunha que essas características fossem consideradas no processo de alfabetização, sendo esse um dos pilares da concepção da educação freiriana.



Freire buscava uma educação libertadora e crítica, baseada em uma relação dialógica entre o professor e o aluno. Assim, fundamentados nessa concepção de educação no período de 1959 a 1964, foram criados movimentos que fizeram a diferença para a educação de jovens e adultos, entre eles pode-se destacar: O Movimento de Cultura Popular do Recife, os Centros Populares de Cultura, a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação (PNE). Esses movimentos foram criados para promover a alfabetização de adolescentes e adultos de classes populares, dentre suas características pode-se abordar a preocupação com os conteúdos passados, formação e acompanhamento de professores, materiais didáticos próprios para os adultos. Os professores eram instruídos para valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes, suas práticas cotidianas, sua linguagem, seu modo de vida e de conceber a vida. Dessa forma, contemplou-se uma mudança na prática docente realizada.

Os anos que se seguiram foram mais difíceis para a educação de jovens e adultos devido ao golpe militar de 1964, o qual interrompeu os movimentos de educação popular, seus dirigentes foram perseguidos, presos e materiais confiscados. O Estado não queria promover uma educação crítica que promovesse a consciência dos cidadãos e – para continuar com a alfabetização dos adultos – em 1967, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que foi um movimento conservador e autoritário, o qual adotou procedimentos que eram mecânicos, esvaziados de todo



senso crítico e problematização, contrários aos propostos por Freire. Segundo Cavalcante, esse Movimento objetivava:

atender às necessidades econômicas do país, por meio da qualificação de mão de obra para as empresas; sua proposta alfabetizadora limitava-se à leitura e escrita de palavras-chaves para o ensino dos padrões silábicos, longe do sentido crítico e problematizador, e da realidade social dos educandos (Cavalcante, 2017, p.32).

Após muitas lutas e resistência, em 1985 termina a ditadura militar no país e com a redemocratização ocorreram mudanças significativas em vários âmbitos, incluindo a educação. Em relação ao EJA, em 1996, ocorreu a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual reconhece o EJA como modalidade de ensino, direcionada às pessoas que não tiveram acesso ou não puderam terminar os estudos na idade considerada própria, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio.

### **A prática docente e o reconhecimento das especificidades do EJA**

A questão da especificidade presente no EJA vai muito além de uma turma com perfil de faixa etária diversificada, ela está ancorada na história de vida desses alunos e nos contextos em que estão inseridos, Oliveira descreve esses sujeitos como:



O Adulto, para a educação de jovens e adultos (...) é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles provenientes de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não-qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar séries do ensino supletivo. E o jovem, relativamente recentemente incorporado ao território da antiga educação de adultos, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares (...). (...) ele é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo, o ensino médio. É bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana (Oliveira, 1999, p. 15-16).

Assim sendo, a especificidade do EJA se encontra na necessidade de oferecer uma educação que se adapte às características desses jovens e adultos. Nesse viés, Oliveira (1999) nos traz uma maneira de pensar sobre essa especificidade presente no EJA que adentra em pelo menos três



campos: a condição de “não-criança”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais.

A respeito da **condição de não-criança**, ela enfatiza que apesar de não se ter estudos aprofundados na área da Psicologia acerca do desenvolvimento dos adultos, pode-se listar algumas particularidades dessa etapa da vida que distinguem, de modo geral, o adulto da criança e do adolescente, tais como: uma história de vida mais longa, repleta de experiências e conhecimentos, relacionamentos interpessoais e sua inserção no mundo do trabalho.

Já em relação à **condição de excluídos da escola regular**, Oliveira (1999) discute como a educação institucional foi pensada na sua origem para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, seguindo uma “ordem regular” de determinados conteúdos atrelados a cada etapa do desenvolvimento. Dessa forma, os currículos e metodologias não foram pensados para jovens e adultos, configurando uma situação de exclusão.

No que tange a **condição de membros de determinados grupos culturais**. Oliveira (1999) destaca que a especificidade cultural dos estudantes do EJA deve ser investigada pelo professor, por meio da manutenção de negociações de significados, ao considerar o conhecimento do aluno do EJA, uma vez que esse entendimento o identifica como participante de determinado grupo sociocultural.



## METODOLOGIA

O presente estudo buscou refletir acerca da prática pedagógica de uma professora do EJA, optando por coleta de dados a partir da pesquisa de campo, assegurando a noção trazida por Lakatos e Marconi (2003, p. 186):

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Nesse procedimento, observam-se os fenômenos no contexto em que eles acontecem.

Nesse sentido, o modelo estudo de caso se apresentou ideal para a análise, uma vez que por meio dele é possível compreender a fundo a singularidade dos processos educacionais e explicar a realidade do local com base na observação de significados. De acordo com Lüdke e André (1986, p.17), “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular.” A abordagem investigativa se baseia na busca qualitativa, segundo Minayo (2001, p.21), a mesma “ocupa-se nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado, ou seja, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.



O campo da pesquisa foi uma escola municipal, da cidade de Garanhuns-PE, a turma da EJA observada foi fase I e II. Os critérios de escolha da professora participante desta pesquisa foram: (1) estar lecionando em uma turma da EJA em uma escola da rede municipal e (2) ter mais de 5 anos de experiência como docente dessa modalidade. Os participantes da pesquisa foram a professora e 14 alunos da turma.

A docente tem graduação em Letras e leciona há 15 anos na EJA, sua turma tem um quantitativo de 25 alunos matriculados, porém apenas 14 frequentaram as aulas nos dias observados, todos afirmaram residir na zona urbana. A faixa etária dos estudantes varia entre 17 e 60 anos, sendo 4 jovens, 9 adultos e 1 idosa.

### **Etapas, instrumentos de coleta de dados e método de análise**

As observações tiveram início em junho e encerram em agosto de 2022, constituindo um total de 17 aulas observadas. Fizemos uso da observação como instrumento de pesquisa, a fim de verificar diretamente a prática da docente. A opção metodológica pela observação, de acordo com Lüdke e André (1986, p.26) deve-se ao fato de que a:

Observação possibilita um contato direto, pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno.



Importante enfatizar que as observações incluíram as aulas de todas as disciplinas da turma, visto que, o foco da pesquisa são as práticas da docente em sala. Dessa forma, utilizou-se diário de campo como instrumento de registros diários das ações de pesquisa, pois, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 32) “existem diversas formas para se registrar as observações, sendo as anotações escritas a forma mais utilizada em estudos de observação”. Ademais, uma entrevista semiestruturada foi feita com a professora, com intuito de conhecer suas concepções acerca do trabalho com jovens e adultos. Segundo Lüdke e André (1986, p.34), esse tipo de entrevista “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

De forma equivalente, um questionário com perguntas objetivas foi aplicado para os 14 alunos e ofertado auxílio aos que precisaram. A escolha do questionário se deu em função do mesmo auxiliar na percepção da realidade dos fatos. Segundo Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido como a “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”. A título de detalhamento, o questionário contemplou as seguintes informações: nome; idade; ocupação principal; estado civil; filhos; série que estudou na infância; fase da EJA; motivo da saída da escola; motivo de retorno à escola. Além disso, foi utilizada a técnica conhecida como grupo focal, objeti-



vando o entendimento acerca das expectativas dos alunos ao retorno à escola e se o que tem aprendido nas aulas corresponde ao esperado. Tal procedimento foi posto, uma vez que, segundo Gatti (2005, p.7), “os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências”.

Também foi utilizado o método de análise de conteúdo, como proposto por Bardin (2016), o qual é organizado em três fases: (1) pré-análise, (2) exploração do material e (3) o tratamento de resultados. Durante a pré-análise, consistiu na leitura das transcrições da entrevista e dos questionários, bem como das anotações sobre as observações. Na 2ª fase, a partir da exploração do material, emergiram as categorias, que serviram como base para a análise, inspiradas nas especificidades da EJA apontadas por Oliveira (1999) e, por fim, na 3ª fase foi realizado o tratamento e interpretação dos dados.



## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

### **O perfil da turma e suas expectativas quanto à aprendizagem**

A partir dos dados coletados, observou-se que os alunos têm idades entre 17 e 60 anos. Em relação à apropriação da leitura e da escrita, 7 deles afirmaram não saber ler e escrever, apenas 1 aluno afirmou saber ler, enquanto outros 6 afirmaram saber de modo regular, ou seja, no processo

de consolidação da alfabetização. A maioria é composta por trabalhadores, pais e mães de família, que na infância tiveram que deixar seus estudos por conta do trabalho ou não tiveram nem a opção de estudar. Tais características remetem ao perfil de adulto apresentado por Oliveira (1999) em sua pesquisa.

No grupo focal, os alunos participaram ativamente, respondendo e interagindo com os pares. Durante a transcrição da gravação de suas respostas, verificaram-se as expectativas da maioria dos alunos. Eles desejam ser alfabetizados, conhecer seus direitos, como exemplificado nos relatos apresentados: *“Eu quero deixar de ser analfabeto, né? É na escola que eu posso deixar de ser. A pessoa sem leitura não é nada”* (Aluno 2); *“Quero aprender sobre os meus direitos”* (Aluno 11); *“Quero um futuro melhor. Fazer concurso”* (Aluno 1).

As declarações dos estudantes revelam que a volta à escola está ligada a um pensamento de qualidade de vida, inclusão e reconhecimento social visto que, por não terem acesso ou por serem privados dos processos escolares, encontram-se excluídos de determinadas situações sociais e de exercer plenamente sua cidadania, no que diz respeito tanto aos seus direitos, como deveres (Arroyo, 2005).

Em relação ao que eles têm aprendido nas aulas e se o ensino atende as suas expectativas de aprendizagem, os mesmos falaram, com muito entusiasmo, que as aulas propostas pela professora estão ajudando e sendo possível perceber a gratidão que os mesmos sentem em relação à professora pelo seu esforço e dedicação: *“Sem a professora*



*seria muito difícil, porque a outra professora não tinha paciência comigo” (Aluna 9); “A minha leitura já melhorou, já entendo melhor as coisas” (Aluno 4); “Eu já aprendi com a ajuda da professora sobre alguns dos nossos direitos e vou aprender mais” (Aluno 11).*

Portanto, a partir dessas falas, nota-se a relação afetiva que existe entre os alunos e a docente. Os estudantes expressam um sentimento de respeito, reconhecimento e gratidão pelo auxílio que recebem da professora. Em relação às expectativas de aprendizagem dos alunos, pode-se afirmar que a professora busca atendê-las, já que em algumas de suas aulas ela ensina conteúdos relacionados aos pedidos dos alunos, como observamos na declaração do aluno 11 sobre o desejo de aprender sobre seus direitos.



## **A rotina da professora**

O público da EJA é bastante diversificado, contando com diferentes metodologias que são apropriadas para promover o ensino. Posto isso, buscou-se analisar a prática realizada pela professora e relacionar com a contemplação das especificidades presentes em sua turma. Dessa forma, ocorreram 11 aulas de Língua Portuguesa, 8 de Matemática, 4 de História, 2 de Ciências e 1 de Geografia. As aulas eram organizadas em dois momentos para contemplar duas matérias, em sua maioria compostas por textos, atividades e correções.

Durante as aulas, a professora propôs textos apropriados à idade dos alunos, como, por exemplo, na aula 6

de História, em que a temática abordada foi a economia informal; na aula 8 vida e trabalho, utilizando um texto sobre os direitos trabalhistas. Bem como, nas aulas de Matemática, foi possível observar que a docente propunha situações-problemas relacionados ao cotidiano dos alunos, envolvendo situações sobre o sistema monetário. Em suas aulas de Língua Portuguesa, a professora também apresentou textos que foram do interesse dos seus alunos, com leituras contemplando temas como identidade e diversidade, preconceito, cultura e saúde.

A professora também buscou desenvolver a discussão dos textos lidos, dando abertura ao diálogo com os alunos – os quais compartilhavam seus conhecimentos, suas leituras de mundo com base em suas experiências de vida. Assim, evidencia-se uma postura pedagógica de extrema importância para a produção de conhecimento pelos estudantes, como afirma Freire (1998, p. 77) “respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento”.

Ao iniciar a entrevista com a professora, foi questionado sobre quais objetivos ela tem para a turma, respondeu:

*Eu tenho o objetivo de que eles adquiram as competências da leitora e da escrita para melhor desempenharem as funções comunicativas no dia a dia deles, para ajudar eles a descobrirem seus direitos assim como perceberem que precisam cumprir*



*com seus deveres para se tornarem cidadãos conscientes* (Professora EJA, 2022).

A declaração da professora pode ser remetida ao que afirma Freire (1967) sobre o trabalho com a alfabetização na EJA, o qual deve possibilitar uma leitura crítica da realidade, sendo um forte instrumento de resgate da cidadania e que reforça um engajamento social, promovendo também uma melhora na qualidade de vida dos educandos.

### **A relação entre prática docente e a especificidade etária dos alunos**

Para dar início a esta categoria de análise, pensamos ser importante discutirmos a questão do respeito à especificidade etária dos estudantes da EJA, considerando o tratamento que estes recebem na sala de aula. É comum observar que, em algumas delas, os alunos são tratados como crianças, realizando atividades infantilizadas propostas por seus professores ou até mesmo a linguagem utilizada pelos professores é inapropriada para jovens e adultos, algo capaz de promover um desconforto pessoal para os mesmos. Termos como “folhinha” e “tarefinha”, fazem com que os alunos se sintam envergonhados, tendo em vista a idade dos mesmos. (Oliveira, I., 2007). De acordo com Oliveira M. (1999), muitos alunos da EJA se sentem envergonhados ao voltarem ou ao iniciarem seus estudos na escola, pois acabam pensando que serão os únicos adultos em turmas frequentadas por crianças e se sentem deslocados, como se a escola não fosse um lugar para eles.



Nesse sentido, o professor deve refletir sobre quem são os alunos da EJA a fim de promover um ensino que contemple o universo do jovem e do adulto, no que diz respeito aos conteúdos, a metodologia, aos materiais didáticos utilizados, como textos e atividades, pois o fato de jovens e adultos estarem iniciando sua escolarização não faz deles crianças grandes (Oliveira, M.,1999, Amorim, 2009; Cavalcante, 2017). Ao contrário! São pessoas, como apresentado no perfil da turma, que têm responsabilidades comuns à vida de um jovem ou de um adulto, como, trabalho, estudo, filhos, dentre outras. Nas aulas observadas, verificamos que a professora não propõe atividades infantilizadas e não utiliza uma linguagem inapropriada com o uso de diminutivos, respeitando, assim, a condição de não-crianças dos jovens e adultos de seus alunos (Oliveira, M.,1999). Quando questionamos como a professora trabalha com as diferentes faixas etárias, ela nos respondeu que:” - É difícil, mas busco trabalhar a partir do nível que eles chegam à sala, com atividades diferentes e eles se respeitam, o que ajuda bastante.”

Concordamos com a professora, que desenvolver uma proposta pedagógica que atenda tamanha diversidade etária de sua turma (17 anos a 60 anos) é um grande desafio, pois esta gera uma heterogeneidade de conhecimentos advindas da experiência, preferências, expectativas, concepções de cada fase da vida, que os alunos estão. E, ainda há os conflitos de geração, que advém das diferentes maneiras de viver e de se comportar dos adolescentes, jovens, adultos e idosos em sala de aula. O reconhecimento desta



especificidade etária é um traço importante das turmas da EJA a ser observado.

Sabemos que o planejamento de aula é importante para facilitar a sistematização de atividades e atingir objetivos propostos pelo professor, bem como é um importante momento de reflexão e de autoavaliação do professor sobre sua prática. (Libâneo, 1993). Neste sentido, a professora foi questionada sobre como faz o planejamento de aula e quais os recursos pedagógicos que a mesma costuma utilizar. Ela nos respondeu o seguinte:” - Planejo minhas aulas sozinha, utilizo livros didáticos, internet e apostilas que eu mesma faço para eles.” A partir da resposta da docente, verificamos que a professora busca utilizar-se de diversas fontes para realização de seu planejamento, o que consideramos algo ótimo, devido à diversidade de materiais, possibilidades que tais fontes oferecem ao professor. Porém, o fato de planejar sozinha impossibilita uma troca, da partilha de saberes e propostas com as outras professoras da EJA. O que é lamentável, a nosso ver.

Salientamos que durante as aulas não foi observado o uso do planejamento de aula pela professora e a mesma afirmava esquecimento quando solicitamos. O que para nós se caracterizou como uma pequena lacuna em nossa pesquisa, pois a partir da observação do mesmo, nos aprofundaríamos sobre a maneira como a professora planeja suas aulas. Sobre os materiais didáticos, nas aulas, a professora utilizou o livro didático e textos retirados da internet, contudo, sobre as apostilas que ela afirmou fazer para os



alunos, não foi observado em suas aulas a produção ou a entrega de alguma apostila.

Apresentaremos, agora, o recorte da aula 8 de História, em que a professora realizou uma discussão inicial sobre as palavras escritas no quadro, sendo elas: vida e trabalho. Os alunos comentaram sobre seus trabalhos, em seguida a mesma realizou uma leitura de um texto intitulado “Quais são os meus direitos trabalhistas?” A aula continuou com mais diálogos entre os alunos e a mesma. Ao final foi realizada uma atividade escrita no quadro, sendo feita, em seguida, uma correção coletiva. Nesses momentos foi possível observar a professora auxiliando os alunos com mais dificuldades.

Com base na transcrição apresentada, verificamos que ao iniciar o trabalho com o conteúdo, a docente buscou levantar os conhecimentos prévios dos alunos, e em seguida ao realizar a leitura do texto, onde explorou estratégias de leituras, como: inferências e hipóteses. Podemos confirmar que a professora buscou promover uma aula que reforçasse o engajamento social dos seus alunos, propondo uma reflexão crítica acerca de suas realidades e seus direitos, bem como o respeito às suas experiências de vida, promovendo também uma temática adequada à especificidade etária da turma, envolvendo assim todos os alunos, o que dialoga com as ideias dos teóricos apresentados.



## A relação entre prática docente e o contexto social dos alunos

Nesta categoria busca-se observar a prática docente levando em consideração o contexto social dos seus alunos, pois quando o aluno da EJA ingressa ou retorna à escola, é preciso considerar o repertório de conhecimento de mundo já adquirido por ele no decorrer de sua vida no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, foi indagado a professora sobre o perfil de sua turma, considerando a idade, profissão e expectativas, afirma:

É um perfil diversificado, procuro conhecê-los para planejar as aulas para que tenha sentido para eles. As idades variam de 17 anos até 60, na sala temos catadores de reciclagem, pedreiros, auxiliares de limpeza, feirantes. As expectativas são muitas, alguns querem tirar a carta como eles chamam a habilitação, aprender a ler e escrever para não ter mais que assinar com o dedo porque sentem vergonha. Também tenho aluno que diz que vai ser delegado... enfim, são muitas (Professora EJA, 2022).

A declaração feita pela docente mostra que ela tem um bom conhecimento de quem são seus alunos e remete às palavras de Vóvio (2010), ao caracterizar as turmas da EJA, quando afirma que a heterogeneidade do grupo, no que se refere às fases da vida, suas histórias e identidades, suas demandas e expectativas formativas, como o ato de ler e escrever. Posto isso, é fato que durante as aulas observadas ficou claro que a professora busca ter um bom relaciona-



mento com a turma. Em suas conversas, nota-se que ela conhece a história de vida de cada um e mantém contato com eles através do aplicativo de comunicação WhatsApp.

Indagada sobre o livro ou os livros que a professora utiliza para suas aulas, buscando compreender se eles são específicos para a EJA e como são essas apostilas, ela respondeu:

Escolho temas que são relevantes para o dia a dia deles, como cidadania, direitos humanos e a partir disso elaboro questões. Esse ano eles receberam um livro<sup>14</sup>, mas ele é antigo, geralmente não vem livro pra eles. Nesse livro exploro alguns textos, de acordo com o conteúdo que vou trabalhar, algumas atividades, porque mesmo sendo um livro para EJA, às vezes tem assuntos que não são contextualizados para os alunos (Professora EJA, 2022).

Assim, pode-se verificar que a docente analisa o livro didático e que o utiliza como forma de apoio e não como regra sobre os conteúdos, buscando textos mais contextualizados com a realidade de seus alunos. Além disso, no decorrer das aulas é nítida a busca pela promoção de momentos com leituras interessantes para os alunos, a abertura de espaços para diálogo, o envolvimento dos alunos na construção do conhecimento. Em consonância com a afirmação Oliveira (2007), é preciso considerar o desenvolvimento do trabalho pedagógico a partir das histórias de vida, dos interesses e

---

14 EJA Moderna: Alfabetização, v.1, 2014-2016.



saberes que os alunos trazem para sala, para que os conteúdos não sejam distantes da realidade desses.

Outrossim, em um recorte da aula 3 de História, na qual a professora mostra considerar o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico a partir de interesses, saberes e contexto dos seus alunos. A docente abordou o tema “Os tempos mudaram”, refletindo com os estudantes como as mudanças tecnológicas impactam a sociedade, a partir de um texto retirado da internet. Dessa forma, contata-se a professora trabalha textos significativos para os alunos, por se relacionarem às suas práticas sociais, o que favorece o interesse e a curiosidade, promovendo também diálogos descontraídos e reflexivos. Essa construção colabora com o desenvolvimento da autonomia e do conhecimento, em conformidade com o que afirma Pinto (1993) sobre considerar o educando como ser pensante, portador de ideias, com alto grau de intelecto, que se revela na espontaneidade de sua conversa.

Por fim, pergunta-se a docente como ela considera os diferentes conhecimentos dos seus alunos no processo de ensino-aprendizagem, ela responde: “*Eu valorizo o conhecimento que todos trazem consigo a partir de diálogos*”. Diante do exposto, é possível afirmar que a resposta da professora corrobora com a sua prática e dialoga com a afirmação de Freire (1996) sobre o pensar certo do professor, pois para ele, um professor que pensa certo é aquele que sabe que para ensinar é preciso respeitar os saberes dos educandos, sendo algo equivalente a um dever.



## CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo principal refletir acerca da prática pedagógica de uma professora, que leciona na Educação de Jovens e Adultos, e a relação com as especificidades de seus alunos no processo de ensino-aprendizagem. A partir da análise dos dados, foi possível concluir que a professora reconhece as especificidades de seus alunos e suas práticas estão embasadas numa perspectiva progressista. Além de considerar as especificidades, ela incentiva os estudantes a terem autonomia e refletir criticamente sobre o cotidiano, utilizando uma linguagem apropriada e busca em suas práticas atender às expectativas.

Ademais, a docente demonstra utilizar atividades e materiais que contemplam o perfil de seus alunos. Entretanto, sabendo da importância do planejamento de aula, para facilitar a sistematização de atividades e atingir os objetivos propostos pelo professor, como afirma Libâneo (1993), notou-se a ausência de um olhar dos pesquisadores para a análise do planejamento de aulas da docente, posto que não foi disponibilizado.

Portanto, a pesquisa oportunizou compreender a singularidade e a importância da modalidade de Educação de Jovens e Adultos sob a perspectiva da vida dos estudantes. Possibilitando compreender que, para os jovens, adultos e idosos decidirem retornar aos estudos, muitas questões são analisadas – como conciliar o trabalho com os estudos, lidar com estereótipos, falta de apoio familiar, entre outras. Assim, como uma forma de garantir que seus objetivos de



retorno sejam atendidos, o professor deve conhecer melhor os seus alunos, buscar entender suas vidas e experiências, adequar suas metodologias e didáticas e, sobretudo, respeitar as especificidades presentes em sua turma.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Lúcia Bezerra de; LEAL, Tânia Ferreira. **“Será que quero somente aprender a ler e escrever?”: Quais são as expectativas dos alunos da EJA para o ensino de Língua Portuguesa e o que diz a Proposta Curricular da Rede Municipal do Recife?** 2009. Monografia (Especialização) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

ARROYO, Miguel González. **Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública.** In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** 1. ed. São Paulo, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 20 dez.1996. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1879078200/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-de-1996-lei-9394-96>. Acesso em: 27 mar. 2022.

CARDOSO, Marcélia Amorim; PASSOS, Gisele de Andrade Louvem. Reflexões sobre a educação de jovens e adultos e a formação docente. **Revista Educação Pública.** Rio de Janeiro, v. 16, n. 25, p. 1-4, dez. 2016. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/16/25/reflexes-sobre->



-a-educacao-de-jovens-e-adultos-e-a-formacao-docente Acesso em: 27 mar. 2022.

CAVALCANTE, Maria José Gomes. **Práticas de leitura na educação de jovens e adultos: da vida para a escola e da escola para vida**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 mar. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. [s.l.] São Paulo: Paz E Terra, 1967

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio De Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. Goiânia, 1993.



LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Maria Dulce de Almeida. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18. Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar em Revista**, Paraná, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hFjkmDxbZLwGBdLx8R4XhgS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 mar. 2022.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Caxambu**, Caxambu, n. 12, 1999. Disponível em: <http://eixo-vpsicologia.pbworks.com/f/texto+6.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2022.

PEREIRA, Maria Lúcia. **A Construção do Letramento na Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. [s.l: s.n.].

VÓVIO, Cláudia Lemos. **Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência**. In: DALBEN, Ângela; et al. Coleção didática e prática de ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.





# 4. AQUELA FÓRMULA QUE TODO MUNDO CONHECE”: A RELAÇÃO DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM FORMAÇÃO E O ENSINO DE PROBABILIDADE

*Robson da Silva Eugenio<sup>15</sup>*

*Kaiomarcos Luciano Santos Ferreira<sup>16</sup>*

*Thatiany Rodrigues Ferreira<sup>17</sup>*

## INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece orientações para todas as etapas da Educação Básica, apresentando competências e habilidades a serem desenvolvidas. Na Unidade Temática de Probabilidade, é sugerido que o ensino seja apresentado de forma que aproxime os objetos do conhecimento em discussão com a realidade dos estudantes, promovendo reflexões sobre a natureza não determinística da Probabilidade e explorando os diferentes elementos que compõem o seu campo de estudo (Brasil, 2018).

---

15 Universidade de Pernambuco - Petrolina, PE. E-mail. robson.eugenio@upe.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5340-7953>.

16 Universidade Federal de Pernambuco - Recife, PE. E-mail. kaiomarcos.luciano@ufpe.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0342-7224>.

17 Universidade Federal de Pernambuco - Recife, PE. E-mail: thatiany.ferreira@ufpe.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2428-6424>.



Díaz *et al.* (2012) argumentam que, embora as orientações curriculares sejam fundamentais para a apresentação dos conteúdos em sala de aula, a eficácia do ensino está diretamente relacionada ao conhecimento dos professores de Matemática. Ao se referirem à Probabilidade, os autores destacam possíveis lacunas na Formação Inicial, que refletem na prática docente, uma vez que essa formação tende a se concentrar na manipulação de cálculos matemáticos, negligenciando a discussão crítica conceitual da Probabilidade.

Essa limitação na compreensão da Probabilidade reforça a necessidade de ampliar as discussões sobre o conhecimento probabilístico. Carvalho e Macedo (2015) argumentam que é necessário promover discussões que ultrapassem a visão manipulativa e procedimental da Probabilidade, de modo que seja também valorizada discussões críticas sobre o seu campo de estudo. Gal (2005), no seu modelo teórico, reforça essa discussão, destacando que o conhecimento probabilístico não é compreendido facilmente, pois exige familiaridade com uma diversidade de conceitos complexos, que podem ser compreendidos ao longo de um processo reflexivo vivenciado nos diferentes anos de escolaridade.

Partindo dessas reflexões iniciais, torna-se essencial investigar sobre como o ensino de Probabilidade tem sido vivenciado nas escolas e como os professores se relacionam com as orientações curriculares propostas. O objetivo geral deste trabalho é analisar como as experiências dos professores de Matemática com a Probabilidade influenciam nas práticas de ensino adotadas em sala de aula.



O presente apresenta dados produzidos a partir de uma entrevista semiestruturada, realizada como parte de um trabalho de conclusão de curso no Sertão Pernambucano, em uma universidade pública. Participaram do estudo um grupo de quatro professores de Matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), que lecionavam em escolas públicas situadas nos municípios de Petrolina, no estado de Pernambuco e Juazeiro, na Bahia.

Nas seções seguintes, serão apresentados brevemente o modelo teórico do Letramento Probabilístico (Gal, 2005), os Significados de Probabilidade (Batanero, 2005) e alguns estudos que discutem sobre o ensino de Probabilidade. Na sequência, será apresentada a metodologia adotada no estudo e, por fim, as análises e discussões dos resultados obtidos nas entrevistas.



## **DISCUSSÕES TEÓRICAS SOBRE O ENSINO DE PROBABILIDADE**

As recentes atualizações da BNCC indicam a *Probabilidade e Estatística* como uma das cinco Unidades Temáticas que compõe o currículo de Matemática (Brasil, 2018). Essas novas orientações trouxeram contribuições fundamentais para o ensino de Probabilidade. Entretanto, observa-se que as práticas pedagógicas, geralmente, permanecem inalteradas, não atendendo às atualizações propostas no documento (Eugenio, 2019).

López-Mojica e Aké (2019) complementam essas discussões, enfatizando que o modelo tradicional, como o

ensino de Probabilidade, é vivenciado em sala de aula e pode levar tanto os professores quanto os estudantes a enxergarem a Probabilidade como mais um conteúdo matemático manipulativo. Dessa forma, é essencial que esse ensino não esteja restrito à utilização de operações matemáticas, mas que busque aproximar os conceitos probabilísticos com o cotidiano dos estudantes, permitindo que eles compreendam a relevância da Probabilidade em suas vidas.

O modelo de Letramento Probabilístico (Gal, 2005) busca apresentar um conjunto de elementos do conhecimento (grandes ideias, cálculo de probabilidades, linguagem, contexto e questões críticas), bem como os elementos disposicionais (postura crítica, crenças e atitudes e os sentimentos pessoais em relação à incerteza e ao risco). Esses elementos nos permitem reconhecer a presença e a importância da Probabilidade em diversas situações do cotidiano. A organização desse modelo é ilustrada na Figura 1, bem como as dez áreas-chave em que podemos observar a presença da Probabilidade.



**Figura 1 - Modelo de Letramento Probabilístico e Áreas-chave.**



Fonte: Elaborado pelos autores com base no modelo proposto por Gal (2005).

No modelo proposto por Gal (2005), é possível observar que os cálculos probabilísticos representam apenas um dos diferentes elementos de discussão, que podem ser explorados no estudo de Probabilidade. Além das contribuições do Iddo Gal, existem também os Significados de Probabilidade (Batanero, 2005), que estão inseridos dentro do modelo em discussão.

Batanero (2005) definiu esses significados em: intuitivo, clássico (ou laplaciano), frequentista, subjetivo e axiomático. Cada um possui características específicas que oferecem uma compreensão aprofundada de como a probabilidade pode ser interpretada em diferentes eventos e contextos.

Neste trabalho, a discussão será concentrada para o significado clássico (ou laplaciano) da Probabilidade, definido pela razão entre o número de casos favoráveis e o total de casos possíveis de um evento, conforme a expressão abaixo:

$$P(A) = \frac{\text{Número de casos favoráveis}}{\text{Número de casos possíveis}}$$

Esse significado surgiu diante das inquietações de estudiosos como Laplace (1749-1827), que buscou formalizar as ideias de probabilidade, inicialmente associadas, principalmente, aos jogos de azar. Batanero (2005) argumenta que, embora esse significado seja fundamental e tenha sua importância na evolução dos estudos sobre a Probabilidade, ele é limitado, pois oferece apenas um método prático de calcular a Probabilidade de alguns eventos simples, especialmente de eventos equiprováveis, ou seja, eventos que possuem a mesma chance de acontecer.

Por exemplo, no lançamento de um dado justo com o espaço amostral  $\{1, 2, 3, 4, 5, 6\}$ , ao calcular a probabilidade de obter o número 2 (dois), observa-se pelo espaço amostral que há um caso favorável dentre os 6 (seis) casos possíveis. Logo, a probabilidade seria “um sexto”, conseqüentemente, qualquer número escolhido entre os seis terá a mesma probabilidade de acontecer. O mesmo se repete no lançamento de uma moeda, entre outros exemplos que podem ser representados por meio desse significado.

Levando em consideração a riqueza dos elementos presentes no estudo da Probabilidade, o que se observa é que o significado clássico tem se mostrando muito presente no ensino de Probabilidade, ofuscando uma compreensão mais aprofundada do assunto. Eugenio (2019) realizou um estudo com um grupo de professores de matemática dos anos finais. Em uma das etapas do estudo, foram realizadas



discussões sobre como a Probabilidade estava sendo discutida nos livros didáticos utilizados por esses professores.

As análises revelaram que as atividades se concentravam, em sua maioria, no cálculo probabilístico, seguindo uma abordagem clássica. O autor enfatiza que o material didático apresentava limitações para contribuir com a aprendizagem de Probabilidade, uma vez que não explorava nas suas discussões outros elementos do campo de estudo, conforme proposto no modelo de Gal (2005). Assim, percebeu-se que os professores envolvidos no estudo apresentavam uma lacuna na formação para se trabalhar com o ensino de Probabilidade de maneira mais crítica e reflexiva.

Coutinho (2019) também apresenta reflexões sobre os conteúdos probabilísticos presentes nas atividades dos livros didáticos. A autora complementa as considerações de Eugenio (2019), destacando que alguns conceitos da Probabilidade, como as ideias de aleatoriedade e incerteza, são mais facilmente compreendidos pelos professores em situações relacionadas a área-chave de jogos de azar.

No entanto, essa abordagem deixa lacunas, especialmente quando consideramos a compreensão da Probabilidade em situações contextualizadas. Ou seja, abordar apenas o conhecimento matemático não é suficiente para mobilizar um raciocínio crítico nos estudantes (Díaz *et al.*, 2012). Assim, uma alternativa sugerida por Rodriguez-Alveal, Diaz-Levicoy e Vasquez-Ortiz (2018), seria promover discussões com os professores de Matemática sobre os elementos do conhecimento e disposicionais do Letramento



Probabilístico, possibilitando um novo olhar para o ensino de Probabilidade.

## **METODOLOGIA DO ESTUDO**

Este estudo de abordagem qualitativa (Prodanov; Freitas, 2013), apresenta dados produzidos a partir de uma pesquisa desenvolvida com um grupo de professores de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), que atuam em escolas públicas localizadas nas cidades de Petrolina-PE e Juazeiro-BA. A produção de dados da pesquisa ocorreu por meio da realização de entrevistas semiestruturadas e de dois encontros destinados para discutir sobre o Modelo de Letramento Probabilístico (Gal, 2005).

Neste trabalho, apresentam-se dados produzidos ao longo das entrevistas semiestruturadas, realizadas entre os dias 04 e 06 de maio de 2022, via plataforma *Google Meet*, visando analisar como as experiências dos professores de Matemática com a Probabilidade influenciam nas práticas de ensino adotadas em sala de aula. Utiliza-se dos resultados de alguns questionamentos realizados durante as entrevistas com os professores participantes. Para garantir a ética da pesquisa, os professores serão mencionados ao longo deste trabalho pelos pseudônimos PM01, PM02, PM03 e PM04, no qual “PM” significa “Professor de Matemática”.

Entre os questionamentos realizados ao longo das entrevistas, optou-se por apresentar aqui apenas aqueles relacionados às experiências dos professores com o conteúdo de Probabilidade ao longo de sua formação básica e inicial,



com o objetivo geral de analisar como as experiências dos professores de Matemática com a Probabilidade influenciam nas práticas de ensino adotadas em sala de aula.

Nesse contexto, alguns dos questionamentos utilizados foram: você poderia descrever sua experiência com a Probabilidade? (referindo-se às lembranças da educação básica e à formação inicial como docente); como você costuma apresentar as discussões sobre Probabilidade aos seus estudantes? E quais significados de Probabilidade você conhece?

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresenta-se os dados obtidos a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores de Matemática participantes do estudo. Inicialmente, uma análise voltada para a relação dos professores com a Probabilidade, seguida por uma análise das experiências desses professores com o ensino de Probabilidade.

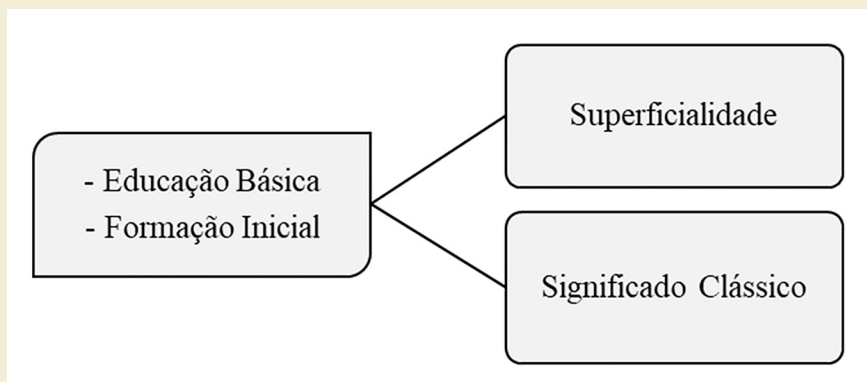
### **Relação entre o professor de matemática e a probabilidade**

Ao serem questionados sobre as experiências com a probabilidade, identifica-se um padrão comum entre os professores participantes do estudo. Eles relataram que, em algum momento, durante a Educação Básica e a Formação Inicial, vivenciaram discussões relacionadas à Probabilidade. Entretanto, essas discussões foram frequentemente abordadas de maneira superficial, geralmente, com



foco majoritário na exploração do Significado Clássico de Probabilidade (Batanero, 2005), Figura 2.

**Figura 1 - Relação dos professores de Matemática com a Probabilidade.**



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

O relato de PM01, inicia a discussão com a ideia de superficialidade, “*tenho poucas lembranças desse conteúdo na minha educação básica e considero também que foi algo bem superficial*” (PM01, 2022). A declaração de PM01 traz a reflexão sobre a existência de lacunas na aprendizagem de Probabilidade, com experiências que podem influenciar na maneira como esse professor se relaciona atualmente com o ensino do conteúdo em sala de aula, especialmente ao considerar a complexidade envolvida na compreensão dos conceitos probabilísticos (Gal, 2005).

Além da superficialidade mencionada, os professores relataram que o contato com a Probabilidade ocorreu principalmente por meio de discussões que exploravam

a manipulação de cálculos matemáticos. Essa abordagem técnica e procedimental, conseqüentemente, limitava o conhecimento ao significado clássico de Probabilidade (Batanero, 2005). Nas falas de PM02 e PM04, é possível observar a ênfase dada a essa abordagem, justificada como uma etapa fundamental na preparação dos estudantes, com vistas à parti/cipação de exames seletivos, como, por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

**PM02:** *Na Educação Básica, a gente estudava sim, um pouco de probabilidade, mas o que é que a gente estudava de probabilidade? Aquela fórmula que todo mundo conhece [...] que a probabilidade é igual ao evento dividido pelo espaço amostral, ponto [...] isso que era repassado para a gente na Educação Básica [...] porque era o que a gente na teoria precisaria para fazer o ENEM [...] então assim, eu tive esse contato bem superficial com o conteúdo de probabilidade na Educação Básica...*

**PM04:** *Eu me lembro de ter visto muito Probabilidade em cursinho e foi mais baseado em questões que poderiam ser cobradas em vestibulares... (Entrevista semi-estruturada individual, 2022)*

Observando o comentário de PM02, percebemos em sua fala que o significado clássico é considerado como uma abordagem familiar para qualquer estudante que tenha a oportunidade de conhecer esse conteúdo. A fala remete a uma compreensão restrita da Probabilidade, pois des-



considera outros elementos fundamentais que podem ser explorados no campo de estudo da Probabilidade, já que esse significado não pode ser mobilizado em qualquer situação probabilística (Batanero, 2005).

Além das limitações relacionadas ao conhecimento, os relatos indicam lembranças da introdução desse conteúdo apenas no Ensino Médio, geralmente com abordagens mais confusas e, conseqüentemente, mobilizando atitudes negativas sobre o estudo, “*confesso que me perdia muito, porque era um conteúdo abordado de forma bem rápida [...] nos exercícios tinham questões que também envolviam a ideia de análise combinatória e eu sempre sofria...*” (PM04, 2022).

Além dessas dificuldades mencionadas na Educação Básica, esses professores relataram experiências semelhantes durante a Formação Inicial, indicando que o contato com a Probabilidade continuou sendo superficial.

**PM01:** *No Ensino Superior eu tive um breve contato com os conceitos de probabilidade...*

**PM02:** *Sendo bem sincera, na universidade eu também senti, que não foi lá essas coisas [...] O que eu vi, e o que eu sei de probabilidade, que eu aprendi assim, na Educação Básica e na universidade, foi de fato, de forma, um tanto superficial como já mencionei...*

**PM03:** *Eu vou ser sincero para você que não me recordo assim, de ter trabalhado a fundo os conceitos de probabilidade não! [...] Assim, a gente discutia as fórmulas e tal [...],*



*mas um estudo mais aprofundado sobre o conteúdo em si, não ocorreu...* (Entrevista semiestruturada individual, 2022).

Essa continuidade sugere que a Formação Inicial de professores de Matemática ainda não alcançou níveis satisfatórios na preparação desses profissionais. Pelos relatos dos professores, as discussões sobre a Probabilidade tendem a perpetuar um ciclo de manipulações algébricas do conhecimento probabilístico, o que corrobora com os estudos de Carvalho e Macedo (2015).

Consequentemente, essas experiências vivenciadas ao longo dos anos de escolaridade e reforçadas durante a Formação Inicial, tendem a se repetir nas práticas de ensino em sala de aula. Na seção seguinte, será discutido sobre as experiências desses professores em relação ao ensino de Probabilidade.

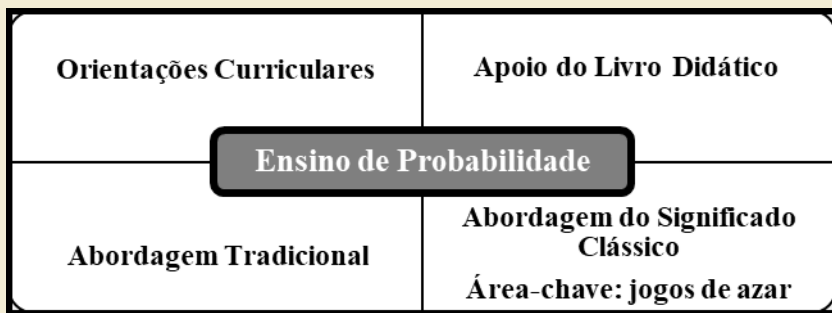
## **Experiências dos professores quanto ao ensino de probabilidade**

Ao serem questionados sobre como costumam abordar o conteúdo em sala de aula, os professores destacaram que seguem o direcionamento proposto no currículo escolar e o planejamento das aulas é baseado nas sugestões apresentadas pelos livros didáticos adotados nas escolas em que atuam. Além disso, os professores afirmam utilizar métodos de ensino tradicionais, sendo um reflexo daquelas experiências vivenciadas ao longo de suas formações. Consequentemente, o ensino de Probabilidade é novamen-



te limitado à abordagem clássica, com ênfase em atividades restritas a área-chave de jogos de azar (Gal, 2005), conforme ilustrado na Figura 3.

**Figura 2 - Relação dos professores de Matemática com a Probabilidade.**



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Algumas das considerações apresentadas pelos professores nas entrevistas estão relacionadas às orientações curriculares sugeridas pela rede de ensino que atuam. Embora os demais professores tenham mencionado sobre o currículo, PM01 detalhou um pouco mais a sua relação com esse documento no ensino de Probabilidade, relatando que utiliza-o constantemente para planejar suas aulas e ter uma noção daquilo que deve ser discutido com os estudantes, “*eu costumo observar o currículo [...], busco identificar o que o mesmo trata e orienta para trabalhar com a temática*” (PM01, 2022).

A organização curricular desempenha um papel importante ao orientar Habilidades que devem ser mobilizadas

pelo (a) professor (a) em sala de aula com os estudantes. No entanto, há fatores que podem interferir diretamente na forma como o conteúdo probabilístico é apresentado, muitas vezes relacionados ao nível de conhecimento pedagógico do professor em relação ao tema (Eugenio, 2019).

Além disso, PM01 enfatiza dentro da sua realidade outras dificuldades que interferem negativamente no ensino de Probabilidade, dentre elas, o tempo e o rigor em ter que cumprir as orientações propostas, argumentando que há uma predominância maior de discussões relacionadas à Estatística, em comparação com a Probabilidade, e muitas vezes acaba não conseguindo desenvolver um bom trabalho com a Probabilidade.

**PM01:** *Sobre essa questão do currículo, ele acaba induzindo, forçando os professores a seguir aquela determinação e não deixa muito, a gente aberto, para seguir outros caminhos [...] A ideia de probabilidade é citada superficialmente no primeiro bimestre, então quando você vai analisar o segundo, terceiro e quarto, só é abordado estatística [...] então assim, a estatística e a probabilidade são um dos eixos que fica por último, [...] fica mais difícil para o professor conseguir atingir, e mesmo quando atinge a temática, boa parte da abordagem fica mais centrada na estatística, creio eu que a probabilidade fica mais deixada de lado... (Entrevista semiestruturada individual, 2022).*



De maneira similar, PM04 complementa que as próprias orientações curriculares para o ensino de Probabilidade não recebem a devida atenção para aquilo que deve ser ensinado, o que resulta em uma abordagem superficial, assegurando isso as suas experiências anteriores. “*Eu sinto na organização do currículo que a probabilidade sempre fica por último, tanto que eu não cheguei a ter uma boa base...*” (PM04, 2022). Os relatos apresentados por PM01 e PM04 sugerem que não há uma devida preocupação e cuidado com relação ao campo de estudo da Probabilidade e essa condição mencionada por eles sobre o currículo, reflete na abordagem de ensino que é adotada em sala de aula.

Nesse sentido, os professores foram questionados sobre a metodologia de ensino adotada durante suas aulas, na qual foi possível observar que, embora o livro didático estivesse muito presente na preparação dessas aulas, o mesmo era visto como um recurso limitado pelos professores. A principal justificativa era pautada pela carência de exercícios sobre o assunto, levando esses professores a buscarem materiais complementares, como podemos observar nas falas abaixo:

**PM03:** *O livro que é adotado lá na escola, ele é bom, [...], mas ele não traz muitos exemplos [...] então eu sempre uso outros materiais para preparar as aulas [...] os slides disponíveis na plataforma do governo do estado [...] que tem um roteiro de aula com muitos exemplos e ilustrações que ajudam muito também...*



**PM04:** *O material escolar com os conteúdos é bem fraquinho né? É bem resumido [...] com poucos exercícios né? [...] faltam mais exemplos, mais situações, porque é um assunto bem limitado, tanto no ensino, quanto nos materiais para os professores explorarem [...] eu sempre busco em sites questões extras, porque eu gosto de trabalhar com questões... (Entrevista semiestruturada individual, 2022).*

Observamos que esses professores acabam guiando suas aulas por meio da resolução de exercícios, e os próprios professores mencionam que em suas experiências profissionais é adotada uma metodologia de ensino tradicional, com foco mais direcionado ao trabalho manipulativo com os cálculos matemáticos. Além disso, os professores avaliam a aprendizagem dos seus estudantes por meio desses exercícios, que também são utilizadas para prepará-los para as avaliações externas das escolas.

**PM01:** *Eu acabo exigindo mais a parte algébrica, a parte do cálculo, a parte realmente manual que a matemática exige [...] eu sou muito tradicional [...] até porque também é o que a escola exige né? Preparar os alunos para as avaliações externas [...] então é simulado atrás de simulado [...] pegar questões lá de probabilidade com alternativas (a, b, c, d) e acabo treinando né...*

**PM02:** *Eu confesso que acabo ficando um pouco naquele sentido mais tradicional [...] de passar atividades mesmo, perceber ali o que eles estão conseguindo resolver.*



**PM03:** Normalmente eu explico o assunto e passo uma atividade [...] posteriormente, faço a correção da atividade junto com a turma [...] eu tenho prezado mais pelas atividades durante esse percurso de aprendizagem.

**PM04:** Eu gosto de trabalhar com questões, eu vou resumindo em tópicos a teoria [...] faço meio que um esquema com os alunos, que funciona como um mapa conceitual e posteriormente faço as questões, porque é com as questões que você vai ver as possibilidades de como aquele assunto vai ser compreendido pelo estudante. (Entrevista semiestruturada individual, 2022).

Essas práticas revelam a continuidade de um ciclo que esses próprios professores vivenciaram no passado, especialmente ao enfatizarem o uso de atividades para discutir Probabilidade com seus estudantes. Observando-se uma preocupação inclinada para os exames futuros e não com a aprendizagem de Probabilidade, o que corrobora com as discussões de López-Mojica e Aké (2019).

Buscando complementar essas discussões, os professores foram questionados sobre a compreensão dos diferentes significados de probabilidade (Batanero, 2005). Com os dados, foi possível notar que esses professores continuavam limitados ao conhecimento do significado clássico, fortemente relacionado as experiências anteriores com a Probabilidade.



**PM02:** Os significados acabam sendo esses que eu já mencionei contigo **(se referindo ao Significado Clássico)** que são os mais comuns [...] E os que a gente geralmente encontra nos livros...

**PM04:** Eu acho que conheço apenas esse... **(se referindo ao Significado Clássico).**

**PM01:** Que eu conheço é esse [...] as possibilidades de retirar uma bola de uma determinada cor, a possibilidade de tirar cara e coroa [...] eu vejo mais a probabilidade nesse sentido né? Da ocorrência de um evento... (Entrevista semiestruturada individual, 2022, grifo nosso).

Nas falas indicamos entre parênteses o significado clássico para registrar essa compreensão implícita, pois os professores interpretam a ideia do “significado de probabilidade” com a utilização de exercícios matemáticos e exemplos de problemas probabilísticos relacionados à área-chave de jogos de azar. Eles justificaram essa impressão ao afirmarem que essa abordagem é frequentemente encontrada nos livros didáticos, conforme também foi mencionado no trabalho de Eugenio (2019).

No entanto, essa compreensão é um reflexo das experiências desses professores, reforçadas pelas lacunas presentes nos livros didáticos, os quais geralmente abordam apenas um olhar para o ensino de Probabilidade. Conforme apontado por Coutinho (2019), os professores sentem-se mais familiarizados com situações relacionadas aos jogos de azar.



Cabe ressaltar que a discussão não se reduz à importância da abordagem clássica no ensino de Probabilidade, pois ela é responsável pelo início das discussões sobre a probabilidade, especialmente com os jogos de azar. Contudo, esse significado apresenta suas limitações e não é útil para abordar qualquer problema no campo da Probabilidade, conforme discutido por Batanero (2005). Isso reforça a necessidade de propor novos estudos que possam aproximar cada vez mais os professores de Matemática de outras perspectivas de ensino da Probabilidade.

## CONCLUSÃO

Considerando os aspectos abordados, este trabalho buscou analisar como as experiências dos professores de Matemática com a Probabilidade influenciam nas práticas de ensino adotadas em sala de aula. A partir dos dados produzidos nas entrevistas semiestruturadas, observa-se que os professores tendem a reproduzir em suas práticas de ensino as mesmas experiências que vivenciaram ao longo de suas formações, reproduzindo um trabalho com foco exclusivo na abordagem do significado clássico (Batanero, 2005).

Os dados apresentados nas falas dos participantes reforçam a necessidade de novas pesquisas que contribuam para a formação continuada de professores de Matemática, com um olhar cuidadoso para o ensino crítico de Probabilidade. Nesse sentido, é fundamental promover discussões que aproximem o conteúdo com a realidade dos estudantes. Conforme indicado na BNCC (Brasil, 2018),



a matemática não se restringe apenas à quantificação de fenômenos determinísticos e técnicas de cálculos numéricos, mas também contempla o estudo sobre a incerteza dos eventos aleatórios, ou seja, da natureza não determinística da Probabilidade.

Portanto, acredita-se que o trabalho com o modelo de Letramento Probabilístico (Gal, 2005) poderá ser uma alternativa valiosa para ampliar a compreensão dos diferentes elementos e significados da Probabilidade. Esse modelo apresenta outras áreas-chave além dos jogos de azar, possibilitando uma abordagem crítica dos conceitos e auxiliando os professores na adoção de novas práticas de ensino que somem com a formação cidadã dos estudantes.



## REFERÊNCIAS

BATANERO, C. Significados de la probabilidad en la educación secundaria. **Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa**, México, v. 8, n. 3, p.247-263, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2018.

CARVALHO, J. I. F.; MACEDO, R. C. Conhecimentos necessários para o ensino de probabilidade: discussão de uma sequência didática desenvolvida com estudantes de Matemática-Licenciatura. **Anais do VI SIPEM**, Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, Pirenópolis, p. 1-13, 2015.

COUTINHO, C. Q. S. Probabilidade: contexto e construção do letramento probabilístico. Actas del Tercer **Congreso Internacional Virtual de Educación Estadística - CIVEEST**,

p. 1-13, 2019. Disponível em: <https://www.ugr.es/~fqm126/pa-gesCIVEEST/ponencias.html>. Acesso em: 28 mar. 2024.

DÍAZ, C.; CONTRERAS, J. M.; BATANERO, C.; ROA, R. Evaluación de sesgos em el razonamiento sobre probabilidad condicional em futuros profesores de educación secundaria. **Bolema**, v. 26, n. 44, p. 1207-1226, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/35M8mhwYSZncvCFMRRF5t9t/abstract/?lang=es#>. Acesso em: 20 mar. 2024.

EUGENIO, R. S. **Letramento probabilístico nos anos finais do ensino fundamental**: um processo de formação dialógica com professores de matemática. 2019. 233 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.


GAL, I. Towards ‘probability literacy’ for all citizens. In: JONES, Graham A. (ed.). **Exploring probability in school**: Challenges for teaching and learning. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, p. 43-71, 2005.

LÓPEZ-MOJICA, J. M.; AKÉ, L. P. Argumentos intuitivos de futuros profesores: una experiencia con probabilidad. **REVEMAT**, v. 14, Edição Especial Educação Estatística, p. 1-18, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1981-1322.2019.e61978>. Acesso em: 29 mar. 2024.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013.

RODRIGUEZ-ALVEAL, F.; DIAZ-LEVICOY, D.; VAQUEZ-ORTIZ, C. Evaluación de la alfabetización probabilística del profesorado en formación y en activo. **Estud. pedagóg.** Valdivia, v. 44, n. 1, p. 135-156, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052018000100135&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052018000100135&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 15 mar. 2024.





# 5. DESAFIOS E LACUNAS NO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA: UM ESTUDO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DOCENTES EM GARANHUNS-PE

*Ricardo Jose Lima Bezerra<sup>18</sup>*

## INTRODUÇÃO

As representações docentes sobre o ensino de história têm sido objeto de estudo e reflexão no campo da educação e da história. Como os professores percebem e abordam os conteúdos desse componente da educação básica tem grande impacto na formação dos alunos, pois influencia diretamente a forma de compreensão do passado e suas relações com o presente. Neste contexto, buscou-se perceber os saberes dos professores que atuam no ensino fundamental da rede municipal de educação de Garanhuns-PE sobre o ensino de história e culturas indígenas a partir das suas representações sociais docentes.

---

<sup>18</sup> Doutor em Educação: Currículo pela PUC SP, Mestre em História pelo PPGH da UFPE e Licenciado em História pela UFPE. Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco - Campus Garanhuns, Professor Titular da Autarquia do Ensino Superior de Garanhuns. E-mail: ricardo.bezerra@upe.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7281-6063>.



A discussão sobre representações sociais perpassa o trabalho de diferentes autores oriundos da psicologia e da teoria social, uma vez que é entendida como uma construção coletiva de conhecimento que influencia nossa percepção e interpretação do mundo. De acordo com Moscovici (1973, p.6), as representações sociais são “um conjunto de conceitos, explicações e práticas que surgem da interação entre indivíduos em um contexto social”. Assim, uma das características das representações sociais baseia-se na função de atribuir significado e sentido às experiências sociais.

Segundo Jodelet (1989, p.31), tais concepções “nos ajudam a criar uma ordem no caos da realidade, fornecendo um sistema de referência para interpretar e agir no mundo”. Dessa forma, o autor corrobora com a ideia de um quadro de referências, as quais nos permitem compreender e lidar com diferentes aspectos da vida em sociedade.

No entanto, é importante ressaltar que as representações sociais não são fixas, mas sim dinâmicas e sujeitas a mudanças. Como afirma Abric (2001, p. 89), “elas são o resultado do processo de construção social que ocorre em um contexto específico e que pode evoluir ao longo do tempo”. Assim, pode-se dizer que as representações sociais são moldadas pelas interações sociais e pelas transformações que ocorrem na sociedade.

Essas representações constroem os saberes dos docentes para o ensino de História. Os professores trazem consigo suas próprias concepções e visões sobre o passado, as quais são moldadas pelas dinâmicas sociais predominantes da sociedade atual. Essas representações podem



tanto reforçar estereótipos e visões simplistas sobre certos eventos históricos, grupos ou culturas, quanto incorporar perspectivas mais abrangentes e inclusivas.

É importante, no entanto, que os saberes docentes para o ensino de História sejam enriquecidos e desafiados constantemente. Os professores devem buscar uma formação continuada que proporcione uma reflexão crítica entre as representações sociais próprias e as presentes nos materiais didáticos, nas políticas educacionais e na sociedade como um todo. A respeito dessa discussão, Bergamaschi e Gomes (2012, p.57-58) ressaltam a importância da inserção da temática indígena na formação dos professores que atuam na educação básica:

A formação de professores para o ensino da temática indígena é um desafio que precisa ser enfrentado com urgência. É necessário superar a visão estereotipada e folclórica dos povos indígenas, promovendo uma compreensão mais profunda e crítica de suas histórias e culturas.

Dessa forma, os saberes docentes se tornam mais sensíveis e abertos à diversidade de visões e experiências históricas. Para que seja evidenciada a necessidade de olhares atentos às diferentes narrativas históricas, estereótipos e preconceitos, a fim de promover uma abordagem plural e inclusiva do passado. Adicionalmente, isso implica em dialogar com os alunos, estimulando o pensamento crítico e a construção de conhecimentos históricos contextualizados e baseados em evidências.



Neste sentido, discutir o ensino de histórias e culturas indígenas na educação básica brasileira é imperativo para promover o respeito à diversidade e combater preconceitos históricos e sociais. Para tal, a implementação da Lei 11.645/2008 tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, reconhecendo a importância desses povos na formação da sociedade nacional.

Gersem Baniwa ressalta que “a inclusão da temática indígena nas escolas representa uma conquista histórica dos povos indígenas” (Luciano, 2016, p.71). O autor defende que esse ensino deve valorizar os saberes tradicionais indígenas e promover o diálogo intercultural. No entanto, para implementar efetivamente essa temática no currículo, é importante capacitar os professores e produzir materiais didáticos adequados.

Como afirma a historiadora “o grande desafio é superar preconceitos e estereótipos arraigados sobre os índios na sociedade brasileira” (Almeida, 2010, p. 23). Infelizmente, os livros didáticos, como os recursos mais empregados no processo de ensino-aprendizagem na educação escolar, ainda detém uma visão equivocada sobre os povos indígenas em diferentes temporalidades, pois – como reconhece Grupioni (1995) – uma parte significativa dos materiais didáticos ainda retrata as populações indígenas de maneira simplista e homogênea, não levando em conta a rica diversidade existente entre os diferentes povos. Deste modo, esta abordagem generalizada acaba por perpetuar estereótipos e não reflete a realidade complexa e multifacetada das culturas indígenas.



Nesse sentido, é fundamental que os recursos educacionais evoluam para apresentar uma visão mais precisa e nuançada, que reconheça a pluralidade de costumes, línguas, tradições e modos de vida dos diversos grupos indígenas. Além disso, é crucial que esses materiais destaquem o caráter dinâmico e adaptativo dessas culturas, evidenciando como elas se transformam e se reinventam ao longo do tempo em resposta a diferentes contextos históricos e sociais. Desta forma, os livros didáticos poderão contribuir para uma compreensão mais profunda e respeitosa da realidade indígena contemporânea.

O ensino das histórias e culturas indígenas deve ultrapassar as abordagens superficiais ou folclorizadas. Nesse sentido, é necessário apresentar os indígenas como sujeitos históricos, com culturas dinâmicas e em constante transformação. O indígena brasileiro ainda é, historicamente, retratado pelo ensino de História como um sujeito genérico, com representações que reduzem a complexidade da sua trajetória humana e social, muitas vezes como pessoas sem trajetória social e, assim, sem importância para a constituição e desenvolvimento da História do Brasil. Além disso, é fundamental discutir os desafios contemporâneos enfrentados por esses povos, como a luta pela demarcação de terras, a defesa do meio ambiente e a preservação de suas línguas tradicionais.

Seguindo o viés, a criação da Lei 11.645, de março de 2008, ressalta um amplo movimento de entidades indígenas e indigenistas, ONGs, universidades, igrejas pelos direitos dos indígenas, principalmente considerando suas identi-



dades étnicas, culturais e sociais. É preciso considerar o estudo das temáticas indígenas na educação básica a partir de uma perspectiva crítica e intercultural, consoante o que preconiza Candau (2008). Isso significa dizer que não se limita apenas reconhecer os conhecimentos e saberes próprios dos povos indígenas, mas valorizá-los ativamente.

Esta perspectiva requer o estabelecimento de uma ponte entre diferentes sistemas de conhecimento, incentivando uma troca mútua e respeitosa. Para alcançar esse objetivo, é necessário reexaminar criticamente as narrativas históricas predominantes, as quais frequentemente marginalizam ou silenciam as experiências indígenas. Ao mesmo tempo, é fundamental incorporar as vozes, perspectivas e interpretações dos próprios povos indígenas na construção do conhecimento histórico e cultural. Dessa forma, o ensino pode contribuir para uma compreensão mais rica, diversificada e equitativa da história e da cultura brasileira.

Portanto, é importante ressaltar que a necessidade do estudo sobre os povos indígenas, em toda a sua diversidade, deve-se a inúmeras razões de caráter educacional e social: essas populações reivindicam seu direito ao passado e ao presente e, conseqüentemente, a propagação de suas vivências aos não-indígenas.

## **JUSTIFICATIVA E METODOLOGIA**

A educação básica desempenha um papel fundamental na formação da identidade cultural e na construção de valores sociais. A inclusão do ensino da história e culturas



indígenas é essencial para promover uma educação mais justa e plural, refletindo a diversidade cultural.

O Brasil, por sua vez, é um país com uma rica herança indígena que precisa ser (re)conhecida e compreendida, para ser valorizada e defendida. Neste sentido, esta pesquisa busca entender como os docentes percebem essa diversidade e como ela é abordada nas práticas pedagógicas escolares no ensino fundamental da cidade de Garanhuns-PE.

Nesse contexto, investigar as representações sociais podem ajudar a desconstruir preconceitos e promover uma compreensão mais aprofundada e respeitosa destas populações, as quais deveriam estar no centro dos debates sobre a formação e o desenvolvimento da nossa formação social. É válido ressaltar que o ensino de histórias e culturas indígenas desenvolvido na educação básica pode contribuir para o fortalecimento da identidade de alunos indígenas e não indígenas, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso. Posto isto, compreende-se que a educação escolar deve ser um espaço culto e de promoção dos direitos humanos, em todas as suas dimensões. Assim, abordar as culturas indígenas no currículo escolar é uma forma de assegurar que as vozes e histórias dos povos originários sejam ouvidas e respeitadas.

Outrossim, a pesquisa pôde identificar lacunas na formação inicial e continuada dos professores em relação às temáticas étnico-raciais, e pode contribuir para fomentar a elaboração de programas de qualificação e formação continuada, dado o potencial substancial de melhorias na qualidade do ensino e, conseqüentemente, alavancar



resultados positivos em futuros processos avaliativos institucionais. Assim, esta pesquisa fundamenta-se na importância de entender que o aprimoramento do ensino das histórias e culturas indígenas na educação básica, em especial no ensino fundamental público, contribui para uma sociedade mais consciente e inclusiva com a diversidade étnica e cultural do nosso país.

O presente estudo baseia-se em textos produzidos por 04 professores de História, atuantes em escolas públicas municipais de Garanhuns-PE, entre março de 2023 e maio de 2024. Sendo delineado por uma abordagem metodológica qualitativa, uma vez que lida com percepções, representações e significados atribuídos pelos participantes às temáticas em tela. Enfatiza-se a perspectiva de Minayo (2014, p. 21), quando afirma que “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado”.

Dessa forma, foram realizadas entrevistas orais semiestruturadas e aplicação de questionários com esses docentes para explorar suas ideias, seus conhecimentos, suas experiências e suas representações docentes sobre a Histórias e Culturas Indígenas em sala de aula no ensino fundamental. Atingir essas representações docentes por meio desses métodos reforça a importância do diálogo oral sobre o ensino de História em contexto escolar real, pois, como afirma Bauer e Gaskell (2002, p. 65), “a entrevista qualitativa fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e



sua situação”. Também procurou-se empreender a análise documental de recursos didáticos, sobretudo, as coleções didáticas, além de planos de aula e projetos político pedagógicos das diferentes unidades escolares que sediam os docentes participantes da pesquisa. A partir dos relatos gerados pelas entrevistas e as respostas escritas dos questionários, realizou-se uma análise de conteúdo buscando identificar temas recorrentes nas falas dos participantes. Segundo Bardin (2011, p. 47) a análise de conteúdo é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.



Adicionalmente, adotou-se a estratégia da observação participante das aulas de História no ensino fundamental nas escolas públicas de Garanhuns, conforme orientado a partir de Lüdke e André (1986, p. 26), ao afirmarem que “a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”. Portanto, por meio da análise da manifestação efetiva nas práticas escolares, detectar como as temáticas indígenas são abordadas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

“Quando foi a última vez que você aprendeu algo novo sobre os povos e culturas indígenas?” A partir deste ques-

tionamento inicial, essa pesquisa de campo com docentes em escolas públicas de Garanhuns–PE foi empreendida. Para muitos estudantes, o conhecimento sobre a histórias e culturas indígenas se limita ao que aprendemos na escola durante a educação básica – muitas vezes reduzido a estereótipos e simplificações excessivas – o que evidencia a importância de ampliação no entendimento de relevância do ensino de história na formação de uma consciência social, inclusiva e diversa.

No desenvolvimento desta pesquisa, algumas lacunas alarmantes sobre como a história indígena é ensinada e compreendida foram reveladas a partir das representações de docentes. Nesse viés, os professores de história informam não terem a devida formação sobre estas temáticas étnico-raciais e, em especial, sobre Histórias e Culturas Indígenas. Assim, revela o desconhecimento de aspectos importantes sobre as leis que orientam a política curricular e as práticas pedagógicas. Com exemplo, a professor A narra sua formação e a relação com a temática:

*Deixa eu compartilhar uma experiência que vivenciei como professor. Sabe, a gente sempre fala sobre a importância de ensinar história indígena, mas a real é que a formação docente deixa muito a desejar nesse aspecto [...]*

*Quando entrei na faculdade, achei que ia aprender tudo sobre a diversidade cultural do Brasil. Mas, para minha surpresa, surpresa não, certeza, isso não acontece! O que eu vi foram algumas aulas superficiais, falando rapidamente sobre os povos*



*indígenas como se fossem uma curiosidade do passado. Aí, quando cheguei na sala de aula, sempre me senti muito perdido (Professor A, 2023).*

A partir do exposto, infere-se que o entendimento destes docentes, livros didáticos e currículos, frequentemente, ignoram ou omitem totalmente as perspectivas indígenas. Como resultado, os professores afirmam que os estudantes acabam por construir visões simplistas e preconceituosas sobre os povos indígenas.

Os professores entrevistados relataram com recorrência sobre as dificuldades de encontrar materiais didáticos satisfatórios para trabalharem as temáticas indígenas na educação escolar. Nessa perspectiva, essas situações reforçam que, entre outros aspectos, os livros didáticos de História, em geral, não consideram as vivências das sociedades indígenas em contextos anteriores de 1500. Elas apenas entram em cena, secundariamente, sob a ótica das ações da exploração colonial do capitalismo comercial implantado pelos europeus no “novo mundo” a partir do século XVI. As populações indígenas, em sua diversidade social e cultural, em seus aspectos demográficos e espaciais, notadamente as latino-americanas e brasileiras em especial, recorrentemente “somem” da História nos períodos que vão da segunda metade do século XVII até a primeira metade do século XX. Essa tem sido a interpretação que muitos pesquisadores elaboram a partir de seus trabalhos sobre a historiografia didática produzida e em uso nas escolas brasileiras. Coelho,



após analisar alguns livros de história e como estes que abordavam a temática indígena, escreveu:

A abordagem dispensada aos povos indígenas nos livros analisados ressalta sua ingenuidade, principalmente quando tratam do período anterior à conquista: as sociedades indígenas são caracterizadas como livres de violência e de qualquer vício comparado aos introduzidos pelos europeus a partir da conquista [...]. Depois, quando abordam as relações estabelecidas com os europeus, a ingenuidade é reiterada, de modo que fundamente outra dimensão da condição indígena nos livros didáticos – a vitimação [...]. Narrativas assim formuladas encaminham a compreensão de que a ingenuidade indígena sustentou a exploração europeia. (Coelho, 2013, p.77-78)



Assim, sobre a dificuldade de materiais didáticos, atrelado a uma formação inconsistente sobre como abordar as temáticas indígenas na sala de aula, Professor B diz:

*Sou professor de história, e, olha, trabalhar com história indígena na sala de aula é um grande desafio. Tem dias que eu me pego pensando: “Como é que eu vou abordar isso com os alunos?”*

*Primeiro, a falta de material é uma dor de cabeça. Os livros didáticos que temos são superficiais, cheios de visões resumidas e com temas bem eurocêntricos. Aí, quando eu tento trazer a história indígena pra discussão, sinto*

*que falta embasamento, me faltam recursos. Não é só contar que existiram os índios; é preciso mostrar a riqueza das culturas, as línguas, as tradições. E a verdade é que eu não tenho nem formação específica pra isso, nem material correto (Professor B, 2023).*

Ainda sobre a visão incompleta e parcial que os estudantes têm sobre os povos indígenas, muitas vezes reforçada na própria educação escolar, o mesmo Professor B afirma:

*[...] quando chego na sala de aula, a maioria dos alunos nem sabe o que é uma cultura indígena de verdade. Eles têm aquela ideia de que é tudo passado, como se os indígenas não existissem mais. Aí, me dá uma angústia! Como é que eu vou fazer eles entenderem que as comunidades ainda estão aqui, lutando pela sua vida, pela sua identidade, pela natureza... é muito difícil, muitos estudantes não veem isso e nem sabem disso. (Professor B, 2023).*

Esse posicionamento coaduna-se com a ideia de que – para a questão indígena – o professor deve pontuar as diferentes etnias, destituindo-as de uma concepção arraigada de unidade cultural e desenraizamento pela ação do conquistador e do Estado. Para tal, aprofundar a análise da trajetória dos povos indígenas durante o processo de conquista colonial, evitando as simplificações que os reduzem a meras figuras de “assimilados” ou “bárbaros”. Em vez disso, é crucial focar nos dilemas e nas percepções que esses



grupos desenvolveram ao longo dos diferentes contatos culturais que estabeleceram.

Outrossim, é importante desconstruir no imaginário dos alunos a ideia de uma “cultura indígena original ou pura”. As comunidades indígenas sempre estiveram em constante interação com o mundo colonial e com outras sociedades nativas, essas interações não apenas moldaram suas práticas culturais, mas também transformaram suas concepções de espaço e identidade.

Por consequência, a realidade indígena é marcada por uma dinâmica de troca e adaptação, as quais vão desde o início do contato com os colonizadores, quando os povos indígenas foram confrontados com novos elementos, ideias e tecnologias que influenciaram seu modo de vida. Essas mudanças não significam a perda de suas identidades, mas sim uma reconfiguração delas em resposta às circunstâncias históricas que enfrentavam.

Além disso, é fundamental reconhecer a diversidade entre as diferentes nações indígenas. Cada grupo teve suas próprias experiências e estratégias de resistência ou adaptação, refletindo suas particularidades culturais e sociais. Essas variações nos mostram que a história indígena não é homogênea, mas sim rica em nuances e complexidades.

Ao estudar a trajetória dos povos indígenas, deve-se adotar uma perspectiva que valorize suas vozes e experiências, reconhecendo a resiliência e a capacidade de inovação que demonstraram em face das adversidades impostas pela colonização. Essa abordagem permitirá que os alunos



compreendam a profundidade e a riqueza das culturas indígenas, bem como a importância de sua contribuição para a formação da sociedade contemporânea.

Logo, esses dados preliminares constituídos pelas entrevistas e questionários respondidos pelos docentes-sujeitos desta pesquisa, possibilita apresentar um cenário parcial das representações docentes sobre ensino de Histórias e Culturas Indígenas no ensino fundamental. No entanto, esta pesquisa ainda está em andamento, caminha na direção de ampliar esse quadro, permitindo uma construção/reconstrução mais densa sobre como a temática indígena se manifesta na etapa ensino fundamental da educação básica.

## CONCLUSÃO

A pesquisa sobre os saberes e representações docentes acerca dos povos indígenas no ensino fundamental em Garanhuns-PE, revela lacunas significativas na formação dos professores que repercute e se desdobra na prática pedagógica em contexto escolar. A compreensão adequada das Histórias e Culturas Indígenas no Brasil é crucial não apenas para a formação de uma identidade cultural mais rica, mas também para a promoção de uma educação inclusiva e plural, a qual reconhece a rica sociodiversidade brasileira.

Os dados coletados e analisados até aqui enfatizam que muitos professores se sentem despreparados para abordar essas temáticas. Além disso, a escassez de materiais



didáticos adequados e a falta de uma formação específica corroboram são barreiras que perpetuam estereótipos e visões simplistas, as quais reduzem as possibilidades didático-pedagógicas às tradicionais práticas docentes equivocadas sobre os povos indígenas. Assim, essas dificuldades impactam diretamente a percepção dos alunos, que muitas vezes veem os povos indígenas como parte de um passado distante, ignorando suas realidades e presenças contemporâneas.

Para transformar essa realidade, é essencial que as instituições de ensino promovam uma formação continuada que valorize a diversidade cultural e as especificidades pluriculturais existentes na sociedade brasileira. Isso implica não apenas em qualificar melhor os docentes, mas também em revisar e enriquecer os currículos e materiais didáticos disponíveis.

Além disso, a inclusão das Histórias e Culturas Indígenas nas salas de aula é um passo importante para combater o preconceito e a discriminação, uma vez que se torna possível promover uma compreensão mais ampla das dinâmicas sociais brasileiras. Dessa forma, o reconhecimento das contribuições, trajetórias histórico-sociais e mobilizações dos povos indígenas deve ser parte integrante do ensino de História, como processo de formação de cidadãos mais conscientes, críticos e eticamente empáticos.

Em síntese, a educação escolar sobre o indígena na História do Brasil não é apenas uma questão acadêmica: é uma necessidade social que visa construir um futuro mais justo e inclusivo para todos; uma questão em prol de



uma educação intercultural para a promoção dos direitos humanos. Portanto, ao ampliar nosso conhecimento e compreensão sobre as culturas indígenas, enriquecemos não apenas nossa aprendizagem histórico-social, mas também nossa capacidade de dialogar com a sociodiversidade presente na realidade e na formação brasileira.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: Moreira, A. S. P., & Oliveira, D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**, Goiânia, p. 27-38, 2001.

ALMEIDA, M. R. C. de. **Os índios na História do Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo. 70. Ed. 2011.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BERGAMASCHI, M. A.; GOMES, L. B. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 53-69, 2012.

CANDAU, V. M. **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

COELHO, M. C. Moral da história: a representação do índio em livros didáticos. In SILVA, Marcos (org.). **História: que ensino é esse?** Campinas, SP: Papirus, 2013.

GRUPIONI, L. D. B. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy



Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.). **A temática indígena na escola:** novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, p. 481-526, 1995.

JODELET, D. **Representações sociais: um domínio em expansão.** Rio de Janeiro: EdUERJ. 1989.

LUCIANO, G. J. S. Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. In: LIMA, A. C. S. (Org.). **A educação superior de indígenas no Brasil:** balanços e perspectivas. Rio de Janeiro: E-papers, p. 71-111, 2016.

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

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son public.** Paris: Presses Universitaires de France. 1973.



## 6. OS DISCURSOS SOBRE A DOCÊNCIA: ANGÉLICA KOIUPANKÁ E MANOELA KARIRI-XOCÓ

*David Christian de Oliveira Pereira*<sup>19</sup>

### INTRODUÇÃO

Esta reflexão parte do pressuposto de que Discurso é problema! E não apenas um problema de pesquisa, mas de conceitualidade e compreensão dentro do próprio campo da Análise do Discurso, gerando “instabilidade” e dualidade compreensiva: o discurso “para os linguistas” e o discurso “fora da linguística”, conforme definiu Maingueneau (2015, p. 23-24).

Compreender os discursos que permeiam a formação de professores/as indígenas de Língua Portuguesa é tarefa cara à Linguística do Discurso, pois os discursos sobre essa prática influenciam como esses professores se percebem e são percebidos dentro da comunidade escolar e na sociedade em geral. De outra forma, analisar tais discursos permite compreender como esses profissionais são vistos e valorizados na sociedade.

---

<sup>19</sup> Doutor com estágio Pós Doutoral em Letras pela PUC Minas. Pesquisador e docente dos Programas *Stricto Sensu* do Centro Universitário Cesmac e professor do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena em Letras, da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). david.christian@cesmac.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7947-8036>.



Situado no âmbito da Análise do Discurso de linha francesa, este estudo, de caráter qualitativo-interpretativista, contou, para a construção de seu *corpus*, com procedimentos de análise que seguiram métodos etnográficos (André, 2012, p.27-28) por entender que a etnografia é uma ferramenta importante para caracterização dos professores em formação, pois possibilita-nos um retrato das comunidades e culturas onde esses sujeitos irão atuar, espelhando suas realidade e as necessidades das comunidades, bem como a compreensão de tradições, crenças e valores incorporados na prática docente.

A noção de discurso adotada na análise é aquela empregada pela perspectiva foucaultiana como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica, ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa” (Foucault, 2014, p.58), sendo a língua (materialidade do discurso) ideológica e mediadora do homem e realidade social, formando o tripé língua-discurso-história, operando os sentidos.

Será utilizado, preferencialmente, para compreender como os discursos são formados, mantidos e transformados nas sociedades, as seguintes categorias análíticas foucaultianas: **enunciados** (unidades básicas de discurso analisadas para entender como são produzidas, circulam e têm efeitos. Um enunciado é qualquer coisa que possa ser dita ou escrita que tenha significado num contexto específico), **discursividade** (refere-se às condições e regras que permitem a existência de determinados discursos. Isso



inclui as práticas sociais, históricas e institucionais que moldam o que pode ser dito e quem tem o direito de falar) e **relações de poder e saber** (Foucault argumenta que poder e conhecimento estão intimamente ligados. O poder não é apenas repressivo, mas também produtivo, criando categorias de conhecimento e formas de subjetividade).

Para a seleção dos partícipes da pesquisa, utilizou-se como critério a existência das diferentes etnias das indígenas alagoanas, priorizando um (1) povo dentre dois dos polos geoeducacionais de ensino. Já para a constituição e análise de *corpus* discursivo (Courtine, 2009, p.260) foi aplicado um (1) questionário eletrônico estruturado (*Google Forms*), cujos enunciados permitiram trabalhar com as temáticas prévias apresentadas no objetivo da pesquisa, entre outras que se fizeram necessárias.

Inicialmente, no questionário eletrônico, cada participante poderia inserir seu nome ou pseudônimo, acrescentado de sua etnia (Ex.: Janaína Xucuru-Kariri), recurso que justificaria a participação de um sujeito de diferentes polos de oferta do CLIND e diferentes etnias.

## **CARACTERIZAÇÃO DA UNEAL E NASCIMENTO DO CLIND**

A atual Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL foi fundada, em 1970, pela Lei Municipal n.º 719, como Fundação Educacional do Agreste Alagoano – FUNEC e estatizada em 1990 pela Lei Estadual n.º 5.119. Em 29 de dezembro de 1995, foi renomeada pela Lei Estadual n.º



5.762 como Fundação Universidade Estadual de Alagoas – FUNESA e reestruturada, em 2006, pela Lei n.º 6.785, como Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL.

Atualmente, além de 20 cursos de Especialização e 01 Mestrado Interdisciplinar em Dinâmicas Territoriais e Cultura (PRODIC), a UNEAL oferta os cursos de graduação em Pedagogia, Letras, Matemática, Ciências Biológicas, Química, Geografia, História, Física, Zootecnia, Ciências Contábeis, Administração e Direito, distribuídos em seus 06 (seis) *Campi*, a saber: Arapiraca, Santana do Ipanema, Palmeira dos Índios, São Miguel dos Campos, União dos Palmares e Maceió.

Nesse contexto, o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas (CLIND/AL) está contemplado para corresponder às necessidades dos povos indígenas alagoanos, que lutam pelo direito a uma educação que reflita sua cultura. A UNEAL se compromete a atender a essas demandas e, ao oferecer um curso de qualidade, permite que esses povos tenham acesso a conhecimentos técnicos e científicos de forma democrática. Outrossim, o curso garante que o ensino nas escolas indígenas seja de qualidade.

Em Alagoas, a carência de formação para professores indígenas é uma demanda que requer apoio institucional. Antes da implantação da Licenciatura Intercultural Indígena, não havia nenhum curso específico para a formação desse público no estado. A UNEAL deu o primeiro passo para mudar esse cenário com a criação do Programa de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas (PROLIND-AL), abrindo caminho para o atual CLIND-AL.



O primeiro projeto de curso foi anunciado em 2008 e deu origem à graduação de 69 professores indígenas entre 2010 e 2015, pertencentes aos povos Xucuru-Kariri, Tingui-Botó, entre outros. O segundo projeto foi publicado em 2018 e implementado em 2019, mas foi interrompido em 2020 devido à pandemia da COVID-19 (Bergamaschi; Leite, 2022, p.62).

O PROLIND, conduzido pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), emergiu como uma iniciativa de relevância inestimável no cenário educacional brasileiro. Sua missão transcendeu a mera transmissão de conhecimentos acadêmicos, posicionando-se como uma plataforma vital para a preservação e fortalecimento das identidades culturais indígenas. Além disso, promoveu uma educação inclusiva e respeitosa da diversidade, conforme constatado nos trabalhos de Júnior (2015), Peixoto e Campos (2021) e Bergamasch e Leite (2022).

A riqueza do PROLIND reside na sua abordagem intercultural, que reconhece e valoriza a pluralidade étnica e cultural dos povos indígenas de Alagoas. Ao incorporar saberes tradicionais, línguas nativas e práticas ancestrais no currículo, o programa proporcionou uma formação que foi além das fronteiras da sala de aula, capacitando os futuros professores indígenas a atuarem como agentes de transformação em suas comunidades.

A importância do PROLIND transcendeu os limites de Alagoas, servindo como um modelo inspirador para outras iniciativas de formação de professores indígenas em todo o país. Sua abordagem intercultural e seu compromisso com



a valorização das culturas tradicionais são um testemunho do potencial transformador da educação quando fundamentada no respeito, na diversidade e na inclusão.

Corroborando à proposta inicial, O CLIND é um curso de graduação cujo objetivo é dar continuidade à formação de professores capacitados a trabalhar com educação escolar indígena. Seus diferenciais incluem abordagem intercultural<sup>20</sup> que valoriza a diversidade étnica e cultural, conteúdo específico sobre educação escolar indígena e questões relacionadas à cultura indígena, desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e possibilidade de desenvolvimento de pesquisas e de projetos na área de educação escolar indígena.

O curso é mantido por recursos provenientes do Fundo Estadual de Combate e Erradicação da Pobreza (FECOEP) do Estado de Alagoas e atende mais de 200 indígenas. Ademais, o corpo docente do CLIND em Letras-Português e suas Literaturas é composto por professores convidados ou selecionados, via processo seletivo consoante os critérios previstos em edital, com pós-graduação (*Lato Sensu* e/ ou *Stricto Sensu*).

O CLIND possui seus Polos Geoeducacionais localizados nos municípios em que se constata a presença da remanescente indígena alagoana, atendendo a diferentes

---

20 Defende-se o emprego deste termo consoante a perspectiva marcada pelo contato entre grupos ou indivíduos de diferentes culturas, ligados a uma relativa igualdade de repertórios linguísticos, que conservam diferenças e variações nas normas comunicativas que eles aplicam (Charau-deau; Maingueneau, 2016).



etnias, conforme distribuição presente no Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas (PPP):

**POLO PARICONHA** – ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA PE. EPIFÂNIO MOURA. Etnias: Katókinn – Pariconha–AL, Karuazu – Pariconha–AL, Jeripankó – Pariconha–AL, Koiupanká – Inhapi–AL, Pankararu – Delmiro Gouveia–AL, Kalankó – Água Branca–AL.

**POLO JOAQUIM GOMES** – ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA JOSÉ MÁXIMO DE OLIVEIRA. Etnia: Wassu-Cocal.

**POLO SÃO FRANCISCO** – ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA PROF. RICARDO VIEIRA DE LIMA. Etnias: Kariri – Xokó – Porto Real do Colégio–AL, Aconã – Traipu–AL, Karapotó Plak-ô e Terra Nova – São Sebastião–AL.

**POLO PALMEIRA DOS ÍNDIOS** – CAMPUS III DA UNEAL. Etnias: Xukuru – Kariri – Palmeira dos Índios–AL e Tingui Botó – Feira Grande–AL (PPP, 2018, p. 2. Grifo nosso).

As dependências físicas de cada escola indígena em que são ofertados os módulos são, geralmente, muito parecidas quando se trata das escolas de educação básica. O único polo cuja estrutura física possui mais dependências é o Campus III da UNEAL, cadastrado como sede do CLIND em Letras. Essa segue o especificado na Resolução n.º 03/2018 do Conselho Superior (CONSU), a qual foi publica-



da no Diário Oficial do Estado de Alagoas e republicada por incorreção na edição.

Autoriza o funcionamento do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas-CLIND, através dos Cursos de Licenciaturas em Pedagogia, História, Geografia, Matemática e Letras - Habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas, nos Campi III e V, da Universidade Estadual de Alagoas, nos respectivos municípios de Palmeira dos Índios e União dos Palmares – Alagoas (Resolução CONSU n.º03, 2018).

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em seu último censo demográfico (2022), Alagoas apresentou 6.672 pessoas autodeclaradas indígenas, distribuídas entre nove territórios, conforme se pode observar a seguir.

Portanto, diante do cenário de sobrevivência indígena no território alagoano, reforça-se a urgência pela formação especializada e intercultural de professores indígenas de língua portuguesa. Esta formação representa não apenas um esforço para preservar e revitalizar as culturas indígenas, mas também um passo significativo em direção à inclusão social e educacional destas comunidades. Assim, dentre os pontos que destacam a importância dessa formação, pode-se listar a preservação cultural e identitária, inclusão social e educacional, empoderamento, autonomia e desenvolvimento sustentável.



## UM OLHAR PARA OS DISCURSOS SOBRE SER DOCENTE INDÍGENA DE LÍNGUA PORTUGUESA<sup>21</sup>

Pensar na carreira docente, atualmente, envolve questões para além do identificar-se com a profissão, abrange temas como o prestígio social – seja pela imagem acerca do professor ou seu salário – e os desafios comumente observados nas salas de aula brasileiras, a exemplo do comportamento estudantil ou ausência de infraestrutura física e pedagógica mínimas.

Para aqueles que estão em processo formativo para a prática profissional docente, urge a tarefa de uma reflexão consciente e efetiva sobre o porquê ser professor em tempos de desgabo, tendo em vista que é possível cada vez menos pessoas optam pela docência.

No Brasil, observa-se uma tendência crescente de pessoas que não optam pela docência como área de atuação, refletida em dados estatísticos e suportada por diversas razões teóricas e práticas. Consoante o Censo da Educação Superior de 2022, apenas 5% dos graduados optaram por cursos de licenciatura, enquanto a maioria preferiu áreas como administração, direito e engenharia, representando 45% das matrículas universitárias.

---

21 Sugerir, inicialmente, no questionário eletrônico, que cada participante escolhesse inserir um pseudônimo, acrescentado do nome de sua etnia (Ex.: Janaína Xucuru-Kariri), recurso que justificaria a participação de um sujeito de diferentes polos de oferta e etnias do CLIND. Todas as participantes assinaram o TCLE, que se encontra devidamente anexado à Plataforma Brasil, com aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética da PUC Minas, sob registro nº 73369323.0.0000.5137



Essa realidade pode ser atribuída a múltiplos fatores. A desvalorização social e financeira dos professores no Brasil tem desestimulado jovens talentos a ingressarem na carreira docente. O salário médio de um professor da educação básica no país, por exemplo, é significativamente inferior às profissões com níveis educacionais similares, como aponta o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Além disso, a carga de trabalho excessiva, as condições precárias de infraestrutura nas escolas e a falta de suporte pedagógico adequado também são citadas como razões para o declínio no interesse pela docência. Esses aspectos são corroborados por pesquisas que indicam altos índices de evasão de professores iniciantes nos primeiros anos de carreira.

Em síntese, os dados estatísticos e as referências teóricas evidenciam um panorama complexo que explica a crescente não opção pela docência no Brasil, destacando questões estruturais, financeiras, sociais e culturais como determinantes nesse processo.

Posto isso, coube-se iniciar a pesquisa questionando sobre quais foram os motivos que levaram a escolher da docência, em específico o curso de Letras-Português e suas Literaturas.

Na sequência discursiva, produzida por Angélica Koiupanká, identificam-se discursos sobre a prática docente que sinalizam o “pertencimento” ao seu povo, respeito aos costumes, crenças, ritos e lutas travadas contra o apa-



gamento e “invisibilidade” social dos povos originários. Outrossim, o discurso opressor, marcado pela imposição da língua do “outro”, do branco europeu, invasor, o que contribuiu negativamente para uma historicidade silenciada, “autoritária”, sendo a “adaptação” à Língua Portuguesa (LP), o processo realizado para autoproteção e não “extinção” de algumas etnias, incluindo-se a Koiupanká, conforme percebemos a seguir.

Fazer uso do dialeto do outro, nos permite reconhecer as tantas identidades percorridas a partir da evolução dessa língua, como também, usá-la de forma positiva. Em suma, a docência foi escolhida como meio de repassar os conhecimentos para as novas gerações, a fim de fortalecer, cultural e religiosamente, o processo identitário do povo. Fazendo uso da língua que nos foi incumbida para falar, contar, recriar uma nova versão da história, bem como da história dos indígenas do auto sertão de Alagoas (Angélica Koiupanká, 2024).

Ao afirmar que faz “uso do dialeto do outro” para “recriar uma nova versão da história”, identifica-se nesse enunciado a chamada “estratégia discursiva”, noção tida por Charaudeau e Maingueneau, em seu *Dicionário de Análise do Discurso* (2016, p.218), como “[...] toda ação de maneira coordenada para atingir um certo objetivo”, nesse caso a sobrevivência de seu povo.

Tal “estratégia” é crucial para a manutenção e resistência de povos indígenas frente à imposição de uma



segunda língua dominante. A língua não é apenas um meio de comunicação, mas um elemento central da identidade cultural, social e histórica de um povo. Quando uma língua é imposta, muitas vezes acompanhada de políticas de assimilação cultural, a sobrevivência da língua nativa torna-se um ato de resistência e afirmação identitária.

Sendo assim, essa estratégia discursiva permite aos falantes não apenas preservar sua língua, mas também afirmar sua cultura e identidade em um contexto dominado por outra língua. Essas estratégias envolvem a utilização da língua nativa em diversos âmbitos, como a educação, a mídia e os rituais comunitários, promovendo um espaço de valorização e visibilidade da cultura indígena.

De forma complementar, nota-se na tessitura discursiva da docente em formação a visão sobre uma LP deslocada, que evoluiu sem levar em conta a cultura, religião, primeira língua e vivências indígenas. Vê-se, aqui, a presença de um discurso excludente (Landowski, 2002, p.12), que insere o indígena como um estrangeiro dentro de sua própria nação, retirando seu protagonismo histórico.

Foucault, ao longo de sua obra, examinou como o poder e o discurso moldam as identidades e as relações sociais. Um discurso de pertencimento indígena pode ser analisado à luz de suas teorias sobre **poder, saber e subjetividade** (grifo nosso). Foucault argumenta que o poder não é apenas repressivo, mas também produtivo, pois cria realidades, saberes e sujeitos. Nesse sentido, o discurso de pertencimento indígena pode ser visto como uma forma de resistência e autoafirmação, moldada e, ao mesmo tempo,



moldadora dos contextos sociopolíticos em que os povos indígenas se encontram.

Os indígenas têm enfrentado, historicamente, processos de colonização que buscaram silenciar suas vozes e apagar suas identidades. No entanto, ao retomarem e reivindicarem suas culturas, línguas e territórios, eles produzem um contra-discurso que desafia as narrativas hegemônicas. Esse contra-discurso é fundamental para a construção de um sentimento de pertencimento, que não se restringe apenas ao reconhecimento de um espaço físico, mas também à afirmação de uma identidade coletiva e à manutenção de práticas culturais ancestrais.

Maingueneau, em *Gênese dos Discursos* (1997, p.83), contribui com uma perspectiva discursiva e sociológica, enfatizando a importância da linguagem e do discurso na construção da identidade. Faz-nos perceber que o professor é, antes de tudo, um comunicador, que é através da linguagem que estabelecemos relações, que motivamos, que inspiramos e que, por fim, ensinamos. A paixão pela docência, segundo o estudioso, é também uma paixão pelo ato de comunicar, – e aqui se insere a melhoria vocabular apontada anteriormente por Manoela Kariri-Xocó – de envolver os alunos em um diálogo constante e enriquecedor.

Seguindo o contexto, se fez necessário questionar sobre a contribuição do CLIND em Letras para a formação das indígenas, haja vista ser um curso específico, direcionado, cuja autorização é dada exclusivamente por suas lideranças locais (pajé ou cacique).



Como falado anteriormente. A língua portuguesa, foi resultado das tantas falanges ao longo da história. Nos permite fazer uso dela como ferramenta de defesa aos direitos, usurpados por tantas vezes, mediante a sobreposição de um dialeto, regras, documentos, nos faz querer adquirir conhecimento a nossa bagagem de vivência para fortalecer o processo identitário do povo (Angélica Koiupanká, 2024).

Angélica Koiupanká faz menção ao processo histórico de imposição da língua portuguesa sobre os povos indígenas brasileiros, fenômeno que remonta ao período colonial. Desde a chegada dos colonizadores portugueses, a língua indígena passou a ser vista como um obstáculo à catequese e à administração colonial. A imposição do português foi, portanto, uma ferramenta de dominação cultural e política, objetivando a assimilação dos indígenas à sociedade colonial.

Logo, muitos indígenas têm utilizado a LP para reivindicar tais direitos, denunciar injustiças e promover suas culturas. A fluência na língua portuguesa permite que eles participem de espaços de poder e articulem suas demandas de maneira mais eficaz no cenário político nacional. Além disso, a produção literária indígena em português tem ganhado destaque, servindo como meio de expressão e resistência cultural.



Autores indígenas como Daniel Munduruku<sup>22</sup> e Ailton Krenak<sup>23</sup> utilizam o português para contar suas histórias, filosofias e visões de mundo, desafiando a hegemonia cultural e promovendo o reconhecimento da diversidade linguística e cultural do Brasil. A educação intercultural também desempenha um papel vital nesse processo.

Escolas indígenas bilíngues, nas quais se ensinam tanto a língua indígena quanto o português, têm sido fundamentais para a preservação das línguas nativas e para o fortalecimento da identidade indígena. Essas escolas promovem um currículo que valoriza a cultura e a história indígena, permitindo que as novas gerações cresçam com orgulho de sua herança cultural e com a capacidade de navegar entre diferentes mundos culturais.

Assim, a utilização da língua portuguesa pelos povos indígenas brasileiros vai além da mera assimilação cultural. Ela se configura como um instrumento estratégico na luta por direitos, na afirmação de suas identidades e na promoção de uma verdadeira interculturalidade. Esse processo de ressignificação do português demonstra a capacidade de resistência e adaptação dos povos indígenas, que, longe de serem passivos diante das imposições externas, encontram

---

22 Dentre suas obras de temáticas indígenas, destacam-se: **Contos Indígenas Brasileiros, As Peripécias do Jabuti, O Sinal do Pajé, Histórias que Eu Vivi e Gostei de Contar, Meu Vô Apolinário: um Mergulho no Rio da (Minha) Memória, A Primeira Estrela que Vejo é a Estrela do Meu Desejo, Coisas de Índio: Maneiras e Manias.**

23 Conhecido pelas obras **Ideias para adiar o fim do mundo, O amanhã não está à venda, A vida não é útil, A terra não é um objeto.**



maneiras criativas de se fortalecer e preservar suas culturas em um mundo em constante transformação.

Dando continuidade à tônica sobre direitos, Manoela Kariri-Xocó faz menção à formação gratuita e de qualidade que vem recebendo da UNEAL, visualizando o CLIND como uma nova oportunidade àqueles que não tiveram como participar da oferta anterior, o PROLIND.

Similarmente, destaca-se o discurso profissional potencializador, ligado a um tipo de formação que a garante aparatos necessários relacionados a uma formação humana, superadora de limitações individuais, um curso para além da oferta de módulos e conhecimentos ligados à Linguística ou Literatura Brasileira:

O sonho em cursar Letras persistia, porém, as condições financeiras não me permitiam ingressar em uma universidade. Anos depois, a UNEAL com um olhar diferenciado, ofereceu novamente uma grande oportunidade, trazendo dessa vez o CLIND, e assim, dando a chance de muitos indígenas alagoanos a fazerem uma graduação totalmente gratuita, proporcionando a realização não só do meu, mas do sonho de muitos indígenas. A partir daí, o CLIND contribuiu e continua contribuindo com um leque de aprendizados e conhecimentos em minha formação, fazendo-me crescer psicologicamente e como pessoa, trabalhando para que eu vença as dificuldades existentes, e preparando-me para lidar com a realidade em uma sala de aula como profissional da educação, no intuito de tornar-me uma excelente docente, fazendo



com que eu acredite mais em mim e no meu potencial. (Manoela Kariri-Xocó, 2024).

Esse discurso identitário permite que o profissional se reconheça e seja reconhecido em sua especificidade cultural, fortalecendo seu senso de pertencimento e sua autoestima, conforme notado.

A profissão docente no Brasil tem sido alvo de discussões intensas e, muitas vezes, críticas contundentes quanto ao tratamento recebido por seus profissionais. Este cenário pode ser analisado à luz de teóricos renomados, que oferecem diferentes perspectivas sobre os desafios e as condições enfrentadas pelos professores no contexto brasileiro. Assim, as docentes em formação intercultural indígena foram indagadas sobre como a profissão docente era visualizada por seu respectivo povo. Fornecendo os seguintes enunciados:

É importante, nem sempre um título faz docentes, é necessário entender que a todo instante a educação, a docência acontece nas comunidades. As vivências e realidades, os torés, os ritos, as reuniões e processo de luta, é visto sobretudo como conhecimento, e o conhecimento indígena está, no processo em que cada uma dessas ações são realizadas. Obter conhecimento, estudar, para fazer uso desse conhecimento em prol do povo, é importante também para o processo de luta a qual sempre buscamos fazer respeitar. Mas não é suficiente se não tiver



o pertencimento, respeito a ciência e ao sagrado. (Angélica Koiupanká, 2024)

A docência é muito importante para a vida das pessoas, pois é a base da formação escolar, contribuindo assim, em vários aspectos. Porém, a falta de oportunidades em relação aos estudos, conhecimentos e informações por parte da maioria do meu povo, faz com que a docência seja vista por muitos como algo extremamente complicado, em relação a ter que lidar com alunos de diversos tipos. A docência também é vista como uma profissão desvalorizada, que recebe pouco, porém requer bastante esforço, tornando-se um obstáculo e desafios. Por esses motivos, acabam desestimulando muitos jovens indígenas kariri-Xocó a não tornarem-se professores, optando assim por outras profissões. (Manoela Kariri-Xocó, 2024)

Com Angélica Koiupanká constata-se a formação de uma imagem docente para além da titulação obtida, mas que respeita as vivências e práticas culturais ao ato de ensinar, uma área formativa “importante”, mas de pertencimento, reforçando a importância da existência de um curso de licenciatura específico para indígenas. Ademais, vê-se na construção discursiva da segunda e terceira estudante o discurso institucional e de senso comum, que concebe o professor como ser responsável por “desempenhar um papel crucial na formação de novas gerações”, “um papel fundamental, para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem”.



Para Manoela Kariri-Xocó, a profissão docente recebe um tratamento dicotômico por seu povo, levando em consideração o modo como essa área é tratada no Brasil, ou seja, uma profissão “desvalorizada”, mas que requer muita dedicação, “esforço”, o que acaba por gerar insatisfações e abandono ou opção por não segui-la.

Outro ponto que carece de preocupação sob a perspectiva dos estudos linguísticos é a sobrevivência de uma língua, logo, ao questioná-las sobre a frequência de uso de cada uma das línguas originárias das estudantes indígenas em relação à LP, verificam-se os seguintes enunciados:

O processo histórico ao qual estamos inseridos, impossibilitou o acesso total da língua materna. A frequência é menor se restringindo a um número menor de palavras, pois requer cuidado, não temos terra demarcada e o acesso a tantas realidades e ao mundo do não indígena, acarreta receio e preocupação para com aspectos identitários de cada povo. (Angélica Koiupanká, 2024)

Menor frequência, pois durante muito tempo a língua deixou de ser utilizada por diversos motivos, mas com muita luta, ela foi resgatada, e hoje está sendo praticada em minha comunidade indígena. (Manoela Kariri-Xocó, 2024)

De forma geral, vê-se uma justificativa sobre o apagamento linguístico parcial ou totalitário, relacionada ao processo histórico impositivo da LP, que substituiu primeiras línguas por uma língua de outrem.



Contudo, atenta-se para a preocupação existente em alguns povos ao tentar reescrever a história a partir da demarcação territorial, o que dificultaria novas imersões/invasões e novos apagamentos linguístico-identitários. Outrossim, no ínterim “com muita luta, ela foi resgatada” nota-se um discurso de resistência e o discurso político (responsável por promover a implementação de políticas públicas que garantam uma educação de qualidade, respeitando as especificidades culturais e linguísticas dos povos indígenas), ligado à língua como poder.

Em pesquisas de autoria própria recente, realizada no âmbito do doutorado, foi investigado o que dois graduandos em Letras, não indígenas, concebiam discursivamente sobre “ser professor/a de Português” no contexto do Programa Residência Pedagógica. Constou-se, a partir da tessitura discursiva traçada, que as identidades dos estudantes vinham sendo (re)construídas a passos lentos, com primazia por identidades estáticas em detrimento de identidades em movimento, apesar dos formandos para a docência estarem imersos em um programa que se apresentava inovador em sua proposta prático-reflexiva (Pereira, 2022, p.88).

Assim, identificar a visão do graduando sobre que docente de Língua Portuguesa é esperado pelo CLIND da UNEAL se faz igualmente importante, haja vista estarmos refletindo linguística e formativamente acerca de licenciandas em contexto intercultural indígena:

Professores que acima de quaisquer circunstâncias respeitem a territorialidade e



religiosidade de cada comunidade (Angélica Koiupanká, 2024).

Uma professora mediadora, empática, companheira e atenciosa, que dará o melhor de si para ajudar os alunos de maneira eficiente, utilizando metodologias ativas que permitam com que eles aprendam os conteúdos de uma forma eficaz e prazerosa. Além de ser uma docente que também ajudará a tornarem-se seres pensantes, de modo a construírem suas próprias opiniões, aprendendo a discutir, refletir e principalmente a serem autocríticos (Manoela Kariri-Xocó, 2024).

Nesse contexto, nos enunciados acima nota-se a presença dos discursos institucional e de senso comum, marcados por imagens construídas sobre o que seria ser professor, todavia representações essas tradicionalmente associadas a não indígenas, além do reforço ao discurso político, ligado ao respeito a demarcação de terras indígenas.

De outra maneira, encontra-se o discurso de emancipação, por conceber o docente de LP como responsável por um ensino “prazeroso, eficaz”, que contribua ao surgimento de “seres pensantes” que “construam suas próprias opiniões”.

Ao inquiri-las sobre quais diferenças poderiam observar entre um curso de graduação para indígenas e um para não indígenas, explicitaram:

O uso do território de cada comunidade, o respeito pelo processo religioso e cultural da graduação para indígenas, demonstra



respeito as tantas realidades, ao mesmo tempo que permite vez, e voz para todos expressarem os fatos históricos de forma correta, praticarem seus rituais, bem como contarem sua versão da história, sem medo de ser discriminado, apesar de grandes evoluções na luta originária do país (Angélica Koiupanká, 2024).

As vantagens, pois um curso de graduação para indígenas é algo diferenciado, proporcionando benefícios e conhecimentos específicos em relação à cultura e a educação escola indígena, além de entender as especificidades existentes em relação aos costumes e tradições (Manoela Kariri-Xocó, 2024).



Como verificado, as indígenas em formação para a docência concebem o CLIND como um curso que respeita as especificidades/diferenças indígenas, prezando pela defesa, no ensino da LP, de uma história da formação linguística coerente e consoante a existência do indígena como precursor da antiga colônia, com apresentação de relatos históricos seguros e posicionamentos legitimados, caracterizando o discurso de pertencimento.

No mais, detecta-se também a defesa por um ensino que utilize a LP para a manutenção dos costumes e crenças, com componentes curriculares durante a graduação que busquem discutir conteúdos diferentes dos geralmente vistos num curso de Letras para não indígenas.

O último questionamento foi realizado levando em consideração uma das principais preocupações ao processo de formação de professores, a saber: a didática, os métodos, os recursos. Desse modo, quando sondadas relativamente a maneira com que pensavam em trabalhar a LP, expuseram:

A língua Portuguesa deve ser vista como um dos processos transitórios da história, marcando também a identidade, mas vista também ferramenta de luta. Nesse modo, deve ser utilizada para desenvolver um indígena pensante, capaz de expressar e fazer uso dela de forma coerente, na busca por seus direitos e tendo acesso às leis para melhor estabelecer condições no processo histórico do povo (Angélica Koiupanká, 2024).

Com dinâmicas de aprendizagem, levando a ludicidade para trabalhar os conteúdos em sala de aula, com o objetivo dos alunos adquirirem os conhecimentos de maneira espontânea, e incluindo a minha cultura através da literatura indígena, despentando o conhecimento dos discentes e seu senso crítico (Manoela Kariri-Xocó, 2024).

Portanto, esses enunciados reforçam a utilização da LP tal qual uma “ferramenta de luta” e defesa identitária e política. Também um trabalho focado na utilização de metodologias divertidas e lúdicas, que levam ao trabalho com a leitura de literatura indígena. De resto, um trabalho que preze pelo resgate histórico de valores e saberes étnicos.



## CONCLUSÃO

Objetivou-se neste estudo identificar os discursos que figuram duas indígenas alagoanas em formação para a docência em Letras-Português e suas Literaturas e as possíveis implicações geradas pelo CLIND da UNEAL.

Através da tessitura discursiva traçada, foi-se possível observar a construção de significados relativos à formação docente em sua maioria distintos dos geralmente atribuídos a docentes não indígenas.

Foram flagrados discursos identitários, opressores, excludentes, de pertencimento, profissionais, linguístico-estático ou transicional, profissional-potencializador, institucional, de senso comum, de resistência, emancipador, intercultural e político, como sendo permeadores da formação docente das professoras indígenas em formação.

A importância dos discursos na formação de professores indígenas de língua portuguesa na contemporaneidade, utilizando Foucault como referência, reside na compreensão de como esses discursos moldam as relações de poder e conhecimento no contexto educacional e social.

Por fim, as concepções de língua, linguagem, docência e identidade apresentadas pelas acadêmicas indígenas revelam futuras docentes com percepções profissionais e imagéticas que tendem a considerar o recebimento de uma formação cujo currículo permite visões de fato interculturais e políticas, de reafirmação étnica e de sobrevivência linguística e territorial, utilizando a LP a favor da manutenção cultural e religiosa, por exemplo.



Espera-se que este trabalho possa possibilitar a problematização e investigações contínuas sobre a formação docente de indígenas ao longo de todo o território brasileiro, ajudando, a partir das teias discursivas construídas, a garantir a manutenção do direito de existência, territorialidade, manifestação religiosa, dentre outros, frente às demandas da formação e atuação docente na contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papirus Editora, 2012.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; LEITE, Angela Maria Araújo. Formação de professores indígenas: A universidade como território de resistência?. **RUNA**. vol. 43, núm. 1, pp. 57-75, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/241641/001143151.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 mar., 2024.

BRASIL. **Resolução n.º 003/2018-CONSU/UNEAL, de 07 de fevereiro de 2018**. Autoriza o funcionamento do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas-CLIND. Arapiraca, AL, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas** – RCNEI. Brasília, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2003.

BRASIL. **Lei n.º 11.645/2008**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de ja-



neiro 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: L11645 (planalto.gov.br). Acesso em: 15 jan. 2023.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2016.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Editora Loyola, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**: População indígena. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br>. Acesso em: 3 jan., 2024.

JÚNIOR, E. T. PROLIND: uma realidade no processo de formação de professores indígenas. **Anais Congresso Internacional de Estudos sobre África e Brasil, Garanhuns: NEAB/UPE**, 2015. v. 1, p. 165. Disponível em: <https://neabupe.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/03/165-175.pdf>. Disponível em: <https://neabupe.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/03/165-175.pdf>. Acesso em: 01 mar., 2024.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos Discursos**. 2. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 1997.

PEIXOTO, J. A. L.; CAMPOS, Z. D. P. Educação, direito e identidade: Licenciatura Intercultural Indígena em Alagoas – CLIND. **Revista EntreRios**, v. 4, n. 1, p. 96-121, 2021.

TEIXEIRA, M. A desvalorização dos professores no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, n. 4, p. 102-117, 2018.



UNIVERSIDADE Estadual de Alagoas. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas.** Palmeira dos Índios. 2018.





# 7. CONSIDERAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DAS VOZES DE PEDAGOGOS(AS) DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ITABAIANA-SE

*Mônica Andrade Modesto<sup>24</sup>*

*Isabela Rosália Lima de Araujo<sup>25</sup>*

*Mariny Mendonça dos Santos<sup>26</sup>*



## INTRODUÇÃO

Educação inclusiva é uma expressão presente no cotidiano da população, sobremaneira entre aqueles que fazem parte da comunidade escolar, seja na condição docente, discente, de profissionais da educação ou ainda de familiares e/ou responsáveis, pois já é consenso que uma das funções da educação é incluir todas as pessoas.

---

24 Doutora e mestra em Educação. Licenciada em Pedagogia. Professora adjunta do Departamento de Educação do *Campus* Prof. Alberto Carvalho e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. monicamodesto@academico.ufs.br.

25 Doutora e mestre em Educação. Licenciada em Pedagogia. Professora adjunta do Departamento de Educação do *Campus* Prof. Alberto Carvalho e Coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva PROFEI-UFS. bellalima@academico.ufs.br.

26 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe. mariny-mendonca18@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0715-4929>

Nessa perspectiva, a responsabilidade da educação inclusiva acaba sendo transferida para as instituições escolares e, em grande medida, para os professores, uma vez que são esses os sujeitos que atuam diretamente com os estudantes em sala de aula. Todavia, a inclusão é uma responsabilidade de toda a sociedade e é fundamental que se fale não sobre uma educação inclusiva apenas, mas também sobre uma cultura inclusiva, haja vista que ainda continuamos reproduzindo um modelo de sociedade excludente.

Entretanto, ao focar a discussão acerca da educação inclusiva no âmbito escolar, um elemento é crucial para reflexão e debate: a formação docente. Embora, saiba-se que desde a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, os currículos de cursos de licenciatura passaram a apresentar possibilidades para pensar essa questão durante o processo formativo de futuros professores por meio de componentes curriculares, pesquisa e extensão, ainda temos muito a avançar nesse aspecto.

A formação de pedagogos, dentre os cursos de licenciatura, é uma das que elencam com mais ênfase as discussões sobre a educação inclusiva, dado que são esses profissionais atuam mais diretamente com alunos que apresentam necessidades educacionais específicas, por atuarem nos primeiros anos da escolarização básica. Contudo, ainda deve existir busca por mais conquistas no campo da educação inclusiva e da formação docente.

Assim, o objetivo deste escrito é refletir sobre os desafios que circundam a promoção da educação inclusiva e



sua relação com a formação docente a partir das considerações de um grupo de pedagogos lotados em uma instituição de ensino pública situada em Itabaiana-SE. Trata-se de um texto, fruto de uma pesquisa monográfica desenvolvida durante o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe – Campus Prof. Alberto Carvalho.

A pesquisa da qual emergiu este escrito foi de natureza qualitativa e tipo estudo de caso, tendo como *locus* investigativo a Escola Estadual Deputado Manoel Teles. Os dados foram provenientes da realização de entrevistas semiestruturadas presenciais com cinco docentes licenciados em Pedagogia e atuantes em salas regulares dos anos iniciais do Ensino Fundamental da instituição. A análise dos dados ocorreu a partir da análise temática, estratégia metodológica qualitativa dividida em 6 fases: a) familiarização com os dados; b) geração dos códigos iniciais; c) busca por temas; d) revisão dos temas; e) definição e denominação dos temas; e f) escrita do texto (Rosa; Mackedanz, 2021).

A familiarização com os dados ocorreu a partir do momento em que as falas provenientes das entrevistas foram transcritas e transformadas em corpus documental lido na íntegra. Decorrente dessa leitura, foi possível gerar os códigos iniciais, isto é, os excertos extraídos do corpus documental que traziam possíveis temas relacionados à pesquisa. Nesta pesquisa, os temas elencados foram educação inclusiva, inclusão, incluir e ações inclusivas. A definição destes temas emergiu da necessidade de compreensão acerca do que é discutido por educação inclusiva pela literatura especializada e do que é compreendido pelos sujeitos que



atuam na linha de frente da inclusão no ambiente escolar: os(as) docentes. A emergência dos temas, por seu turno, decorreu do que é apresentado tanto na legislação vigente no país quanto pelos(as) estudiosos(as) da área e, também, pelo que surgiu no *corpus* textual. Uma vez definidos, os temas foram revisados numa análise comparativa entre os três *loci* mencionados a fim de permitir a denominação e, ao final, a escrita do texto permeada pela interpretação dos elementos temáticos oriundos dos dados.

## **POR UMA (RE)VISÃO CURRICULAR NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DOCENTE EM PROL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, já era previsto que os sistemas de ensino devem formar professores especializados no atendimento especializado educacional para atuar em Sala de Recursos Multifuncionais e regulares. Em 2006, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Pedagogia por intermédio da Resolução CNE n.º 1/2006, houve a orientação de uma reorganização curricular, com foco na promoção da educação inclusiva.

As DCN são normas obrigatórias para a Educação Básica aprovadas pelo Conselho Nacional da Educação (CNE), visando orientar o planejamento curricular das unidades de ensino e das escolas. Tais DCN, no art. 2º, determinam o seguinte:



As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006, p. 11).

O processo de formação do(a) pedagogo(a) deve ser pautado no contexto da diversidade humana. Assim, é necessário que as Instituições de Ensino Superior (IES) formem docentes capazes de aceitar e respeitar as diferenças, como consta no art. 5º das DCN, em que é citado que as atividades docentes devem:

V- Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas. X- Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (Brasil, 2006, p. 11).

Nos cursos de Pedagogia, os currículos precisam ser organizados de modo que abranjam disciplinas, conteúdos e atividades que possibilitem aos discentes conhecerem e atuarem em diversos contextos. No entanto, é notório que existem cursos para formação de pedagogos e pedagogas



que não visam ao ensino voltado para as diferenças humanas, culturais, sociais, etc. Para Mantoan (2003, p. 25), “todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças”. Nesse sentido, o art. 8º das DCN determina que a integralização dos estudos durante o curso será feita mediante a efetivação das:

III- atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, **e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos**, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas (Brasil, 2006, p. 11, grifo nosso).

Diante do artigo citado, é possível perceber como a vivência do estudante de Pedagogia no contexto da educação para a pessoa com deficiência não passa meramente de uma opção não obrigatória, ou seja, os cursos de graduação



podem decidir se terão ou não em sua estrutura curricular. Pletsch (2009, p. 150) destaca que “dentre os cursos de Pedagogia e de Pedagogia com habilitação em Educação Especial, poucos são aqueles que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de pessoas com necessidades especiais”.

A publicação das DCN para os cursos de Pedagogia foi um progresso marcante para a concepção da educação inclusiva nos currículos acadêmicos. No entanto, ainda não é suficiente porque não traz consigo a inserção obrigatória, deixando a decisão a cargo das universidades. De acordo com Pletsch (2009, p. 150), “se não houver um firme movimento de adequação da formação de professores para a demanda de uma educação voltada para diversidade, o processo de ensino-aprendizagem de um enorme contingente de alunos, sobretudo aqueles oriundos do ensino especial, será inviabilizado”. Desse modo, faz-se necessário que estudos continuem se debruçando sobre a formação docente no que concerne à educação inclusiva, uma vez que é imperativo compreendermos como têm ocorrido os processos formativos, em especial de pedagogos e pedagogas, para podermos apresentar proposições contributivas para a transformação da realidade atual.

No Brasil, a assistência educacional às pessoas com deficiência (PcD) iniciou-se na época imperial, no século XIX, com a fundação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854 – atual Instituto Benjamin Constant (IBC). Em 1855, o primeiro professor surdo, Ernest Huet, chegou ao Brasil para se dedicar ao



ensino de pessoas surdas, assumindo a direção do Instituto dos Surdos-Mudos, fundado em 1857, a primeira escola de surdos do Rio de Janeiro – atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Contudo, essa época foi marcada pelo caráter privado no atendimento educacional institucionalizado à pessoa com deficiência auditiva e visual, uma vez que, mesmo se tratando de instituições mantidas pelo Império, somente as famílias abastadas tinham condições de enviar crianças surdas e cegas para viverem em regime de internato nas instituições supracitadas. A educação para todos ainda não era um direito. As PcD de classe baixa eram excluídas dessas instituições por suas condições financeiras e consideradas inativas na sociedade. A esse respeito, estudiosos salientam que:

A partir do final do século XIX e início do século XX, foi percebido que o atendimento educacional das pessoas com deficiência era também um problema do Estado e da rede regular de ensino, sendo necessária a organização de um modelo de escola pública capaz de acolher os alunos “portadores de necessidades especiais”, surgindo, assim, as “escolas especiais” públicas ou a instalação de “classes especiais” nas já existentes, que visavam oferecer à pessoa “deficiente” uma Educação à parte (Barbosa; Fialho, Machado, 2018, p.4).

Diante disso, surgiu a ideia de que as pessoas com deficiência podiam ser capacitadas e integradas ao convívio



social, ou seja, a deficiência começou a ser tolerada, mas a PcD ainda não era incluída, iniciando então o período da

[...] integração, quando o portador de deficiência começou a ter acesso à classe regular, desde que se adaptasse e não causasse nenhum transtorno ao contexto escolar. Embora a bandeira da integração já tivesse sido defendida a partir do final dos anos 60, nesse novo momento houve uma mudança filosófica em direção à ideia de educação, ou seja, escolas regulares aceitando crianças ou adolescentes deficientes nas classes comuns ou, pelo menos, em ambientes o menos restrito possível. Entretanto, só se consideravam adaptar-se à classe regular como está se apresentava, portanto, sem modificação no sistema escolar (Blanco, 2003, p. 28).



Depois de várias lutas, o direito à educação pública e gratuita para todos passou a ser uma realidade. Em 1988, foi promulgada a atual Constituição da República Federativa do Brasil, o documento mais importante para a democracia no país. Nesse documento estão descritos os direitos dos cidadãos e os deveres do Estado. Dessa forma, a escritura prevê, no art. 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 109). Corroborando, em 20 de dezembro de 1996, a LDBEN (Lei

n.º 9.394) foi promulgada a fim de assegurar a Educação Básica como direito público subjetivo.

Em 2008, aconteceu um marco histórico muito importante para a educação brasileira: houve a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), para:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

É evidente que as leis e os decretos, os quais fortaleciam o âmbito da educação inclusiva e aspectos sobre a oferta do atendimento educacional especializado, foram publicados até o ano de 2015. Uma delas foi a publicação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, que é um



conjunto de normas destinadas a assegurar e a promover, em igualdade de condições, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e à sua cidadania.

Entretanto, em 2020, houve um retrocesso na concepção da educação inclusiva, com a publicação de uma nova política para a pessoa com deficiência, o Decreto n.º 10.502/2020, que instaurou a “Política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida”, pelo governo de Jair Messias Bolsonaro (Brasil, 2020). O Decreto considera, em seu art. 2º, que a Educação Especial é uma “modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2020, p. 1).

O termo “preferencialmente”, citado no Decreto, na CF de 1988 e na LDBEN n.º 9.394/96, inviabiliza a obrigatoriedade da matrícula na rede regular de ensino, ou seja, retoma a ideia da escolarização em espaços segregados por não adequação do aluno com deficiência (AcD) nas classes regulares, contrariando totalmente a PNEEPEI de 2008. Essa política se tornou alvo de críticas por ser considerada uma decisão antidemocrática, pois as opiniões dos movimentos sociais, das pessoas com deficiência e dos familiares e outros pesquisadores da área não foram consideradas.

Durante o período da ditadura militar (1964-1985) no Brasil, foram observadas reformas políticas e educacionais visando formar cidadãos aptos para o mercado de traba-



lho, sem priorizar o senso crítico e o processo de ensino e aprendizagem, o que abriu espaço para iniciativas privadas, a fim de aumentar o desenvolvimento econômico do país. Segundo Gatti *et al.* (2019, p. 23), “nos anos sessenta, do século passado, com o golpe dos militares em 1964, o país entra em um período marcado por políticas de desenvolvimento econômico, onde a educação escolar se coloca como necessária a esse fim”. Nesse contexto histórico, a formação docente acontecia de forma rápida e superficial.

Somente com a Constituição Federal de 1988 é que se começa a considerar a valorização do trabalho dos professores, porém não se pauta em nenhum artigo sobre a formação docente. No art. 206, se determina a “V- valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (Brasil, 1988, p. 123). Mais tarde, a formação docente se tornou obrigatória para se lecionar em escolas públicas mediante a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996, p. 26), documento que define as características e responsabilidades dos níveis e modalidades da educação nacional.

Acerca da educação inclusiva, é notável que uma das maiores dificuldades para a sua promoção é a formação de professores. A maioria dos cursos de licenciatura não traz consigo um currículo preparatório para se trabalhar a inclusão nas salas regulares de ensino. Baú (2014, p. 50) ressalta que “o grande desafio para as universidades é formar educadores preparados para construir estratégias de ensino e adaptar



atividades e conteúdo, não só para os alunos considerados especiais, mas para todos os integrantes de sua classe”.

Durante a graduação, os professores em formação cursam poucos componentes curriculares voltados para a Educação Especial ou inclusiva, porém, na prática em sala de aula, necessitam de especialização mais aprofundada sobre esse aspecto para proporcionar ao aluno com deficiência um ambiente inclusivo e um ensino de qualidade. A preparação do professor para exercer sua função em diversas situações na escola se faz necessária, como respeitar a diversidade e atender às diferentes necessidades encontradas no ambiente escolar a fim de promover uma educação inclusiva, a qual:

[...]traz em si um novo paradigma de educação. Sendo assim, torna-se imprescindível que a formação dos professores também seja direcionada nessa perspectiva. No novo perfil, espera-se que o professor seja capaz de compreender e praticar a diversidade e esteja aberto a práticas inovadoras (Silva; Reis, 2011, p. 11).

Portanto, fica evidente que os currículos acadêmicos de licenciatura precisam ser repensados e reformulados para abranger a educação inclusiva como um dos pré-requisitos fundamentais da formação docente. Conforme Mantoan (2003), é necessário que os currículos de todos os níveis de formação docente sejam alterados, de modo que sejam discutidas práticas de ensino que contemplem a diversidade e respeitem as diferenças.



## OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PELAS VOZES DOCENTES

Para identificar a relação entre a educação inclusiva e a formação docente, buscou-se ouvir o que os professores têm a dizer a esse respeito no universo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A tabela 1 apresenta quem foram os sujeitos que deram voz ao que muitas vezes se encontra silenciado no espaço escolar.

**Quadro 1 – Perfil formativo dos(as) docentes entrevistados(as)**

Sujeito da pesquisa	Formação inicial	Formação continuada	Ano de formação inicial	Tempo de atuação docente
P1	Pedagogia	Especialização em Gestão Escolar	2002	23 anos
P2	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional	2008	10 anos
P3	Pedagogia; Letras Espanhol	Especialização em Gestão Escolar e Neuropsicopedagogia e Psicomotricidade	2004	18 anos
P4	Pedagogia	Especialização em Docência da Educação Infantil e Ensino Fundamental e Psicopedagogia Clínica e Institucional	≈ 10 anos	17 anos
P5	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional	2004	14 anos

Fonte: Elaboração própria (2022)<sup>27</sup>

<sup>27</sup> Audiodescrição: Tabela 1 refere-se ao papel formativo dos docentes entrevistados e é dividido em cinco colunas, a saber: coluna 01 - sujeito da pesquisa, coluna 02 - formação inicial, coluna 03 - formação continuada,



Em relação ao perfil formativo, observa-se que os cinco sujeitos da pesquisa têm como formação inicial o curso de Pedagogia, adequado para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e que todos têm alguma pós-graduação do tipo *lato sensu*. Conforme, a maioria dos docentes entrevistados, durante o curso houve uma disciplina que abordava a Educação Especial, porém eles relataram uma baixa contribuição na sua formação por ter uma abordagem teórica, sem nenhuma atividade prática. Somente um dos sujeitos pesquisados participou de estágio na área da Educação Especial e inclusiva, que foi ofertado durante o curso.

Gatti *et al.* (2019) apontam que a formação inicial e continuada se articula de forma superficial entre teoria e prática, escolas e universidades, saberes específicos e pedagógicos. Diante disso, os cursos de formação continuada na área da Educação precisam considerar uma articulação direta com a realidade dos pedagogos que já atuam ou não com alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais.

Em vista disso, verifica-se que o perfil formativo dos docentes aponta para a necessidade de formação continuada específica para a educação inclusiva – ainda que haja a presença de formações em áreas afins. No entanto, defende-se que não seja uma formação mercantilizada como as elencadas por Gatti *et al.* (2019), com dissociação entre teoria e prática, escola e universidade, saberes específicos

---

coluna 04 - ano de formação e coluna 05 - tempo de atuação. O quadro não é colorido. Fonte: Elaboração própria (2022).



e pedagógicos, mas uma formação sem dicotomias, voltada para a vivência do docente no contexto escolar em sua atuação em turmas inclusivas.

## CONCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Compreender o que é a educação inclusiva é necessário para tornar a escola um espaço verdadeiramente inclusivo, e, para isso, os docentes precisam conhecer o real significado da inclusão escolar, que vai além de receber o aluno com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais na sala de aula regular, ou, ainda, fazer adaptações nas atividades escolares – como comumente ocorre na realidade.

Considerando a necessidade, debruçou-se no tópico sobre as concepções dos sujeitos da pesquisa acerca da educação inclusiva a partir dos excertos dispostos na Tabela 2.

**Tabela 2 – Concepções e desafios docentes sobre educação inclusiva**

Sujeito da pesquisa	Concepção docente
P1	<i>Eu acho que o Estado deveria ofertar mais cursos para que os professores que estão na sala de aula tenham uma melhor preparação para estar com a inclusão porque o que a gente percebe é que tem muitos cursos voltados para quem está na Sala de Recursos e não para o próprio professor da sala de aula. Eu acho muito difícil quem está, tipo eu, no final de carreira, já não tenho aquela disponibilidade nem a paciência de ir para uma sala de aula fazer outros cursos, têm pessoas que têm, mas eu não tenho mais. A inclusão deve acontecer, mas nós, professores, devemos estar mais bem preparados para recebê-los, coisa que não acontece.</i>
P2	<i>Preparada eu acho que não estou, já estou aqui pensando como vai ser o próximo ano com a turma com três alunos autistas.</i>



Sujeito da pesquisa	Concepção docente
P3	<p><i>Depende do tipo da deficiência, porque, assim, eu já estou preparando meu psicológico pra quando as crianças com microcefalia chegarem na escola, porque elas já estão chegando. Então, são crianças que não falam, têm déficit de locomoção, têm paralisia cerebral, e esse aluno tem que vir para a escola, deve vir, e a gente tem que receber e acolher, tentar ensinar o máximo que ele puder aprender, vai ser uma experiência desafiadora. O autismo leve, esses TDAH, eu já ensinei, assim, eu me sinto preparada porque eu fiz formação fora, não tive do estado, mas o autismo severo é muito difícil; quando eles estão desorganizados, para tentar organizar eles em uma sala totalmente típica, é complicado, por mais que você esteja preparada, às vezes não consegue. Outro desafio é a falta de apoio escolar e a falta de cursos, preparação para cada tipo de deficiência, porque não tem, os cursos que têm são teóricos e superficiais.</i></p>
P4	<p><i>Eu acho importante, ela tem que existir. As crianças que têm essas necessidades têm que estar incluídas com outros alunos, elas têm que participar do dia a dia com os outros alunos, até mesmo pra poder ter uma qualidade de vida melhor, uma inclusão na sociedade, pra ele não se sentir rejeitado, separados dos outros alunos. Eu acho isso muito importante! Se sentirem comum, pessoas normais, né? E não se sentirem excluídos de maneira nenhuma. Serem incluídos na sociedade! E os outros alunos precisam aprender a ter respeito, aprender a conviver com as necessidades especiais dos outros, porque diferente todo mundo é, ninguém é igual a ninguém, então você tem que aprender a conviver com as diferenças. Se essa diferença é uma necessidade que atinge mais a pessoa ou não, ele tem que ter em mente que ele tem que ajudar e não o contrário, não se afastar ou separar.</i></p> <p><i>Não me sinto realizada, cada dia a frustração é maior! Esses 17 anos, eu só vejo a educação piorar, ela não tem melhorado em todos os sentidos, de valorização profissional, eu não estou vendo melhora nenhuma. Com relação às escolas, também não estou vendo melhora nenhuma, eu estou falando do ensino público que eu presencio e cada dia que passa eu estou vendo um desrespeito bem maior, falta de interesse com relação aluno-professor e família-professor. [...] quando o grau é mais alto do autismo que precisa de medicação, grau mais grave, é necessário o acompanhamento de um professor dentro da sala de aula, porque o autismo a maioria deles são inquietos. Um professor só não dá conta, né? Nem dos alunos habituais, imagine quando tem um aluno especial dentro da sala de aula, você bota 25, 30 alunos dentro da sala de aula e pode ter certeza, todos eles no fundo têm alguma necessidade especial, então você tem que trabalhar todas as personalidades, né? Eu não vejo problema maior nos alunos em si, o problema maior, na minha opinião, é a falta de acompanhamento da família. A questão do respeito não há, a questão da falta de compromisso com o filho, porque não é só colocar na escola.</i></p>



Sujeito da pesquisa	Concepção docente
P5	<p><i>Ela tem deficiência na fala e motora, mas o pai me disse que ela só é tímida, é uma criança sem relatório, e eu tenho alguns outros que a gente vê que têm algum transtorno como TDAH, mas nem a gente tem autonomia para diagnosticar, a gente somente orienta os pais para levar em algum profissional, mas, assim, entra em um ouvido e sai em outro, aí fica aquela criança com o aprendizado prejudicado, mesmo que a gente trabalhe de forma diferenciada, fica um aprendizado muito limitado, não tem relatório pra gente poder trabalhar em cima do que aquela criança tem, aí a dificuldade aumenta.</i></p> <p><i>Quando a gente vê um aluno que tem necessidades especiais, a gente pensa: “eu não convivi com alunos especiais, então, é novo!” O medo do novo, então, assim, quando você começa, você vai começando a criar vínculo, as coisas começam a fluir, mas, sempre que você recebe a notícia que vai ter um aluno especial, a gente se preocupa, é uma pulguinha atrás da orelha que a gente fica com aquele receio maior. Eu ainda não recebo com naturalidade. Também a falta de apoio da família, a falta de apoio especializado na sala de aula regular.</i></p>

Fonte: Elaboração própria (2022)<sup>28</sup>



A partir das falas dos entrevistados, é perceptível, de maneira geral, que há uma compreensão acerca de que educação inclusiva é algo que ocorre na sala regular, em escolas comuns, observando as especificidades dos alunos que apresentam necessidades educacionais específicas e a promoção de valores como respeito, tolerância e empatia.

No entanto, algumas unidades de sentido presentes nas falas apresentadas na Tabela 2 indicam fatores acerca dos quais é preciso refletir. Na resposta dada por P1, evidencia-se a falta de disponibilidade e paciência para a formação

<sup>28</sup> Audiodescrição: O Quadro 2 refere-se a concepções docentes sobre educação inclusiva e se divide em duas colunas, a saber: coluna 01 - sujeito da pesquisa e coluna 02 - concepção docente. Na primeira coluna, aparecem os seguintes códigos: P1 e P4. Esses códigos são responsáveis por manter a identidade dos(as) participantes em sigilo. Na segunda coluna, como se trata da transcrição da fala dos(as) entrevistados(as), a fonte está em itálico. O quadro não é colorido. Fonte: Elaboração própria (2022).

continuada destacada pelo docente. A esse respeito, García (1999, p. 16) diz que “a formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e da escola, e não como uma função que intervém à margem dos projetos educacionais”. P1 também aponta a falta de cursos de formação continuada na área da educação inclusiva para os professores das salas regulares, visto que, em sua percepção, tem havido estímulo de formação continuada nessa área para docentes da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), mas seu relato demonstra que não é somente os atuantes na SRM que necessitam dessa formação, eles também precisam de formação em educação inclusiva para proporcionar uma sala de aula inclusiva.

A fala de P4 ressalta que a educação inclusiva é importante quando pretende levar os alunos com necessidades educacionais específicas a se sentirem normais por estarem junto aos demais. Contudo, cabe refletir sobre o que é ser “normal”. Se todas as pessoas são diferentes, têm características e especificidades que as diferem umas das outras, ou seja, vivem em um planeta heterogêneo, então o que seria uma pessoa normal?

A “normalidade”, termo comumente empregado, segundo Platt (2014, p. 27), diz respeito ao “conjunto de ordenamentos éticos e contínuos de controle social, cuja violência, simbólica ou não, enquadra os seres humanos em suas diferenças individuais ou grupais e conforme a perspectiva classista dominante”. Essa ideia de normalidade, quando aplicada à educação e aos processos formativos, reforça a exclusão de quem não se enquadra nesse modelo



estereotipado e/ou apresenta diferenças. Ao trazer a ideia de normalidade para sua fala, percebemos que P4, ainda que de modo não intencional, reproduz um padrão de pensamento fundado em um princípio de controle social, enquanto evoca o ideário de “aluno normal”, adequado socialmente.

Essa visão limitada dos entrevistados decorre da falta de acesso a cursos de formação inicial e continuada e de ações de extensão voltadas para a educação inclusiva, conforme apontaram os participantes durante a entrevista. Assim, constata-se que o processo de formação desses docentes não foi suficiente para a construção de uma concepção adequada sobre a educação inclusiva. As falas dos docentes também descortinam desafios enxergados pelos professores, como déficit de formação continuada para quem atua em sala regular, sendo esse desafio destacado na maioria dos excertos.

Por ser uma concepção considerada atual, a promoção da educação inclusiva ainda enfrenta vários desafios, seja a formação inicial não direcionada para a área, a difícil acessibilidade no ambiente escolar, a oferta de poucos cursos na área da educação inclusiva, a falta de acompanhamento familiar e o pouco comprometimento estatal voltado para essa temática. Nota-se, nas falas dos entrevistados, alguns desafios comuns entre eles nas salas regulares, tais como falta de formação específica, falta de apoio e acompanhamento escolar, familiar e médico. Essa realidade, de uma formação inicial superficial e a falta de acompanhamento médico e familiar, acaba dificultando a promoção da educação inclusiva.



É visível, nas falas dos docentes, a necessidade de se sentirem preparados para ensinar a crianças com deficiência em uma turma inclusiva. Mas será que, de fato, existe algum professor efetivamente preparado para ensinar a esse público? O que seria esse “preparo”? Considerando que se trata de uma formação específica para atuar em determinado espaço com determinado público, contrasta-se que não há preparo reivindicado pelos docentes que não advém da prática, do cotidiano, pois somente a teoria não é capaz de tornar uma pessoa completamente “preparada” como se imagina. E esse preparo completo jamais irá acontecer, uma vez que estamos constantemente em (trans)formação.

P5 manifestou em sua fala que ainda não age com naturalidade ao receber alunos com deficiência. Ou seja, não se sente preparada para receber aquele aluno por não conhecer a deficiência dele e não saber como tratá-lo e lhe ensinar. Nesse contexto, é importante que o docente tenha o mínimo de informações sobre o AcD que irá receber em sua sala de aula para lhe proporcionar uma melhor forma de acolhimento. Na fala de P3, são salientadas a falta de cursos específicos para cada tipo de deficiência e a oferta de cursos de formação teóricos e superficiais. Observa-se que a falta de uma formação específica pode ocasionar outros desafios que dificultam a efetivação real da educação inclusiva. Contudo, os docentes precisam de:

[...] formação teórica sólida ou uma formação adequada no que se refere aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que envolvem tanto o “saber”



como o “saber fazer” pedagógico; formação que possibilite analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos de escolarização das mais diversas diferenças, entre elas, as crianças deficientes que foram incorporadas no processo educativo regular; formação específica sobre características comuns das crianças com necessidades educativas especiais, como expressões localizadas das relações contraditórias entre a sociedade em geral e as minorias; formação sobre as características, necessidades e procedimentos pedagógicos específicos a cada uma das necessidades educativas especiais (Bueno, 1999, p.15).

Na fala de P4, nota-se um sentimento de desmotivação, fato esse causado pela desvalorização docente por parte dos governantes e pelo desrespeito da família e dos alunos para com os professores. Diante desse comentário, percebemos como a desvalorização docente tem implicações de maneira negativa sobre a atuação do professor dentro da sala de aula, sendo de extrema necessidade que a docência seja valorizada pelo poder público para garantir uma educação de qualidade a todos.

Outro desafio salientado por P3, P4 e P5 é sobre a falta de acompanhamento familiar. Pelas falas citadas, identifica-se que os responsáveis não tratam com seriedade a deficiência ou necessidade da criança, não havendo um diagnóstico preciso e nem acompanhamento com um médico especializado. A participação familiar junto ao

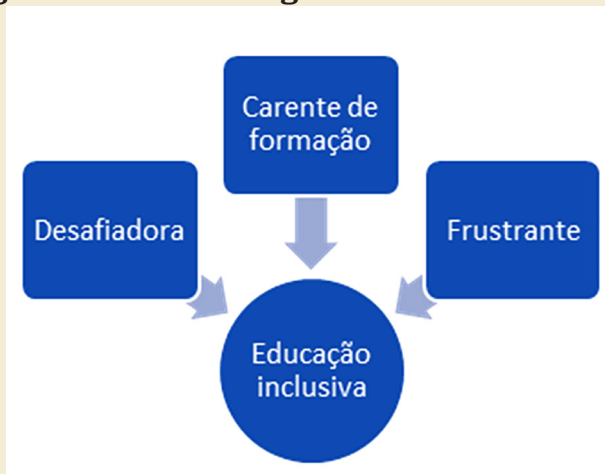


professor e à escola é crucial para a efetivação da inclusão. Nogueira, Florêncio e Nascimento (2018, s/p) assinalam que “a relação entre família/escola é apontada como estratégia, portanto, como vantagem formativa para que a inclusão de fato aconteça na escola”. Ademais, a relação entre a família e a instituição escolar é muito importante no processo de desenvolvimento do aluno. Conforme Silva e Klumpp (2020, p. 4616), “é fundamental haver uma interação positiva entre família e escola, de modo que a cooperação entre ambas possibilite condições que favoreçam o desenvolvimento da criança”.

No entanto, é possível perceber, nas falas dos entrevistados, que os desafios para a promoção da educação inclusiva são, principalmente, consequência de uma formação inadequada ou da falta de formação específica na área. Vale ressaltar novamente a necessidade de o Estado promover cursos de formação continuada e que as Instituições de Ensino Superior adéquem seus currículos, tanto nos cursos de Pedagogia como também nas outras licenciaturas, voltados para a educação inclusiva.

Mediante essa familiarização dos dados, geração dos códigos iniciais e busca por temas, apresenta-se o esquema a seguir, que sintetiza os temas emergentes da análise (Figura 1).



**Figura 1 – Temas emergentes da análise temática**

Fonte: Elaboração própria (2022)<sup>29</sup>

Diante do contexto pesquisado, foram identificados diversos fatores que precisam ser melhorados no âmbito da educação, principalmente na perspectiva da educação inclusiva. Para isso, existem vários caminhos que devem ser trilhados visando promover uma educação inclusiva. A oferta de formação continuada na área da educação inclusiva para professores que atuam na sala de aula regular durante a pesquisa foi uma pauta muito abordada. Foi identificado que os docentes não se sentem preparados para receber

<sup>29</sup> Audiodescrição: A figura 01 refere-se aos temas emergentes da análise temática, sendo composta por um quadro central com o título educação inclusiva e outros três quadros menores contendo três palavras – temas – ligados ao quadro central: desafiadora, carente de formação e frustrante. Fonte: Elaboração própria (2022).



alunos com deficiência na sala de aula, e a maioria não tem uma concepção adequada sobre a educação inclusiva.

Outra possibilidade seria a melhoria nos investimentos educacionais, por parte do Poder Público, para a aquisição de recursos pedagógicos e tecnologias assistivas para serem utilizados no ambiente escolar a fim de incluir o AcD nas atividades cotidianas da escola. Investir também na valorização docente é crucial para a melhoria da educação, visto que muitos professores se sentem desmotivados e desvalorizados para exercerem a profissão. A falta de acompanhamento familiar com o aluno também foi um ponto muito comentado pelos docentes entrevistados. Nesse caso, é importante ampliar a relação entre a família e a escola. O processo de inclusão do aluno com deficiência na escola precisa de uma boa conexão da família com a escola e o professor, havendo um diálogo constante sobre o desenvolvimento da criança.

Portanto, perante uma sociedade excludente, é preciso também que a escola tenha compromisso com o combate à exclusão, e essa instituição deve cumprir seu papel e seu dever, fazendo valer os direitos dos alunos com deficiência. Trilhar esse caminho é difícil, porém não é impossível, porque, para promover a inclusão, é necessário aceitar e conhecer as diferenças. Assim, é importante que, no Projeto Político Pedagógico da escola, constem propostas de práticas inclusivas, tais como atividades pedagógicas inclusivas e projetos e palestras sobre a educação inclusiva abertos a toda a comunidade escolar.



## CONCLUSÃO

A relação entre formação docente e educação inclusiva é indissociável, e, a partir das vozes docentes, essa indissociabilidade ficou ainda mais evidente, uma vez que elementos presentes nas falas dos sujeitos participantes, como medo e frustração, indicam a formação como essencial para a promoção da inclusão no ambiente escolar.

Porém, esse ainda é um desafio no cenário brasileiro, pois a formação inicial de professores é incipiente quanto a esse aspecto, e a formação continuada, muitas vezes, precisa ser custeada com recursos próprios, conforme relatado pelos entrevistados, devido ao fato de que a oferta de cursos nessa área, para docentes em exercício por instituições públicas, ainda é escassa. Sendo assim, outro desafio emerge da reflexão sobre a necessidade de realização de uma revisão curricular visando à inserção de componentes curriculares voltados para a educação inclusiva, além da ampliação de oferta da pesquisa e extensão com foco nessa área.

Por conseguinte, conclui-se este escrito compreendendo que se deve celebrar os avanços na educação inclusiva em relação à formação docente, mas ainda se precisa continuar o engajamento com essa pauta e essa luta para avançar cada vez mais na formação docente e, mais especificamente, na formação de pedagogos – por serem os profissionais responsáveis pelos primeiros anos da escolarização dos discentes. Dessa forma, sabe-se que essa luta não se finda tão cedo, no entanto, o sonho por uma educação e



uma sociedade inclusiva deve mobilizar todos os docentes a continuar lutando e (trans)formando a realidade.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, D. de S.; FIALHO, L. M. F.; MACHADO, C. J. dos S. Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. **Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”**, v. 18 n. 2, p. 1409-4703, 2018. Disponível em: [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032018000200598&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032018000200598&script=sci_abstract&tlng=pt).

BAÚ, M. A. Formação de professores e a educação inclusiva. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Medianeira, v. 2, n. 10, p. 2175-1846, 2014. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/4227>.

BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade**: implicações educativas. Transcrição de Conferência proferida em Foz do Iguaçu. 2003. Disponível em: [www.fapedangola.org/temas/educacao/diversidade.pdf](http://www.fapedangola.org/temas/educacao/diversidade.pdf).

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

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm).



BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia**. Brasília: 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>.

BRASIL. Lei n.º 13.146/2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília: Casa Civil, 2015. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm).

BRASIL. Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020. **Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília-DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Suspensa eficácia de decreto que instituiu a política nacional de educação especial. **Portal do Supremo Tribunal Federal**, Brasília, 2020. Disponível em: <http://noticias.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=456419>.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>.



GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. 351 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** O que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

NOGUEIRA, M. da S.; FLORÊNCIO, T. de S.; NASCIMENTO, L. F. do. Pedagogo na educação inclusiva: a formação docente em questão. **Anais de eventos**, 2018. Disponível em: <<https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/456.pdf>>. Acesso realizado em: 19 abr. 2025.

PLATT, A. D. O constructo conceitual de normalidade/anormalidade (ou da adequação social). **Quaestio**, Sorocaba-SP, v. 16, n. 1, p. 25-54, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/download/1952/1744/3518>.

PLETSCH, M. D. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Revista Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/abstract/?lang=pt>.

ROSA, L. S. da; MACKEDANZ, L. F. A análise temática como metodologia na pesquisa qualitativa em educação em ciências. **Atos de Pesquisa em Educação**., v. 16, 2021. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8574>.



SILVA, L. R. de S.; REIS, M. B. de F. Educação inclusiva: o desafio da formação de professores. **Revelli** – Revista de Educação, Linguagem e Literatura, UEG-Inhumas, v. 3, n. 1, p. 7-17, 2011. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/2861>

SILVA, C. R. B.; KLUMPP, C. F. B. A importância da relação família-escola na educação inclusiva de aluno com deficiência. *Brazilian Journal of Health Review*, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 4611-4629, 2020. DOI: 10.34119/bjhrv3n3-055.

.



# 8. A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO E O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS INCLUSIVAS NA PANDEMIA

*Graciele Lopes da Silva*<sup>30</sup>

*Bruna Maiara de Oliveira Alves*<sup>31</sup>

*Samara Cavalcanti da Silva*<sup>32</sup>

*Adenize Costa Acioli*<sup>33</sup>

## INTRODUÇÃO

A Pandemia (Covid-19) afetou a sociedade e, nesse contexto, houve a necessidade de distanciamento físico,

---

30 Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL. Durante a graduação participou como voluntária do Programa Residência Pedagógica. E-mail: [gracielelopes210@gmail.com](mailto:gracielelopes210@gmail.com); Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7273-6952>.

31 Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL. Já atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC, e atuou como voluntária no Programa Residência Pedagógica. E-mail: [bruna.maiara@alunos.uneal.edu.br](mailto:bruna.maiara@alunos.uneal.edu.br); Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8436-9697>.

32 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Docente do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Orientadora voluntária do Programa Residência Pedagógica. E-mail: [samara.melo@uneal.edu.br](mailto:samara.melo@uneal.edu.br); Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8902-1507>.

33 Doutora em Letras, Docente da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), atualmente exerce o cargo de Pró-reitora de Graduação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9488-1800>.



o qual implicou no fechamento das instituições de ensino. E, para fins de continuidade do calendário letivo, foi imposto, via Ministério da Educação (MEC), o Ensino Remoto Emergencial (ERE) (Brasil, 2020). Segundo Moreira e Schlemmer (2020), no ensino remoto, a aula acontece em um tempo síncrono, com distanciamento geográfico, porém, seguindo os princípios do ensino presencial. Assim, a presença física do docente e dos estudantes é “substituída” do espaço da sala de aula geográfica por uma presença digital, em uma sala virtual.

Vale salientar que, com o ERE, alguns desafios foram enfrentados pelos profissionais da educação, pois os docentes não estavam preparados para uma mudança tão drástica em suas rotinas, diante de uma demanda de saberes e a desigualdade social do nosso país. Conforme a pesquisa do Instituto Península (2020), 83% dos professores brasileiros não se sentiam preparados para o ensino remoto e cerca de 88% afirmaram que nunca deram aulas de forma virtual antes da pandemia. Isso evidencia as dificuldades enfrentadas por esses profissionais.

Desta forma, o presente capítulo relata duas aulas vivenciadas em uma turma de 4º ano do ensino fundamental, do projeto de intervenção intitulado “Conhecendo histórias através do gênero biografia”, vinculado ao Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Estadual de Alagas (UNEAL), em uma escola municipal localizada na cidade de Palmeira dos Índios-AL. O PRP visa, dentre outros objetivos, contribuir na formação de graduandos nos cursos de licenciatura, através de intervenções na sala



de aula, acompanhadas por um professor da escola campo onde o programa será realizado, e um professor orientador da instituição formadora (Brasil, 2018).

Nesse contexto, para as intervenções na turma, trabalhou-se com o gênero textual Biografia. Segundo Carino (1999), o ato de biografar é descrever a trajetória de um ser, de uma forma única, já que este é uma pessoa única, original e irrepitível. Dessa forma, a biografia estimula a leitura e a escrita dos alunos, por meio dos gêneros textuais, para o desenvolvimento de habilidades como interpretação, escrita e pensamento reflexivo, através das leituras.

O trabalho com o gênero textual biografia possibilita, ainda, aos estudantes uma reflexão sobre si e sobre o outro, permitindo que eles percebam que pessoas que têm um certo destaque na sociedade, vivenciaram e vivenciam momentos comuns, como eles. Além disso, evidenciar que esses momentos provocam sentimentos e sensações experimentados por todos, fazendo com que os estudantes reflitam sobre suas próprias vidas e emoções. Por conseguinte, auxilia no entendimento de que seus momentos e conquistas também são importantes.

Desse modo, o planejamento do projeto se deu a partir das observações, que ocorreram entre os dias 04 a 19 de novembro de 2021, de modo virtual, via ERE, por meio do grupo de *WhatsApp* da turma. Já as intervenções foram sete, via ERE, no grupo do *WhatsApp* e via *Google Meet*, e, também, através de três encontros presenciais na escola, totalizando 10 (dez) intervenções. Vale salientar que se buscou desenvolver, com o projeto, uma prática inclusiva, pois



foi trabalhado durante as intervenções o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), já que havia um estudante surdo na escola, sem intérprete e instrutor de LIBRAS.

Nesse contexto, pode-se afirmar que toda a vivência no âmbito do PRP foi pautada em uma pesquisa-ação. Segundo Elliott (1997), a pesquisa-ação pretende superar as lacunas que existem entre a teoria e a prática com relação ao docente, fazendo com que o participante repense sua prática educativa.

Em suma, o capítulo segue estruturado em três seções principais após a presente introdução, a saber: (1) inclusão na escola, com uma discussão geral sobre a inclusão na escola e na sala de aula, (2) vivências e reflexões no PRP, que sinaliza e descreve duas das vivências na turma do PRP e (3) considerações finais.



## **INCLUSÃO NA ESCOLA**

A inclusão é um direito assegurado das pessoas com deficiência. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), no Art. 1, assegura que a legislação assume como princípio “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. Nesse sentido, a inclusão da pessoa com deficiência deve ser algo real na sociedade e, para que isso aconteça, é necessário haver garantias efetivas e o compromisso pactuado por parte

do estado, escola e família para que todos possam exercer, de fato, os seus direitos.

É direito que as pessoas com deficiência sejam incluídas na escola e, como tal, a escola ofereça-lhes recursos suficientes e imprescindíveis para o seu desenvolvimento. Estes estudantes precisam ser incluídos nas salas de aula regulares e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), para que possam desenvolver as suas habilidades, e para isso, torna-se essencial que a escola lhes ofereça todos os recursos necessários. Segundo Ferraz (1998, s.p.)

Inclusão é a nossa capacidade de entender e receber o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comportamento mental diferenciado, para os superdotados e para toda criança discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com outro.



Entende-se que a inclusão é olhar para o outro em sua totalidade e reconhecer no outro as habilidades que possui e que pode desenvolver ainda mais, através da interação que ocorre no meio em que este indivíduo esteja inserido.

Desse modo, para que esse estudante desenvolva suas habilidades, é preciso que eles estejam, de fato, inclu-

idos no ambiente escolar, não somente via matrícula nas salas de aulas, mas oferecer todo um contexto de inclusão, que vai da adequação do espaço físico ao planejamento de atividades inclusivas.

No que se refere ao surdo na sala de aula regular, é necessário haver um ambiente no qual essas crianças possam se desenvolver integralmente, tendo em vista que deve ser disponibilizado o direito ao instrutor e o intérprete de LIBRAS na escola (Brasil, 2002; 2005), bem como um ambiente que possua recursos necessários, materiais visuais, e que, sobretudo, a sala de aula contenha um planejamento adequado para a inclusão acontecer.

Dessa forma, para que esse estudante se desenvolva, é necessário um trabalho conjunto, entre a família e a escola. E o docente tem um grande compromisso no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem do estudante. Para tanto, é necessário que esse docente seja um facilitador e reflita acerca das práticas e do potencial do estudante, aspectos assumidos nas práticas ao longo do projeto de intervenção, vinculado ao PRP.

## **VIVÊNCIAS E REFLEXÕES NO PRP**

O projeto intitulado “Conhecendo histórias através do gênero biografia” foi desenvolvido em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, com os seguintes objetivos: (1) conhecer e identificar as características do gênero biografia, (2) desenvolver a leitura e escrita mediante produções solicitadas, (3) ampliar os conhecimentos regionais e histó-



ricos através da leitura de biografias e (4) produzir um livro com a autobiografia.

A turma é composta por 31 estudantes, sendo 11 (onze) meninas e 20 (vinte) meninos. É importante destacar que dois possuem deficiência, a saber: transtornos esp. mistos do desenvolvimento mais deficiência intelectual (Estudante 1) e outro estudante com surdez (Estudante 2). Entretanto, apenas o Estudante 2 estava presente em todos os momentos e intervenções junto ao projeto do PRP.

Como já citado, foram escolhidos dois momentos das intervenções para fins de relato, que ocorreram nos dias 06 e 10 de dezembro de 2021, e se deram de modo presencial. No dia 6 de dezembro de 2021, houve o primeiro momento presencial com a turma e foi possível ter contato com uma maior quantidade de estudantes e entender a realidade da turma. Visto que, de forma remota, poucas crianças entravam na aula via *Google Meet*, o máximo que participava era na média de 5 (cinco) estudantes nas intervenções via ERE.

Ao iniciar o momento com a turma, as residentes apresentaram a proposta do projeto, pois, apesar de já terem ocorrido outros momentos de modo remoto, muitos estudantes dos que estavam presentes na aula não tinham participado de nenhuma aula *online*. Ao explicar-se sobre o gênero biografia, notou-se que os alunos que estiveram presentes na aula *online* já sabiam definir algumas características do texto.

Quando foi perguntado sobre o que eles entendiam acerca do gênero biografia, uma aluna falou: “Biografia é



a história de vida de uma pessoa” (Estudante 8, do 4º ano, Diário de Campo, 2021). Além dos estudantes citados, os demais que não estavam presentes nas aulas *online*, também interagiram falando o que sabiam sobre o assunto.

De acordo com Pivatto

(...) mais que certos ou errados, independentemente de sua origem, os conhecimentos prévios devem ser para o professor, o ponto de partida para desenvolver o processo de mudança conceitual no estudante, com o objetivo de contribuir para que pense distinto do pensamento cotidiano (Pivato, 2014, p. 47).

Dessa forma, entende-se a importância de considerar os conhecimentos prévios dos estudantes, pois permite que a criança expresse e reflita sobre o que ela já sabe e o que aprendeu. Sobre esses conhecimentos prévios, Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 137) destacam que: “O fator isolado mais importante influenciando a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Descubra isso e ensine-o de acordo”.

Em seguida, foram levados alguns cartões com as biografias e imagens impressas dos alagoanos que seriam trabalhados durante o projeto, sendo eles: Graciliano Ramos, Djavan, Jacinto Silva, Lily Lages e Marta. Foi mostrado aos alunos cada cartão e, para interação, perguntou-se se eles conheciam algum dos alagoanos citados, os estudantes responderam que conheciam Graciliano Ramos, pois estavam conhecendo a biografia e obra dele, a partir do projeto da escola, bem como conheciam também Marta. Sobre Marta,



uma criança comentou: “Marta é a melhor artilheira da seleção feminina brasileira” (Estudante 9, do 4º ano, Diário de Campo, 2021).

Com relação ao estudante surdo, evidenciaram-se algumas dificuldades de dicção/oralização. E, ainda, não consegue interagir pela oralidade com os demais colegas na sala, visto que o estudante usa aparelho e apenas a docente fica na sala com o microfone (amplificador de som).

Para comunicação com esse estudante, era necessário estar com o microfone do amplificador de som. Isso ficou explícito quando se tentou dialogar com o estudante e percebeu-se que ele não conseguiu entender o que se havia falado. Evidenciou-se a ausência de um intérprete ou instrutor de LIBRAS, o qual é previsto em legislação, acentuando ainda mais as dificuldades apresentadas pelo estudante e professora (Brasil, 2002; 2005).

No caso do aluno surdo é assegurada por lei a oferta de serviços de apoio pedagógico especializado mediante a presença de um intérprete de língua de sinais, garantindo a permanência e subsidiando o desenvolvimento de suas aprendizagens (Sales, 2016, s.p.).

É de suma importância a presença de um intérprete de LIBRAS para o aluno surdo em sala de aula regular, a ausência desta oferta só evidencia o descaso com o trabalho solo do docente e com os direitos da pessoa surda.



Após a apresentação das biografias dos alagoanos, deu-se início ao momento com a LIBRAS. Foi explicado às crianças, de modo resumido, a importância da língua brasileira de sinais, visto que a maioria das crianças não a conhecia.

Ao planejar as intervenções, pensou-se em algo que contribuísse para todos os estudantes, então, escolheu-se o momento com a LIBRAS, a fim de difundir e favorecer a inclusão do estudante surdo. Dessa forma, dando continuidade, foi ensinado aos estudantes sinais que correspondiam as profissões dos alagoanos supracitados: biografia, músico, médica e jogadora, além desses sinais, ensinaram-se alguns outros sinais básicos as crianças.

Reitera-se que, ao perguntar aos estudantes se eles conheciam a LIBRAS, poucos estudantes responderam que conheciam. E, ao desenvolver as situações de ensino dos sinais, percebeu-se o quanto eles ficaram empolgados por aprender algo novo, bem como o aluno com deficiência auditiva, ressaltando o momento em que alguns alunos pediram para ir ao banheiro, utilizando o sinal do referido, demonstrando o interesse.

Em seguida, para que os estudantes tivessem contato com o alfabeto manual em LIBRAS, foi levado cópias impressas da datilologia e foi entregue a cada criança. Em posse das cópias, ensinou-se o sinal de cada letra e os estudantes repetiam os sinais ensinados, destaca-se que aprenderam a sinalização dos seus próprios nomes.

Esse primeiro momento de forma presencial com a turma foi de grande importância para as licenciandas



(residentes do PRP), pois contribuiu para que pudessem conhecer a sala de aula e perceber os limites e as possibilidades da prática educativa, principalmente vinculada à prática educativa inclusiva.

Em relação ao segundo momento, realizado no dia 10 de dezembro de 2021, iniciou-se com o encaminhamento para o produto do projeto desenvolvido com a turma – o qual foi a construção de autobiografias das próprias crianças. Para tanto, houve o desenvolvimento de atividades anteriores que tivessem o intuito de colher informações da vida de cada estudante, por meio das informações já reunidas nas atividades anteriores, confeccionou-se – por meio da escrita – suas autobiografias.

Desse modo, iniciou-se a aula revisando com os estudantes as características de uma biografia. Para observar a aquisição de conhecimento sobre o assunto, foram feitas algumas perguntas e, através das respostas, pode-se saber que grande parte dos estudantes aprenderam o conteúdo. Dada essa introdução, começou-se a detalhar as características de uma autobiografia e as diferenças entre os dois gêneros já citados. Para ajudá-los na escrita, foi colocado no quadro um exemplo de autobiografia.

O momento contou com a participação de todos os estudantes, inclusive com o trabalho com a LIBRAS e a produção da Biografia com o estudante surdo. Destacou-se a importância da interação estabelecida entre os estudantes com o surdo na sala, visto que houve uma troca efetiva com os poucos sinais trabalhados nos dois encontros presenciais.



Sobre a aquisição da linguagem, Trenché (1995) relata em sua pesquisa sobre a importância que a escola e o professor têm na relação que a criança com deficiência estabelece com a língua. Assim, a escola torna-se uma facilitadora no enfrentamento que essa criança tem com suas próprias dificuldades, possibilitando que os estudantes desenvolvam suas habilidades.

Nesse mesmo dia, foi possível reafirmar que o estudante não ouvia ao estar sem o aparelho. Constatou-se também que, acontecendo isso, o estudante não compreendia o que se passa no ambiente da sala de aula, o que confirma a necessidade de utilizar todos os recursos possíveis para que o estudante seja incluído na sala de aula regular e desenvolva, de modo significativo, suas habilidades, com direito ao intérprete e instrutor de LIBRAS assegurados.

Ao finalizar a aula, todos os alunos presentes escreveram a sua autobiografia para que as residentes pudessem construir o livro com as produções e disponibilizar na culminância.

Diante das duas práticas relatadas, destacamos que houve o movimento de envio de atividades impressas para o outro estudante com deficiência que não voltou ao presencial, Estudante 1, o que implicou em uma demanda de adaptação que contemplassem estudantes que não tinham acesso a essas tecnologias e, por isso, foram necessárias atividades impressas, que eram entregues a esses estudantes.

Dessa forma, toda essa distância entre professor e estudante causou impactos no desenvolvimento da aprendizagem de grande parte dos educandos, principalmente os



que estavam em processo de aquisição da leitura e escrita, com implicações efetivas no âmbito do projeto de intervenção do PRP vivenciado na turma. Destacamos que, em uma entrevista realizada pelo canal Futura no dia 08 de setembro de 2020, Soares discutiu sobre os novos desafios da alfabetização no Brasil no contexto da pandemia:

A atual pandemia veio acrescentar novos desafios, afastando as crianças das escolas e das alfabetizadoras na fase fundamental do processo de escolarização. Por um lado, foi interrompido o processo de alfabetização no início do período em que a interação alfabetizadora-criança é indispensável, já que o contato educador x educando é importante, para esta fase de escolarização, pois a rotina diária cria um elo de convivência, adaptação e socialização tão essenciais nesse processo didático, pois a aprendizagem do sistema de escrita alfabética depende da compreensão bem orientada das relações oralidade-escrita. Por outro lado, o afastamento das crianças da escola interrompe um processo apenas iniciado de escolarização, em que a criança começa a se inserir na cultura escolar (Soares, 2020, s.p.).

Portanto, o cenário de ensino remoto tornou claro a necessidade de profissionais da educação estarem sempre resignificando sua prática, buscando tornar-se um facilitador nesse processo de ensino e aprendizagem. Além disso, remete o quanto é necessário a luta e mobilização para que nenhuma criança fique à margem do processo educacional.



## CONCLUSÃO

O PRP assume uma grande relevância para a formação profissional docente, pois, por meio da relação entre a teoria e a prática, os licenciandos podem observar como se dá a atuação dos professores na sala de aula e propor vivências significativas. Desse modo, o PRP proporcionou conhecimentos necessários para as licenciandas de Pedagogia, permitindo que as licenciandas pudessem planejar e desenvolver práticas em um período tão atípico na história.

E, ao mesmo tempo, suscitar reflexões sobre as desigualdades e exclusão vivenciadas na escola campo do PRP, diante da falta de acesso de muitos estudantes. E, mais especificamente, pelo fato de ser desenvolvido um projeto com foco na alfabetização e na inclusão de todos os estudantes, algo que é de fundamental importância para a formação docente.

Por meio das intervenções realizadas, percebeu-se o grande interesse dos estudantes por tudo o que foi planejado no projeto de intervenção, principalmente pelo uso da LIBRAS, e o quanto as vivências realizadas foram importantes para a turma de 4º ano. Outrossim, foi um momento de troca de aprendizados, permitindo que as residentes pudessem refletir sobre a prática educativa, bem como a inclusão, ao desenvolverem um trabalho incluindo a LIBRAS e o envio de atividades impressas adaptadas ao outro estudante que não retornou ao presencial. Contudo, evidenciou-se ainda a exclusão vivenciada pelo estudante diante da ausência de intérprete e instrutor de LIBRAS na escola.



Dessa forma, ao desenvolver um projeto com foco no processo de alfabetização de todos e a inclusão no espaço escolar, possibilitou às licenciandas reflexões que são necessárias para a sua formação, especialmente no que tange à educação inclusiva, e o qual é essencial para a formação docente, seja inicial e/ou continuada, momentos de reflexão e construção de saberes sobre a prática educativa e a inclusão na escola.

## REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. NOVAK, Joseph Donald. HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. Tradução de Eva Nick, *et al.* Rio de Janeiro: Interamericana Ltda., 1980

BRASIL. **Decreto Federal n.º 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato/2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato/2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)> Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abril de 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)> acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. **Portaria n.º 38**, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n38instituirp-pdf>. Acesso em: 17 jan. 2022.



BRASIL. **Portaria n.º 343**, de 17 de março de 2020, publicada no DOU de 18 mar. 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 21 mar. 2020.

CARINO, Jonaedson. A biografia e sua instrumentalidade educativa. **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, n.º 67, Agosto/1999. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a05.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.

ELLIOT, Jhon. **La investigación-acción em educación**. Tradução de Pablo Manzano. 3. ed. Madrid: Morata, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Integração & Inclusão** - educação para todos. Ano 2 No 5 Maio/Junho ed. Artmed, 1998.

MOREIRA, José António. SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. **Revista UFG**, v. 20, 2020. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/revista-ufg/article/view/63438/36079> > Acesso em: 22 abr. 2022.

PENÍNSULA, Instituto. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil**. 2020. Disponível em: <<https://www.institutopeninsula.org.br/> > Acesso em: 22 abr. 2022.

PIVATTO, Wagner Batista. Os conhecimentos prévios dos estudantes como ponto referencial para o planejamento de aulas de Matemática: análise de uma atividade para o estudo de Geometria Esférica. **Revemat**, Florianópolis, v. 9, nº 1, p. 43-57, 2014.

SALES, Jussara Jane Araújo; SALES, Rosa Janisara Araújo. O papel do intérprete de libras no processo de construção da aprendizagem da pessoa com surdez. **Revista Internacional**



**de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad**, vol. 2, núm. 4, pp. 53-69, 2016. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/5746/574660900004/html/>>. Acesso realizado em: 20 fev. 2023

SOARES, Magda. **Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia?** Entrevista no canal Futura. 08/09/2020. Disponível em: <https://www.futura.org.br/como-fica-a-alfabetizacao-e-o-letramento-durante-apandemia/>. Acesso em: 23 abr. 2022.

TRENCHE, Maria Cecília Bonini. **A criança surda e a linguagem no contexto escolar**. Tese apresentada como exigência parcial para a obtenção do grau de doutor em educação- PUC SP, 1995.





# 9. O DOCENTE CONTEMPORÂNEO E A FORMAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE

*Judilma Aline de Oliveira Silva*<sup>34</sup>

## INTRODUÇÃO

No contexto atual a formação para a docência tem sido questionada na mesma proporção que avança a crescente demanda por inclusão no ambiente escolar e a discussão acerca da apropriação de um saber que de fato esteja em prol da aceitação da diversidade em toda a sua amplitude: social, étnica, econômica e sobretudo, cultural.

Diante desta assertiva faz-se necessário discutir a formação do docente<sup>35</sup> e como os desafios relacionados a uma inclusão que seja ampla e não esbarre em preconceito de nenhuma natureza se faça presente no contexto formativo.

Esse texto resgata o levantamento bibliográfico mediante uma revisão da literatura, na qual, a partir dos achados encontrados sobre formação docente e de um referencial teórico-metodológico fundamentado nos autores Zabalza (2004, 2005), Masetto (2015), Novoa (1995,

---

34 E-mail: [judilma@gmail.com](mailto:judilma@gmail.com); <http://lattes.cnpq.br/6531345666575286>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0742-8451>

35 A temática formação docente vem sendo estudada e pesquisada a partir da pesquisa de Silva (2019) realizada na tese de doutorado.



1999, 2016) e Pimenta e Anastasiou (2010), irá realizar um diálogo mesmo que seja, relativamente recentes e escassos os estudos produzidos no país que analisam teoricamente a formulação de políticas a partir da diversidade cultural (Moehlecke, 2000, 2004, 2016).

Já no campo da educação e das práticas educativas, essa questão está presente nos estudos, ainda que se utilizem com mais frequência os conceitos de multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidade do que o de diversidade cultural para se referir aos diferentes modos de interpretar a interação entre os grupos sociais e suas culturas (Gonçalves, Silva, 1998; Candau, 2002; Candau, 2006; Moreira, Silva, 2002).

Assim, será apresentada a formação do docente a partir da pesquisa de Silva (2019) e a temática da inclusão a partir dos estudos de Moehlecke (2000, 2004, 2016).

## **AS FORMAÇÕES EM EXERCÍCIO NO CONTEXTO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS<sup>36</sup>**

A temática “formação docente” é muito ampla e pode ser explorada a partir de vários aspectos. Pensando nas múltiplas possibilidades que envolvem um processo de formação, antes é importante situar o sujeito ou os sujeitos envolvidos e, nesse caso, focalizar profissionais que já tenham mestrado ou doutorado. Partindo dessa premissa, surge uma indagação: como “formar um profissional já habilitado”? A formação que nos preocupa é aquela com o olhar

<sup>36</sup> A partir do capítulo: Silva, Judilma Aline Oliveira. (2019), p. 70-78



voltado para o pedagógico, tendo em vista que os sujeitos referidos atuarão como docentes, e muitos não obtiveram, ao longo da sua trajetória acadêmica, uma formação pedagógica para o exercício do magistério. O foco, portanto, não será a formação inicial, mas a que ocorre no campo/espço de trabalho, aquela conhecida como formação em exercício e/ou formação continuada.

Vale destacar que os achados referentes ao termo “formação docente” vão desde o viés político até o institucional e permeiam ações, cujo foco de interesse é o sujeito que irá atuar como docente. Para isso, deve-se buscar entender como se constituem histórica e sociologicamente os sujeitos envolvidos em processos formativos. A autora Almeida (2012) considera como “pontos de preocupação” a se pensar a formação do docente universitário. Para ela, são duas ordens de transformações no mundo contemporâneo: as transformações sociais decorrentes da globalização (e isso impacta diretamente os docentes, na medida em que eles “precisam” dar conta dessas demandas emergentes) e ainda as transformações vividas pela própria Universidade. O fato é que as IES são organismos complexos, e o ato de ensinar sempre exigiu conhecimentos diversos. Talvez, no contexto atual, essa situação tenha ficado mais visível e intensificado as lacunas existentes no quesito “formação docente”.

Uma pergunta muito comum e normalmente discutida em espaços de debate acadêmico-científico é: como essa pessoa se torna docente? Amorim e Castanho (2008, p. 1178) levantam questões para tentar entender se existe ou não um momento específico que possa caracterizar essa



“passagem”. Será quando o(a) aluno(a) recebe o diploma da licenciatura? Será que é quando inicia o trabalho em uma instituição de ensino? Para tentar responder, resgata Pereira, ser professor:

[...] não é vocação, não é identidade, não é destino. É produto de si. E a formação acadêmica caminha no sentido de buscar modos de apropriação e ativação dessa marca em consonância com as singularidades que constituem o campo de existencialização do indivíduo (Pereira, 1996, p. 15-16, *Apud* Amorim; Castanho, 2008, p. 1178).

Concordo com essa afirmação, ao mesmo tempo, em que acredito que a pessoa se torna professor diariamente e de forma contínua, no ir e vir de um processo que se faz e se refaz em uma relação dialética com os outros. É no Ensino Superior que o professor universitário se constituiu historicamente, tendo por base a profissão paralela que exercia no mundo do trabalho antes de ingressar em uma Instituição de Ensino. Segundo Rocha e Aguiar (2012, p.1), a ideia de que “quem sabe fazer, sabe ensinar” deu sustentação à lógica do recrutamento. Assim, pode-se afirmar que essa lógica permanece atuante até os dias de hoje<sup>37</sup>. Faz-se necessário superar essa visão reducionista de que:

---

<sup>37</sup> Essa lógica pode ser vista atualmente no recente debate envolvendo a reforma do Ensino Médio no Brasil. Para justificar a falta de docentes em algumas disciplinas, será dado à secretaria de Educação de cada Estado definir o que é “notório saber” e quem estará autorizado a lecionar no Ensino Médio. Disponível em: <<https://www.nexojournal.com.br/expres->



basta, para se ser professor, o conhecimento da área específica a que cada docente se encontra vinculado. Isto é, é este reconhecimento de que existe um saber específico para o exercício da docência que contraria a visão de que quem sabe, automaticamente sabe ensinar e também a de que só quem sabe investigar, pode realmente ensinar (Bourdoncle; Lessard, 2002, *Apud* Leite; Ramos, 2012, p. 15).

Zabalza (2004, p. 25) ressalta que “é necessário insistir exaustivamente que a formação deve servir para qualificar as pessoas, isto é, não é suficiente equipá-las com um perfil profissional padrão ou com uma determinada bagagem de conhecimento”. Além disso, traz que essa formação deve-se dar não só no domínio dos conteúdos que irá ensinar, mas também do domínio pedagógico. A grande dificuldade está nesse alinhamento, pois a “profissão docente está muito relacionada a certas qualidades pessoais que determinam o exercício docente” (Zabalza, 2004, p. 3). Vale ressaltar que associar o domínio do conteúdo ao pedagógico já é falado por Shulman desde a década de 1980.

As autoras acreditam que a pouca referência a esse autor deve-se à dificuldade da língua, já que grande parte dos seus trabalhos está escrita em sua língua materna, o inglês, sendo escassas as suas obras traduzidas. Daí seus trabalhos não terem atingido um maior público e, conseqüentemente, serem pouco citados. Ainda assim, julgam

---

so/2016/09/24/Como-%C3%A9-a-reforma-do-ensino-m%C3%A9dio-e-quais-s%C3%A3o-as-cr%C3%ADticas-a-ela>. Acesso em: 10 out. 2018.



que “a maior repercussão foram as obras que tratam da base de conhecimento para o ensino” e o fato de ter-se tornado objeto de estudos de outros autores, como Gauthier, Tardif e Lessard, as quais destacam a sua relevância:

reiteramos que o conhecimento pedagógico do conteúdo, considerada categoria distintiva do autor em relação aos demais pesquisadores que tratam da formação e profissionalização docente, não tem sido objeto de análise mais profunda, o que poderia evidenciar certo descaso com o tratamento pedagógico do conteúdo dentro do grande tema dos saberes docentes (Vieira; Araujo, 2016, p. 96).

Cabe ressaltar que, para Shulman (2005, p. 10), “esse amálgama especial entre matéria e pedagogia constitui uma esfera exclusiva de professores, sua própria forma especial de compreensão profissional”<sup>38</sup>. O conhecimento pedagógico da disciplina é essencial para que o docente desenvolva sua aula e, claro, o conhecimento pedagógico de forma geral. No entanto, como o docente absorve tal conhecimento e o traduz para os alunos, ou seja, sua didática, pode ser um elemento essencial quando se pensa em entender os processos formativos para uma docência.

Considerando o caráter pessoal do ato de ensinar, vem se desenvolvendo entre os estudiosos do assunto a perspectiva de cruzar as histórias de vida dos professores

---

<sup>38</sup> Esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional (tradução minha).



com o desenvolvimento profissional da categoria docente (Xavier, 2014, p. 831). As esferas do trabalho, do emprego e da formação constituem domínios pertinentes das identificações sociais dos indivíduos, sempre pensadas como configurações relativamente estáveis, mas igualmente evolutivas. Tal análise nos parece particularmente sugestiva em uma dupla direção: a relação entre biografia e identidade profissional e a relação intergeracional (Xavier, 2014). Essa autora resgata a abordagem de Dubet (2002, p. 833) sobre as profissões vinculadas à educação e, entre outras, “leva a caracterizar a profissão docente, assim como a dos profissionais da saúde e da assistência social, como profissões que se remetem ao trabalho sobre o outro”.

Paralelamente a essa perspectiva do “trabalho sobre o outro”, durante muito tempo, a formação era concebida através das experiências da alteridade. Nesse sentido, o professor com mais tempo de magistério era “responsável em formar o outro” – no caso, o ingressante. É sabido que essa prática permanece em muitos espaços acadêmicos: professores com mais anos e, conseqüentemente, mais experiência acadêmica, “adotam” os recém-chegados e, assim, repassam práticas e experiências, entre vários outros valores de vivência.

No entanto, pode ser que o ambiente não seja acolhedor. Além disso, ao refletir sobre a formação na era da Cibercultura, Rocha e Aguiar (2012, p. 3) afirmam que “ter domínio sobre os conteúdos disciplinares não nos garante, hoje, a prática docente necessária à construção do conhecimento”. Essa é uma questão histórica, que, por muito tempo,



vigorou; a atividade docente foi pautada pela transmissão de conhecimentos prontos, acabados e inquestionáveis. Tal concepção se vê hoje abalada pelo leque de possibilidades e oportunidades de aprendizagem, de produção e difusão de novos conhecimentos trazidos pelas novas tecnologias digitais. A chegada dos ambientes virtuais de aprendizagem<sup>39</sup> e das novas demandas trazidas pelas TICs impõe um novo perfil docente, assim como novas metodologias e novas formas de organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico. Em resumo, a era da Cibercultura exige criatividade na busca e no uso de novas formas de aprender e de ensinar.

A legislação brasileira, especificamente a Lei 9394/96, art. 13<sup>o</sup>, estabelece as seguintes incumbências para os professores:

- (i) participar da elaboração do projeto pedagógico; (ii) elaborar e cumprir o plano de trabalho; (iii) zelar pela aprendizagem dos alunos; (iv) estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; (v) ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos; (vi) participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional (BRASIL, 1996).

---

39 Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) ou Ambientes Virtuais de Ensino Aprendizagens (AVEAs) são ambientes do ciberespaço que propiciam a montagem de cursos e ou percursos acessíveis pela *internet*, criados para ajudar/formar/contribuir/capacitar interessados em algum assunto. São usados para dar/complementar aulas em EaD e até em cursos presenciais. Podemos citar como exemplo as plataformas Moodle, SOLAR e TelEduc, Wix.



A referida Lei ainda define, no art. 66º, que a formação inicial do professor universitário, ou aquela que antecede o ingresso do profissional no magistério das IES, deve ocorrer preferencialmente ao nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, sendo entendida, nesse contexto, como “preparação”, e não como “formação” para o exercício da docência nesse nível de ensino. Para D’Ávila; Madeira e Guerra (2018), em muitos países, inclusive no Brasil, a formação do docente universitário acaba privilegiando três pontos: realização de cursos de pós-graduação; inclusão de disciplinas educacionais; estágios de docências ofertados nesses cursos.

Apesar da exigência de que a formação para atuar no ensino superior se faça nos cursos *strictu sensu*, Lima (2013) realizou uma pesquisa em diversos programas de pós-graduação de IES públicas e detectou que, apesar da existência da Resolução 3/99 do CNE, que exige a oferta de uma disciplina de metodologia de ensino nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, a maioria não oferece disciplinas sobre o fazer pedagógico. Na pesquisa, a autora apresenta as maiores dificuldades apontadas pelos professores recém-admitidos nas IES. Cabe destacar aquelas de caráter didático-pedagógico:

O maior número de respostas recaiu sobre a falta de fundamentação teórica nessa área, dificultando o reconhecimento do papel fundamental do saber didático-pedagógico e a compreensão dos processos



de ensino e aprendizagem, notadamente quanto ao planejamento do conteúdo e à avaliação (Lima, 2013, p. 7).

Vale ressaltar que, nessa pesquisa, a maioria dos entrevistados (2/3 dos professores ingressantes) era das áreas de Ciências Exatas ou Biológicas. Além disso, Lima (2013) destaca as respostas dadas por dois professores, que considera extremamente relevantes ao contexto do estudo feito: a de um docente que relatou “dificuldades em fazer os alunos pensarem autônoma e cientificamente”; e de outro, que revelou “ter receio de ser desaprovado pelos alunos quanto ao método de ensino empregado nas aulas” (Lima, 2013, p. 7).

Em estudo sobre a docência no ensino superior, realizado no período 2006-2010, Campos (2012) objetivou apreender, nas representações discentes de programas de pós-graduação *stricto sensu* de instituições federais de ensino superior, de diversas áreas de conhecimento e de regiões geográficas no Brasil, os sentidos e os significados da formação para a docência no ensino superior. Sua pesquisa identificou um hiato entre o concebido e o vivido em relação à docência: a formação pedagógica. A autora conclui que a formação foi substituída pela preparação. Mesmo quando oferecida, a formação é “uma preparação aligeirada para a docência no ensino superior baseada no dom, na vocação, nas experiências do senso comum discente, na lógica ‘de quem sabe ensina’” (Campos, 2012, p. 4). A pesquisa revelou que a maioria dos professores sabe que o mestrado habilita para a docência, mas, ao mesmo tempo, os programas não



oferecem disciplinas pedagógicas ou correlatas à formação docente. Em geral, a preparação para docência fica a cargo de uma única disciplina, conforme determinação do CFE, denominada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior que, quando oferecida, tem uma carga horária média de apenas 64 horas/aula (Campos, 2012, p. 5).

Nesse contexto, Cunha adverte que o docente do Ensino Superior, ao assumir a tarefa complexa de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem,

enfrentará dificuldades para desenvolver sua profissão que exige o domínio de diferentes saberes que na sua formação não se fizeram presentes. [...] o professor ao fazer sua formação pós-graduada, normalmente, constrói uma competência, técnico-científica em algum aspecto de seu campo de conhecimento, mas caminha com prejuízos rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade (Cunha, 2001, p. 80 apud Rocha; Aguiar, 2012, p. 2)

Na pesquisa realizada por Rocha e Aguiar (2012, p. 1), os resultados revelam que, “mesmo sem formação específica para ensinar na Universidade, professores constroem aulas que promovem aprendizagens, mas os processos formativos são orientados por uma prática docente fundada na experiência”.

A pesquisa explicitou também que os docentes não “dominam” conhecimentos pedagógicos necessários à prática docente, apesar de considerá-los importantes à



docência. Segundo Schulman (2005), o saber ensinar se constitui nos processos formativos, pois o conhecimento pedagógico representa uma combinação entre o conhecimento da matéria e o conhecimento do modo de como ensinar. Para o autor, o conhecimento pedagógico do conteúdo compreende as formas de representação das ideias, as analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações, ou seja, a forma de representar e formular a matéria para torná-la compreensível para os estudantes.

Como se pode observar, através da pesquisa realizada por Campos (2012), apesar de sua responsabilidade institucional de oferecer formação para a docência, realizada nos cursos *scripto sensu*, não se privilegia no Brasil a estruturação de quadros docentes devidamente capacitados do ponto de vista do domínio teórico e prático, de métodos e técnicas de ensino, inclusive aquelas adequadas às características desta era tecnológica. Almeida (2012) ressalta que os programas de formação docente deveriam pautar-se em três princípios orientadores: articulação entre teoria e prática (evitando sobrepor um sobre o outro); integração das dimensões disciplinares e pedagógicas (compreender melhor a didática do processo ensino e aprendizagem); compreensão de que a formação continuada precisa ocorrer ao longo de todo o desenvolvimento profissional.

Vale ressaltar que, nos estudos de Zabalza (2004, p. 25), são apontadas como necessárias as “características pessoais” do indivíduo. Segundo ele, algumas dessas características podem ajudar e/ou prejudicar a sua prática. Ainda que ele não apresente soluções de como os cursos



ofertados poderiam trabalhar essa dimensão, ele a aponta como necessária:

E essa ideia da dimensão pessoal pode gerar distúrbios na comunicação, nos relacionamentos, etc., pode afetar de forma muito clara o tipo de ensino que pode ser feito, porque existem certas qualidades pessoais que seriam muito importantes para submeter à checagem ou pelos próprios professores, para saber o que está acontecendo comigo ou por que eu fico tão chateado, ou por que tenho tanta dificuldade, ou por que estou tão angustiado com o trabalho que estou fazendo nas aulas; embora, insisto, não tenhamos muitas possibilidades de poder trabalhar nesses aspectos pessoais, mas sabemos que é muito importante ter uma formação disciplinar e a formação pedagógica está começando a ser reconhecida<sup>40</sup>.



Questões do tipo “por que a angústia com o trabalho docente?” necessitam de um entendimento mais profundo do próprio indivíduo em querer, efetivamente, descobrir.

---

40 Y esta idea de la dimensión personal puede generar perturbaciones en la comunicación, en las relaciones, etc. , afectar de una manera muy clara al tipo de docencia que se puede hacer, pues hay ciertas cualidades personales que serían muy importantes someter a cheque o por parte de los propios profesores, para saber qué me está pasando a mí o por qué me molesto tanto o por qué lo paso tan mal o por qué estoy tan angustiado con relación al trabajo que estoy haciendo en las clases; aunque, insisto, no tenemos muchas posibilidades de poder trabajar en esos aspectos personales, pero sí sabemos que es muy importante la formación disciplinar y que empieza a reconocerse la formación pedagógica, (tradução minha).

Até que ponto as diversas demandas impostas pelas frentes de trabalho do docente não estão sucumbindo à sua criatividade e o tempo necessário para o refletir sobre sua prática pedagógica? Quiçá outras leituras em uma perspectiva mais psicológica poderão auxiliar nessa compreensão, entre as quais a do francês Clot (2010), em “Trabalho e poder de agir”, em que aborda, entre outras questões, um dos problemas vividos pelo homem nos contextos de trabalho, que, no Brasil, é posto no “campo da clínica da atividade”. O autor discute os problemas vividos pelo homem no contexto de trabalho e diz que nosso olhar deveria:

se voltar para a impossibilidade que muitos se encontram hoje de se reconhecerem naquilo que fazem [...] quando o gênero profissional é maltratado, sobretudo, naquilo que diz respeito à memória coletiva que este preserva, a psicopatologia do trabalho nunca está longe (Clot, 2010, p. 287).



Nesse contexto de demandas, o profissional docente se vê imbuído da necessidade de acolher alunos a partir de um contexto diverso e múltiplo. Esse saber se faz necessário, sobretudo o conhecimento e entendimento da multiculturalidade que será abordado no próximo tópico.

## **O DOCENTE DIANTE DA DIVERSIDADE**

A expressão “diversidade”, quando utilizada no Brasil, aparece geralmente atrelada ao sinônimo do que Stuart Hall (2002) define como “multicultural”, termo qualificativo que

descreve a pluralidade de culturas presente em determinada sociedade.

O debate sobre a diversidade se diferencia nacional e internacionalmente conforme o seu período de emergência, as causas principais que geram ou impõem a discussão sobre determinados grupos, identidades culturais, espaciais e territoriais, discriminação, entre outros. Imigração, gênero, sexualidade, raça, etnia, religião, língua, espaços/territórios são os principais fatores e temas que desencadearam um processo de mobilização e discussão sobre a diversidade, sendo que em vários contextos eles estão interrelacionados ou interseccionados.

Diante dessa premissa, pretende-se abordar a temática da inclusão nesse viés plural em que se encontra a diversidade. Entendendo que se há no espaço escolar a compreensão do diverso, há, conseqüentemente, a aceitação da inclusão sob os diversos vieses.

A diversidade, entendida como construção histórica, social, cultural e política das diferenças, realiza-se em meio às relações de poder e ao crescimento das desigualdades e da crise econômica que se acentuam no contexto nacional e internacional. A análise sobre a trama inclusão e diversidade deverá ser realizada levando em consideração a sua interrelação com alguns fatores, tais como: os desafios da articulação entre políticas de igualdade e políticas de identidade ou de reconhecimento da diferença no contexto nacional e internacional, a necessária reinvenção do Estado rumo à emancipação social, o acirramento da pobreza e a desigual distribuição de renda da população, os atuais



avanços e desafios dos setores populares e dos movimentos sociais em relação ao acesso à educação, à moradia, ao trabalho, à saúde e aos bens culturais, bem como os impactos da relação entre igualdade, desigualdades e diversidade nas políticas públicas.

Para Moehleck (2009, p. 478) foram apreendidos pelo menos três sentidos distintos e, por vezes, contraditórios, associados ao tema diversidade: o de inclusão social, de ações afirmativas e de políticas de diferença.

Observando o primeiro sentido, ao focar a perspectiva da inclusão/exclusão será pensado no viés marxista. “o círculo entre exclusão e inclusão subordinada é condição de possibilidade dos processos e produção e reprodução do capital, sendo constitutivo lógico necessário das sociedades capitalistas modernas” (Oliveira, apud Kuenzer, 2006, p.5).

Há um falso entendimento de que para a pessoa com características “diferentes” ser aceita é preciso que ela se adapte ao meio, ou seja, que renuncie ao que a caracteriza para se tornar igual ou parecida aos demais. Um exemplo dessa situação foi e, ainda é vivenciada por muitas meninas negras diante dos seus cabelos. Há uma série de filmes, documentários e a própria literatura mostrando que foram décadas de lutas para que a aceitação pudesse fazer parte da vida dessas garotas e o empoderamento acontecer.

Sabe-se que algumas políticas cujo propósito passa pela inclusão social articula-se, no Ministério da Educação, com as políticas sociais de cunho compensatório destinadas à população em situação de pobreza ou em situação “de



risco”, partindo-se de um entendimento de que o acesso à educação teria o papel fundamental de amenizar ou diminuir as desigualdades sociais.

Moelecke (2000) explica que é preciso distinguir as políticas de cunho particularistas, às quais se identificam as políticas de ações afirmativas ou as políticas de diferença, por utilizarem critérios como o pertencimento étnico-racial, sexo, identidade de gênero para a definição dos grupos beneficiados. Diferentemente das políticas de inclusão social, as chamadas políticas de ações afirmativas ou de discriminação positiva partem da compreensão de que a situação de pobreza e/ou desigualdade social em que se encontram determinados grupos sociais, como os negros, os índios e as mulheres, não pode ser atribuída apenas aos indivíduos isoladamente, e tampouco à exploração resultante do modo de produção capitalista já as políticas de ações afirmativas são entendidas como um aprimoramento jurídico em uma sociedade cujos valores são pautados pelo princípio da igualdade de oportunidades na competição entre indivíduos livres, justificando-se a desigualdade de tratamento apenas como forma de restituir tal igualdade. Devem, portanto, ter um caráter temporário, dentro de um âmbito e escopo restritos (Guimarães, 1999, p.233).

A novidade trazida pelas políticas de diferença reside na demanda pelo igual reconhecimento do direito das diversas culturas de se expressar e de atuar na esfera pública. Aquilo que, desde a modernidade, foi atribuído ao âmbito do privado, em termos do direito de cada indivíduo de escolher



seus valores e sua forma de bem viver, a partir dos anos 1970, é reivindicado como direito coletivo na vida pública.

Isso porque o objetivo da educação deverá ser os sujeitos sociais, entendidos como cidadãos e sujeitos de direitos. Essa interpretação tem sido adensada do ponto de vista político e epistemológico pelos movimentos sociais e enfatizam que os sujeitos de direitos são também diversos em raça, etnia, credo, gênero, orientação sexual, entre outros. Enfatizam, também, que essa diversidade tem sido tratada de forma desigual e discriminatória ao longo dos séculos e ainda não foi devidamente equacionada pelas políticas de Estado, pelas escolas e seus currículos.

Moehlecke (2000) explica que o processo de redemocratização ainda é considerado relativamente novo. Há no país gargalos no tocante as desigualdades sociais que a não existência de políticas compensatórias e/ou afirmativas, seriam impossíveis romper. Nas últimas décadas, como resposta ao problema, surgiram essas políticas e, ao mesmo tempo, duas concepções sobre a sua adoção. Para uns, como privilégio, e para outros, como direito.

Para aqueles que as percebem como um privilégio, atribuem-lhes um caráter inconstitucional. Significariam uma discriminação ao avesso, pois favoreceriam um grupo em detrimento de outro e estariam em oposição à ideia de mérito individual, o que também contribuiria para a inferiorização do grupo supostamente beneficiado, pois este seria visto como incapaz de vencer por si.



Para os que as entendem como um direito, elas estariam conforme os preceitos constitucionais, à medida que procuram corrigir uma situação real de discriminação. Seu objetivo é justamente atingir uma igualdade de fato e não fictícia. Não seriam contrárias à ideia de mérito individual, pois teriam como meta fazer com que este possa efetivamente existir. Seria, nesse caso, a sociedade brasileira a incapaz, e não o indivíduo; seria incapaz de garantir que as pessoas vençam por suas qualidades e esforços ao invés de vencer mediante favores, redes de amizade, cor, etnia, sexo. Nessa perspectiva normativa, do direito, tratar pessoas de fato desiguais como iguais, somente amplia a desigualdade inicial entre elas, expressa uma crítica ao formalismo legal.

A constituição de 88 mostra a possibilidade do tratamento desigual para pessoas ou segmentos historicamente prejudicados nos exercícios de seus direitos fundamentais. Exemplo disso seria a proteção ao mercado de trabalho da mulher, como parte dos direitos sociais, e a reserva percentual de cargos e empregos públicos para deficientes. Se admitirmos que o princípio de diferenciação para certos grupos já está contemplado constitucionalmente, a dificuldade residiria apenas em justificar a validade do mesmo tratamento a ser aplicado em outras áreas ou mesmo à população negra.

Celso Antonio Bandeira de Mello (1995) afirma que o princípio da igualdade perante a lei, como encontramos na Constituição Brasileira, não se restringe a nivelar os cidadãos diante da norma legal, mas exige que a própria lei não pode ser editada em desconformidade com a isonomia.



Ressalta-se a presença da diversidade nas políticas públicas de educação se deu no fim da década de 90, articulada a questões como raça, etnia e gênero. O exemplo disso na LDB de 96, um capítulo para educação especial, artigos sobre educação indígena, o dia 20/11 como dia nacional da conscientização negra; à incorporação da “pluralidade cultural” como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 97. O PNE de 2001 que destina capítulos específicos para a educação especial e indígena. Segundo Moehlecke (2004) foram ações isoladas e fragmentadas até que culminou com a criação da SECAD.

SECAD – Secretaria da educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão, atuou de 2004 até 2019. Foram 15 anos da existência de uma secretaria cujo propósito, além de outros, era cuidar das políticas sobre diversidade e aglutinando as demandas dos movimentos sociais. Na primeira gestão do até então presidente Lula, a secretaria promoveu 24 ações entre programas, planos e ações que, inclusive, alguns continuam em curso. Como, por exemplo: a Lei 10693/2003 que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena; as DCN para educação das relações étnico-raciais; o Decreto 5696/2004 para atendimento às pessoas portadoras de deficiência e o Decreto 5626/05, que regulamenta o ensino de libras. A extinção da secretaria, em 2019, extinguiu muitos dos programas e atualmente, existem duas secretarias, uma para alfabetização e a outra, para as “modalidades especializadas”.

Sabe-se que a extinção desta secretaria gerou um retrocesso no campo das políticas públicas educacionais



com o viés da diversidade. E com o governo seguinte, as políticas não privilegiaram a área social e, conseqüentemente, os grupos que ao longo da história brasileira ficaram marginalizados. Essa ação não só voltada às políticas de cotas, como às políticas étnico/raciais, de gênero ou para deficientes. No entanto, como as políticas públicas dependem das gestões governamentais, está em curso a retomada de vários ministérios e secretarias que contemplam todos os segmentos sociais. Esses mecanismos organizacionais partem do entendimento de que, para lidar com temas e demandas tão distintas como as que abrangem as políticas de diversidade, é necessário utilizar uma estratégia de ação descentralizada, baseada na coordenação, articulação e indução de políticas nos três níveis de governo, com o envolvimento também de atores não governamentais.



## CONCLUSÃO

A temática formação para a docência sempre será atual, enquanto a preocupação para a efetivação de professores formados com consciência crítica e atenta a um modelo social que perdura há séculos permanece. Formar e atender a todos de forma igualitária é um desafio que assola os espaços formativos. Isso porque a *equidade* para o segmento que defende as sociedades capitalistas é um princípio improdutivo, pois para proporcionar resultados iguais a pessoas diferentes é preciso tratá-las de maneira diferente.

A título de exemplo, as políticas afirmativas, como uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva,

têm buscado corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infligida a certos grupos no passado e presente, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos. Ainda que em passos lentos, pressão histórica dos movimentos sociais, somada a um perfil mais progressista e setores do Estado brasileiro nos últimos anos, já é possível perceber mudanças no trato da diversidade e da desigualdade no contexto das políticas públicas e que, conseqüentemente, repercute na formação docente. Contribuindo, assim, para que a diversidade seja de fato vinculada ao contexto social e ocorram mudanças significativas para minimizar as desigualdades existentes. Contudo, um dos maiores limites que ainda persiste está no fato de que a maioria dessas ações ainda se limita às políticas de governo e falta o seu enraizamento como políticas de Estado. Só assim, acredita-se que de fato haverá inclusão de todas as pessoas e grupos até então marginalizados da sociedade brasileira.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais.** São Paulo: Cortez, 2012.

GUIMARÃES, A. S. A. A desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil. *In*: SOUZA, J. (org.). **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos.** Brasília: Paralelo 15, 1997.

HALL, S. **Da diáspora – identidades e mediações.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MASETTO, M. T. **Competências pedagógicas do professor universitário**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MELO, M. A. Estado, governo e políticas públicas. *In*: MICELI, S. (org.) **O que ler na Ciência Social brasileira**: ciência política, 3. São Paulo: Sumaré, ANPOCS, CAPES, 1999.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa e diversidade: paradoxos da política de democratização do ensino superior no Brasil. *In*: BALBACHEVSKY, E.; SAES, D. de S. (Orgs.). **A universidade em busca da equidade**: ações afirmativas e trajetórias acadêmicas de estudantes negros egressos de programas de inclusão. São Paulo: Unesp, 2016.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, 2004.

MOEHLECKE, S. Ações afirmativas no Brasil: o ensino superior em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 25, 2004.

MOEHLECKE, S. **Propostas de ações afirmativas no Brasil**: o acesso da população negra ao Ensino superior. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

MOREIRA, A. F. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação e sociedade**, Campinas, v.23, n. 79, 2002.

NOVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jun. 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97021999000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 22 out. 2024.



NOVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.


NOVOA, A. Palestra: Competências Docentes. **Conferência pronunciada Universidad de Santiago de Compostela**, Espanha, 9 fev. 2005.

NOVOA, A. Entrevista. 7º SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE TIRADENTES. 30/09/2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cBCKDOXXXNg>>. Acesso em: 21 out. 2024. PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, J. A. de O. **A formação docente inicial e o desafio da inclusão escolar**: saberes necessários à prática pedagógica. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

ZABALZA, M. A. B. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.





# 10. A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR, O PIONEIRISMO DO PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA – PNEGEPB, QUAIS OS DESAFIOS DA ATUALIDADE?

*Maria Betânia Gomes da Silva Brito<sup>41</sup>*

*Maria Jeane Bomfim Ramos<sup>42</sup>*

## **INTRODUÇÃO: AS FONTES CONSTITUTIVAS DO PNEGEPB**

No processo de reordenação da política educacional brasileira, a temática referente à formação do gestor continua despertando amplo significado no cenário nacional, na medida na qual se apresenta como mecanismo que visa fortalecer a gestão da escola pública, com base nos princípios de participação democrática e, sobretudo, após a

---

41 Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas. Pedagoga com doutorado em Educação. e-mail: betegomes10@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1178-0677>. Endereço para acessar currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0685146894778719>. Vinculada ao grupo de pesquisa: Políticas Públicas, controle social e movimentos sociais, para acessar o espelho: [dgp.cnpq.br/dgp/espelhorh/0685146894778719](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhorh/0685146894778719)

42 Doutora em educação pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Professora da Educação Básica da Secretaria Estadual de Educação de Alagoas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8119008875795017>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2671-3124>



assinatura do Pacto Todos pela Educação, em 2007. A partir do referido período, o país passou a viver um processo de fortalecimento da gestão democrática, destacando-se a escolha de gestores escolares; um dos aspectos que propõe a ampliação da gestão participativa com o intuito de consolidar a participação da comunidade escolar nos processos decisórios que envolviam a equipe diretiva.

O presente estudo objetivou suscitar as principais características presentes na concepção e organização do curso de formação para gestores escolares e analisar a política que se inicia a partir do curso de especialização do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública (PNEGEBP) e seus impactos na implementação da gestão democrática e no processo de formação dos gestores das escolas públicas brasileiras.

A primeira iniciativa do Ministério da Educação - MEC quanto a formação de gestores escolares tem seu início com o curso de formação com um total de 100 (cem) horas ofertado pelo Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão), o qual apresentava como característica fundante: ser um curso de formação continuada e aperfeiçoamento para gestores e coordenadores. Após a experiência inicial, o MEC avaliou a política de formação e implantou no ano de 2007, a oferta do curso de Especialização em Gestão Escolar, o qual passou integrar o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública (PNEGEBP), desta feita, como curso de especialização em coordenação pedagógica. Os dois cursos integram



o PNEGEB que, por sua vez, congrega as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Os estudos sobre a política de formação revelam que as três edições do curso de Especialização em Coordenação Pedagógica ocorridos em todos os estados da federação se constituem na maior ação da formação do gestor escolar no Brasil. A política desenvolvida, em parceria com as universidades públicas, apontou para importantes discussões sobre esse processo de formação em todo país. No entanto, apesar de ser considerado um avanço em sua gênese, também promoveu uma ampla reflexão quanto aos aspectos conceituais do curso de formação do gestor escolar. De acordo com estudos realizados em todo país, como é possível identificar na tese de Brito (2017) quem se intitula “A formação do gestor em Alagoas: a experiência do curso de especialização em gestão escolar – fala gestor!”.

Até meados da década de 1980, os profissionais da educação imprimiam na instituição escolar um poder centralizador com ênfase no fazer técnico-burocrático e verticalizado. Porém, a partir das estratégias de gestão, baseadas no modelo hegemônico de gestão por resultados, ou gestão da “qualidade total” (Gentilli; Silva, 2010), novos contornos foram projetados para esse campo de formação. Nesse aspecto, o curso de especialização em gestão escolar passou a contribuir com as discussões a respeito do papel do gestor com visão democrática, priorizando a participação como o mais importante princípio de gestão da escola.

A gestão das escolas públicas do país, numa perspectiva democrática, tem se transformado numa temática



explorada por diversos pesquisadores que investigam as transformações vividas na educação básica e superior, como: Azevedo (1997), Coraggio (2000), Dourado (2004, 2011, 2013), Ferreira (2011, 2013), Haddad (2008), Oliveira (2009), Oliveira e Rosar (2010), entre outros. A compreensão dos estudiosos acerca do tema converge no seguinte ponto: a gestão educacional está inserida no contexto de reordenação do capital e remete a uma correlação de forças entre os grupos sociais que demandam “novas” estruturas econômicas capaz de produzir “novos” modelos fundados em “velhas” estruturas, tanto na origem das políticas públicas encaminhadas às escolas de educação básica, quanto na execução destas, trazendo em si uma multiplicidade de sentidos capazes de atribuir “novos” valores aos termos: autonomia, formação, participação e democratização.

Os dispositivos legais da gestão educacional, ainda são fundados em uma lógica de manutenção da ordem capitalista, que elegeu o contrato social (leis promulgadas) como elemento soberano da democracia liberal, a partir da criação dos mecanismos de controle interno, organizados pelo Estado. Elementos dessa estratégia são encontrados no projeto do Curso de Especialização elaborado pelo MEC em 2007 e atualizado no ano de 2009; a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

## **METODOLOGIA: CAMINHOS E SENTIDOS**

Os procedimentos metodológicos do estudo são baseados na Análise do Conteúdo (Bardin, 2011). Para



compreender os caminhos da gestão e suas implicações na formação do gestor escolar, foi necessária uma análise histórica e conceitual, objetivando maior clareza na compreensão da temática investigada, desvelando dinâmicas presentes no processo de gestão escolar e sua configuração por meio da formação continuada do gestor escolar, elemento-chave da temática desenvolvida.

A análise do objeto de estudo considerou a dimensão macroestrutural, na qual o processo foi analisado à luz das políticas públicas marcadas por um novo modelo regulatório capaz de incidir sobre a redefinição do papel do Estado, que exerce, entre outras funções: a regulação normativa, a manutenção e coordenação política dos serviços educacionais.

Nesse sentido, foi elaborado um processo de categorização conforme a abordagem trazida por Bardin (2011). A autora esclarece que categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto de informações e, que se diferenciam em sua totalidade, para em seguida se reagrupar conforme o gênero (analogia) e, com base em critérios definidos anteriormente. Nesse sentido, as categorias podem ser vistas como classes, que reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, esse agrupamento é efetuado em razão das características comuns destes elementos.

A construção da análise possibilitou fazer inferências, e interpretar os dados com maior propriedade, pois como afirma Bardin (2011, p. 36) “não existe coisa pronta em Análise de Conteúdo - AC, mas somente algumas regras de base”. Dessa forma, as técnicas AC foram adequadas para



uma análise aprofundada da investigação. Buscou-se, ainda, uma apresentação detalhada do processo, por corroborar com a afirmação de Bardin (2011) quando crítica que muitos pesquisadores se contentam em mostrar os resultados e acabam não explicitando os detalhes do processo de análise, dificultando o caminho na busca por modelos de uso da AC.

Mediante as considerações sobre o percurso do estudo, caminha-se agora para entender as especificidades em que a pesquisa foi se construindo, demarcando-se a organização social, cultural e política que estabeleceu o processo de aproximação com o objeto de estudo, principalmente no contexto da formação do gestor escolar, traços que se configuram em fatores explicativos cruciais para o entendimento da gestão democrática na escola pública.

Nesse sentido, as categorias selecionadas esclarecem os caminhos da formação do gestor e seus desdobramentos no Estado brasileiro, a saber: formação docente, gestão escolar, participação, Estado e políticas educacionais. O estudo é de natureza qualitativa, pois se entende que

A pesquisa qualitativa não visa à quantificação, mas sim ao direcionamento para o desenvolvimento de estudos que buscam respostas que possibilitam entender, descrever e interpretar fatos. Ela permite ao pesquisador manter contato direto e interativo com o objeto de estudo. (Proetti, 2018, p.2).



## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: RESULTADOS E DISCUSSÕES

O referencial teórico, da presente pesquisa, fundamenta-se nos estudos de: Oliveira (2009); Oliveira e Rosar (2010); Krawczyk e Wanderley (2003); Krawczyk e Vieira (2008); Krawczyk, Campos e Haddad (2000); Paro (2012); Ferreira (2011); Ferreira e Aguiar (2011); Libâneo (2004); Cervi (2013); entre outros que discutem as mudanças ocorridas na organização e na gestão da escola de educação básica, considerando as categorias: participação, descentralização, gestão e autonomia.

Quanto aos estudos sobre o Estado contemporâneo e o contexto da política educacional, as análises serão fundamentadas em Bobbio (2011); Ball (2011); Bourdieu (1994); Gramsci (2002, 2004 e 1989).

É importante destacar a construção histórica do gestor-professor como elemento essencial para avaliar as nuances postas na atualidade e que vem sendo erguida ao longo dos anos, dentro da perspectiva de uma escola dividida entre o controle gerencial do estado e a função social que ela carrega em seu cerne. Assim, faz-se necessário reconhecer o papel social da escola, mesmo existindo num sistema antagônico que se reveste de burocracia ao longo dos anos desde a introdução de uma administração de cunho gerencial, até a formação de um gestor que aciona a lógica do uso racional de recursos para atender aos fins determinados pela política educacional.



Historicamente, a visão gerencial que imperava nas escolas levava os órgãos administrativos a estabelecerem programas específicos de formação para os profissionais da educação, dentre eles, a formação de gestores, como afirma Paro (2009), o contexto em que a administração escolar foi pensada desde sua gênese estava baseado numa concepção empresarial o qual provoca uma divisão entre os que gerenciam e os que vivenciam o cotidiano da escola, para ter uma ideia dos resquícios deixados por essa visão ao longo da história.

Assim, de acordo com os estudos de Fernandes (2015), avaliar a política de formação do gestor escolar no Brasil, cumpre um importante papel quanto aos desafios postos, para alcançar uma educação de qualidade:

É reconhecida a importância da avaliação, todavia sua operacionalização vem sendo secundarizada ao longo do tempo. Fica claro que ainda não faz parte da cultura política do governo brasileiro avaliar suas ações com metodologias específicas que apontem suas limitações e as relações de custo-benefício. Não é porque se trata de dinheiro público e de uma política de formação que se deve desprezar o valor dos investimentos; pelo contrário, avaliar os retornos, mesmo em se tratando de um processo formativo – em que não é possível mensurar tudo o que foi apreendido –, indica comprometimento em garantir uma educação de qualidade (Fernandes, 2015, p. 117).



Formar profissionais capazes de elaborar criticamente situações de aprendizagem é, ou deveria ser, o eixo central dos programas de formação inicial e continuada dos professores que atuam desde a pré-escola à universidade. Porém, ao buscar um levantamento sobre a formação do gestor escolar, deparamo-nos com programas de formação continuada que trabalha estritamente na perspectiva das inúmeras responsabilidades atribuídas a esse profissional, com maior ênfase ao campo das práticas de controle administrativo, que estão processadas a partir dos condicionantes individuais os quais, o Estado, enquanto maior agente formador, julgar necessário ao perfil dos gestores na atualidade.

De acordo com autores como Pimenta (2011), Calderano e Lopes (2006), Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998), Bruno, Beatriz e Calderano (2010), a visão de formação de professores instalada no Brasil desde a origem da escola, continua muito longe do verdadeiro sentido de “tornar-se professor”, tendo em vista os processos de controle e monitoramento dos índices que as escolas precisam alcançar. Ao núcleo gestor é atribuída uma responsabilidade que pode afastar o professor-gestor de pensar a escola a partir das demandas reais e locais. Cervi (2013) ao falar do Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão) que foi ofertado pelo MEC antes da especialização do PNEGEBP, informa que o curso de aperfeiçoamento atendeu 121.440 professores-gestores em 25 unidades da federação entre os anos de 2001 e 2006, para a autora o curso tinha como prática algumas questões



que denotam um aporte gerencial e economicista, conforme considera Haddad:

[...] no âmbito das políticas preconizadas pelo Banco Mundial, a afirmação da educação como um direito universal é subsumida ante a perspectiva economicista em mais de um sentido. Primeiramente porque, visando a restrição do gasto público e a geração de superávit por parte dos países pobres e endividados, limitam-se às metas educacionais – como focalização no ensino primário – e os investimentos em insumos essenciais com os professores. Além disso, incentiva a lógica de mercado como fator de eficiência dos sistemas de ensino, tanto pelo posicionamento das famílias como consumidores de um serviço – chamando-as até mesmo a se co-responsabilizarem por sua manutenção – quando franqueados os níveis (Haddad, 2008, p. 28)

Diante dos inúmeros desafios enfrentados quanto às transformações necessárias aos sistemas educacionais, o papel do professor-gestor não deve ser de mero executor das demandas burocráticas e financeiras apresentadas pelo Estado, mas é indispensável estimular o profissional para que ele se conscientize de sua identidade e da relevância de sua função social, ou seja, o gestor é quem mais representa a necessidade de uma concepção de gestão democrático-participativa. As políticas de formação de gestor, implementadas desde a década de 1990 carecem de discussão permanente e de espaço de construção em que se



faça necessário combater estratégias que promovem o engeçamento da função social da escola, a atuação do gestor dentro do universo escolar, é imprescindível.

Ao considerarmos discussões atuais do campo histórico e numa perspectiva crítica é possível se conceber ao gestor a ideia de intelectual orgânico<sup>43</sup>, como definiu Gramsci (2000) em seus escritos sobre o Estado, em que descreve a importância da relação entre liderança e liderados, atribuindo assim uma forte importância aos intelectuais orgânicos, frente aos desafios inerentes ao processo de transformação, que mobiliza a defesa de uma nova e integral concepção de mundo; assim o pensador italiano concebe importantes reflexões, como:

[...] A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como ocorre no caso dos grupos sociais fundamentais, mas é “mediatizada”, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os “funcionários”. [...] a atividade intelectual deve ser diferenciada em graus também do ponto de vista intrínseco, graus que, nos momentos de extrema oposição, dão lugar a uma autêntica diferença qualitativa: no

43 Para Gramsci, intelectual orgânico é aquele gerado pela classe social em seu desenvolvimento, sendo seu papel fundamental o de dar uma consciência homogênea à classe a que se vincula. Mas, há também uma categoria muito ampla de intelectuais, que ele chama de “tradicionais”, os quais – por não estarem diretamente ligados às classes sociais fundamentais – possuem uma maior autonomia em face dos interesses sociais imediatos (Coutinho, 1994, p. 115).



mais alto grau, devem ser postos os criadores das várias ciências, da filosofia, da arte, etc.; no mais baixo, os mais modestos “administradores” e divulgadores da riqueza intelectual já existente, tradicional, acumulada (Gramsci, 2000, p. 20-21).

A questão fundamental levantada por Gramsci nos Cadernos do Cárcere 12 (2000) sobre os intelectuais, parte de uma interpretação original da função desses no processo de formação de uma consciência crítica por parte dos que compartilham aspectos inerentes a vida em sociedade, como também na organização de suas lutas e ações políticas. Para o autor, é preciso entender as funções organizativas e conectivas que os intelectuais<sup>44</sup> em Gramsci desenvolve tanto na esfera da sociedade civil, quanto na esfera da sociedade política, tendo em vista que essas funções desempenhadas pelos intelectuais são fundamentais para as relações sociais, por isso Gramsci (1989, p.7) faz a seguinte afirmativa: “todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais”.

Para o revolucionário italiano, apenas a experiência dos grupos sociais, poderá trazer dados concretos sobre a formação da consciência crítica, assim esse intelectual orgânico (não tradicional) baseado em vivências sociais, po-

---

44 De acordo com Voza e Liguori (2017) a categoria dos intelectuais está bem presente nos estudos de Gramsci, e assume diversas definições, tais como: (intelectual italiano - intelectual orgânico - intelectual tradicional - intelectual moderno de novo tipo). No interior de sua obra, Gramsci aprofunda e faz uma reflexão crucial sobre a história dos intelectuais italianos.



derá ser o mediador entre Estado e sociedade, mas destaca também que esse não será o intelectual do consenso contínuo. É preciso compreender que a realidade será o motor que vai trazer para esse gestor a condição de ser alguém que organize e pense a gestão escolar de forma participativa, ou pode ser um profissional que entende sobre a importância e a necessidade da gestão democrática, porém, não se engaja nesse processo de mudança.

Em um contexto de crise econômica, de ajuste fiscal, de ataque aos direitos educacionais ampliados, aumenta-se a responsabilização do gestor frente aos desafios postos para a escola pública, no que diz respeito ao alcance de metas, dos índices e dos resultados. Assim, dentro do contexto atual, as políticas sociais demandam uma efetiva atenção à lógica da gestão estratégica, enquanto condição necessária ao controle estrutural que permeia a política educacional em todo o país.

Uma análise sobre as práticas de gestão instituídas no país aponta que, durante a década de 1990, intensificou-se no Brasil o debate em torno da reconfiguração da administração pública educacional, instituindo-se uma nova ordem social que pretendia trazer a gestão democrática como possibilidade de ampliação da participação da sociedade nas ações governamentais e como uma nova forma de administrar a escola com base em uma concepção descentralizadora, conforme apresenta: Oliveira (2009, 2006), Mendes (2009), Oliveira e Rosar (2010). No entanto, esse projeto oriundo da luta popular não conseguiu ser fortalecido pela agenda política do país, quando da elaboração



e composição dos programas encaminhados por setores da administração central.

Como consequência dessa fragilidade, são apresentadas exigências e responsabilidades do gestor escolar frente ao desempenho de suas funções administrativas, questões que podem alterar significativamente a concepção de uma gestão democrática e participativa. Segundo Krawczyk:

No âmago da reforma educacional brasileira, uma das dimensões da mudança da organização e do gerenciamento do sistema educacional descentralizado foi, [...] a transformação das formas de gestão escolar. Seu objetivo era a transferência de responsabilidades e atribuições, ampliando o espaço de iniciativa da escola como tradutor da autonomia, restrita a execução dos processos encaminhados pelo poder central. Esta política, em tese, responderia às propostas colocadas, desde a década de 1980, pelo debate em torno do direito de participação da sociedade civil, debate em que a gestão escolar voltou à cena no contexto de mudanças políticas para a consolidação de um Estado democrático. [...] (Krawczyk, 2008, p. 61)

Assim, nos últimos trinta anos, observa-se que algumas ações do Ministério da Educação (MEC), implantadas no país a partir da década de 1990 através da reforma educacional desenvolvida no Brasil e em toda a América Latina, são baseadas em uma concepção de Estado neoliberal; desse modo, as ações estão voltadas, prioritariamente, para



questões econômicas que instalam no universo escolar uma lógica produtivista da educação, forjada a partir de um projeto de sociedade, que visa atender ao imperativo capitalista de organização social, tendo o Estado como regulador dos serviços, que mantém sua função através das políticas sociais, segundo os estudos de alguns de Krawczyk, 2000, 2008 e 2010; Frigotto, 2003; Neves, 2005 e 2010; Dourado, 2004, 2007, 2011 e 2013, entre outros.

A lógica produtivista na formação de professores gira em torno das demandas do Estado, que se volta para atender o mercado globalizado. De acordo com Freitas destaca-se que:

Nossa hipótese é a de que as atuais políticas para graduação e também para a pós-graduação pretendem gradativamente retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação, localizando-a em um novo “campo” de conhecimento: da “epistemologia da prática”, no campo das práticas educativas ou da práxis. Vários estudos vêm firmando esta perspectiva, fortalecidos pelas reformas educativas das últimas décadas, em particular aqueles que se ancoram, em nosso país, nas contribuições de Nóvoa, Schön, Zeichner, Gaultier, Tardiff e Perrenoud, entre outros (Freitas, 2002, p. 147).

Os estudos sobre os saberes dos professores compõem um amplo e diversificado campo que, em âmbito internacional, vem se constituindo há décadas.



Trata-se de um campo que recebe contribuições das ciências humanas e sociais, como as abordagens provenientes do Comportamentalismo-Behaviorismo de Skinner, o Escolanovismo de Carl Rogers, do Cognitivismo de Piaget e Vigotsky, entre outras concepções teóricas que contribuem com a reflexão e análise da constituição do trabalho docente e do processo de profissionalização. No entanto, para entender a formação de professores, também é importante considerar fatores econômicos e políticos sociais.

Segundo Höfling (2001), os ajustes fiscais que facilitam os ajustes macroeconômicos continuam gerando fragilidades de um grupo social, ou seja, dos trabalhadores, e coloca-os cada vez mais na linha de pobreza tornando-os dependentes das políticas sociais ofertadas pelo Estado neoliberal e, dentro dessa lógica, cada vez uma maior parte da população, que vive à margem do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais será dependente do financiamento do Estado.

No Brasil, no limiar de sua conjuntura política, o Estado é o legitimador dos interesses econômicos. De acordo com Coutinho (2006, p. 176), “[...] cabe insistir que a nação brasileira foi construída a partir do Estado e não a partir da ação das massas populares”. O elemento Estado, ressaltado por Coutinho, tem uma relação com o projeto de sociedade adotado no Brasil e fortalecido pelas políticas públicas encaminhadas sob a tutela do capital. Como esclarece Dourado:



A inserção do País na lógica neoliberal, como coadjuvante do processo de mundialização em curso, articulado às premissas de liberalização econômica, de desregulação financeira, de alterações substantivas na legislação previdenciária e trabalhista e, fundamentalmente, à intensificação dos processos de privatização da esfera pública, tem sido defendido pelos setores dirigentes como um claro indicador de modernização do até então Estado patrimonial, transformando-o em Estado gerencial (Dourado, 2011, p. 25).

Significativas concessões de financiamento e lucro ao capital privado estão ancoradas em uma estratégica intenção de controle nos gastos com a educação, dentre os aspectos que denotam essa redução de gastos é possível identificar políticas de precarização do trabalho docente por intermédio de uma política de descontinuidade, que segundo Saviani (2014, p. 37), “[...] transfere para a ‘sociedade’ as responsabilidades pela sua manutenção e pela garantia de sua qualidade”. Nessa direção, também há um desmonte da educação pública e gratuita, condensada na tentativa do Congresso brasileiro de privatização das escolas com base na Lei N° 13.204, de 14 de dezembro 2015 que torna possível a transferência de recursos públicos para a administração privada. Constata-se que,

O resultado observável empiricamente é a precarização geral da educação em todo o país visível na rede física, nos equipamentos, nas condições de trabalho e salários



dos profissionais da educação nas teorias pedagógicas de ensino e aprendizagem, nos currículos e na avaliação dos resultados (Saviani, 2014, p. 38).

Como afirma Krawczyk (2008), o governo utiliza conceitos consolidados para estabelecer o novo emprego das palavras no contexto do sistema do capital, assim, faz com que palavras como democracia, participação e autonomia, ganhem sentidos outros de seus originais, há um jogo de fetichização do conhecimento pelo concreto; o indivíduo se sente apenas capaz de entender o que lhe é produzido e aplicado materialmente. Ou seja, não se discutem os sentidos e as concepções do ato educativo no cotidiano das escolas, simplesmente se implantam modelos ditos democráticos, autônomos e participativos; no entanto, como diz Carvalho e Gil-Pérez (1993), algumas concepções são interiorizadas de forma acrítica, por impregnação, e sedimentadas ao longo da vida escolar.

Cabe destacar que, no Brasil, ainda durante os anos em que se definiu um processo de gestão participativa, após a aprovação da LDBEN nº 9.394/96 até os dias atuais, a política de gestão escolar tem sido marcada por processos prescritivos e instrumentais em que há uma busca por eficiência das ações implementadas no cotidiano das escolas públicas, elementos que demandam decisões estratégicas em diferentes setores da educação e, nessa perspectiva, o gestor escolar tem assumido uma função complexa e mediadora das ações propostas pelos órgãos centrais de acordo



com Oliveira (2010, 2009); Neves (2005, 2010); Oliveira e Rosar (2010); Ferreira e Aguiar (2011); entre outros.

Ao considerar concepções políticas e administrativas que têm influenciado os destinos da educação brasileira, destacam-se algumas questões que serão sistematizadas nesse primeiro momento como: a formação do professor-gestor e sua relação com a política que foi ofertada pelo MEC aos estados brasileiros por intermédio do curso de especialização em gestão escolar, também os principais avanços e recuos que a política enfrentou no processo de implementação até a sua extinção.

### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO: A BAHIA COMO UM DOS ESTADOS QUE MAIS FORMARAM GESTORES ESPECIALISTAS EM GESTÃO ESCOLAR POR INTERMÉDIO DO PNEGB.**

Os dados apresentados pelas instituições parceiras foram fundamentais para o êxito do estudo. A pesquisa buscou analisar dados qualitativos e reflexivos sobre a experiências das 31 (trinta e uma) instituições federais, optando por dialogar com dados tanto quantitativos, quanto qualitativos das instituições que conseguiram publicizar essas análises.

Assim, é oportuno situar que alguns estados brasileiros que fizeram a análise de experiências vivenciadas e publicizaram informações quantitativas da política, trazendo considerações importantes sobre o processo formativo tendo em vista que esse foi o projeto de maior envergadura



do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica - PNEGEB.

O PNEGEB consistiu na promoção de um curso de pós-graduação lato sensu, denominado Curso de Especialização em Gestão Escolar, com carga horária de 400 horas, com o objetivo de formar, em nível de especialização, gestores educacionais das escolas da rede pública da Educação Básica, cujo IDEB estava abaixo das médias nacional e estadual. O programa buscou ainda contribuir para a qualificação desses gestores na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar básica com qualidade social (BRASIL, 2009).

Na UFBA temos os estudos de Almeida (2014) o qual se intitula: “Construindo uma gestão democrática no estado da Bahia: Contribuições do Curso de Especialização em Gestão Escolar promovido pelo Programa Escola de Gestores”, a pesquisa traz informações sobre o Programa no estado da Bahia, que iniciou no ano de 2007, e teve sua terceira edição finalizada no ano de 2013.

A primeira edição do programa na Bahia ocorreu entre os anos de 2007 e 2008 e contou com 776 (setecentos e setenta e seis) inscritos e, destes, 400 (quatrocentos) foram selecionados para cursar; dos matriculados, 131 (cento e trinta e um) evadiram e 269 (duzentos e sessenta e nove) concluíram. Dos que concluíram 34 (trinta e quatro) foram reprovados, 235 (duzentos e trinta e cinco) obtiveram êxito na conclusão do curso.



A segunda edição, entre 2010 e 2011, segundo o autor, foi a maior das três edições, os dados são os seguintes: Ao todo foram ofertadas 1.280 (um mil duzentos e oitenta) vagas, mais que o triplo da primeira edição em que foram 400 (quatrocentos) vagas. O número de inscritos foi de 2.739 (dois mil setecentos e trinta e nove) candidatos, isto é, mais que o dobro do número de vagas ofertadas na primeira edição. E, entre esses candidatos, 1.430 (um mil quatrocentos e trinta) foram selecionados, e distribuídos em dezesseis polos: sendo três polos em Salvador, e um nos municípios de Feira de Santana, Santo Antônio de Jesus, Itabuna, Jequié, Juazeiro, Barreiras, Teixeira de Freitas, Alagoinhas, Paulo Afonso, Guanambi, Itaberaba, Jacobina, e Vitória da Conquista.

É importante destacar que dos 1.280 (um mil duzentos e oitenta) matriculados, 1012 (um mil e doze) concluíram o curso. Entre os que concluíram o curso 88% foram aprovados. Enquanto na primeira edição foram contemplados 78 (setenta e oito) municípios, na segunda edição o número de municípios alcançado foi de 229 (duzentos e vinte e nove), quase o triplo da primeira edição.

A terceira edição do curso ocorreu no período transcorrido entre 2012 e 2013. Nesta edição foram ofertadas 600 (seiscentos) vagas, 50% a mais que na primeira edição e 50 (cinquenta) menos que na segunda edição. Nesta edição a divisão das vagas obedeceu ao mesmo critério que foi estabelecido desde a primeira edição: 50% para a rede estadual e 50% para a rede municipal. As atividades da terceira edição



foram divididas em 12 (doze) polos e alcançaram 132 (cento e trinta e dois) municípios.

Sobre as dificuldades enfrentadas ao longo do curso Almeida enfatiza que:

A primeira dificuldade se deu por conta da pesada burocracia para que ocorresse o repasse de verbas para o programa atrasando e até suspendendo algumas ações do curso como os encontros presenciais em que são feitas avaliações e encontros de orientação para construção dos trabalhos de conclusão de curso. Outras dificuldades se deram por conta do contexto local: em 2012 os professores da rede estadual de educação entraram em greve por 115 dias, a maior greve do estado; em 2013 a Universidade Federal da Bahia enfrentou uma demorada greve de seus servidores. Além disso, as eleições municipais que ocorreram em 2012 com mandato previsto para 2013, retirou dos cargos de gestão muitos dos cursistas que viram frustrados seus projetos de intervenção na unidade de ensino do qual foi destituído enquanto gestor. Esse também! (Almeida, 2014, p. 79).

O levantamento demonstra que é exitoso o alcance da política e sua expansão pelo Nordeste brasileiro, como também destaca complicadores sobre o repasse de recursos, precarização do acesso à tecnologia e condições para permanência do cursista no processo formativo.



## CONCLUSÃO

Após o estudo concluiu-se que, o curso de especialização em gestão escolar tem sido alvo de estudos sistemáticos no Brasil desde a criação do projeto piloto. Há um predomínio de textos que analisam e avaliam o seu desenvolvimento, a partir das falas dos cursistas, mas na maioria dos estudos, não associam as narrativas com as concepções traçadas para ampliação da gestão democrática e o fortalecimento dos mecanismos de participação das comunidades no tocante ao fortalecimento de práticas cotidianas de gestão participativa ao longo dos anos, em que a política esteve em vigor.

A partir da investigação constatou-se que uma parcela significativa dos estudiosos da temática, considera a política de formação como uma ação positiva, em relação a iniciativa do MEC quanto à formação do gestor escolar; princípio previsto na política de valorização da formação docente. Entretanto, é necessário aprofundar os estudos com os gestores que passaram por esse processo formativo e compreender em que medida o curso contribuiu com a ação desse gestor em seu cotidiano, visando esclarecer a pertinência do processo, quanto à articulação necessária entre o contexto macro e microestrutural.

Cabe ressaltar que o estudo não esgota outras possibilidades de investigação dada a pertinência do tema e sua importância para a formação dos gestores das escolas públicas brasileiras. O debate acerca da compreensão e análise das políticas públicas educacionais, quanto aos



fatores que podem desencadear êxitos e limites no entendimento das contradições e alinhamentos presentes nos resultados do programa.

No que se refere ao papel das universidades nesse projeto de implantação e implementação das políticas de formação, é oportuno compreender que o curso de especialização para gestores escolares é resultado de uma proposta de descentralização e precisava de acompanhamento articulado e planejado entre universidade (Governo Federal), estados e municípios (governos locais).

Embora seja perceptível a presença de limites na concepção e encaminhamento da política, as iniciativas de formação continuada e permanente para os profissionais da educação, a partir dos Programas de Fortalecimento dos Conselhos Escolares e Escola de Gestores da Educação Básica são espaços que geram um fortalecimento da gestão democrática nas escolas.

O desafio de compreender a organização da política de formação do gestor escolar, se traduz em intenso processo de reflexão que pode contribuir para ressignificar o pacto firmado entre o governo federal e os estados. A ausência de políticas de formação, faz surgir um novo cenário quanto a formação continuada de professores que é terceirizar esse momento, negando-lhes o fortalecimento da autonomia e da gestão participativa. De acordo com os apontamentos de Coutinho (1994), para Gramsci a escola não está destituída da função de formar intelectuais, fato que requer a mediação de profissionais que compreendam esse espaço a partir de uma concepção histórica e dialética do mundo.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, B. L. T. **Construindo uma gestão democrática no Estado da Bahia:** contribuições do Curso de Especialização em Gestão Escolar promovido pelo Programa Escola de Gestores. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, UFBA, Bahia, 2014.

AZEVEDO, J. M. L. Programas federais para a gestão da educação básica: continuidade e mudanças. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação** (RBP AE), Porto Alegre: ANPAE, 1997. v. 13, n. 1 (jan./ jun. 1997).

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas Educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOBBIO, N. **Liberalismo e democracia.** Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação.** 16. ed. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Org.). Petrópolis: Vozes, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica. **Projeto do Curso de especialização em gestão escolar (Lato sensu).** Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRITO, M. B. G. S. **A formação do gestor em Alagoas:** a experiência do curso de especialização em gestão escolar – fala gestor! Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFAL, Maceió, 2017.



BRUNO, A. R.; TEIXEIRA, B. B.; CALDERANO, M. A. (Org.). **Linhas cruzadas:** políticas educacionais, formação de professores e educação online. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

CALDERANO, M. A.; LOPES, P. R. C. (Org.). O ser docente no processo de formação continuada. *In:* **Formação de professores no mundo contemporâneo:** desafios, experiências e perspectivas. Juiz de Fora: EDUFJF, 2006.

CERVI, G. M. **Política e gestão escolar na sociedade do controle.** Rio de Janeiro: Achiamé, 2013.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? *In:* HADDAD, S. *et al.* (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2000. p. 75-123.

COUTINHO, C. N. **Contra a Corrente:** ensaios sobre democracia e socialismo. São Paulo: Cortez, 1994.

COUTINHO, C. N. O Estado brasileiro: gênese, crises, alternativas. *In:* LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ/EPSJV, 2006.

DOURADO, L. F. *et al.* Conselho escolar, gestão democrática da educação e a escolha do diretor. **Caderno.** 5. ed. MEC/SEB/2004.

DOURADO, L. F. Gestão Democrática da Escola: movimentos, tensões e desafios. *In:* SILVA, A. M.; AGUIAR, M. Â. S. (Org.). **Retrato da Escola no Brasil.** Brasília: CNTE, 2004.

DOURADO, L. F. (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020):** avaliação e perspectivas. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autentica, 2011.



DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FERNANDES, C. C. P. **O programa escola de gestores da educação básica e seus efeitos para a formação de gestores escolares em Minas Gerais**. 2015 Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2015.

FERREIRA, N. S. C.. **Políticas públicas e gestão da educação**: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Líber Livro, 2011.

FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. *In*: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão Democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GENTILI, P. A.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.



GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 2.

HADDAD, S. *et al.* **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2001.

KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. **O Cenário Educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI: reformas em Debate**. Campinas: Autores Associados, 2000.

KRAWCZYK, N.; VIEIRA, V. L. **A reforma educacional na América Latina: uma perspectiva histórico-sociológica**. São Paulo: Xamã, 2008.

LIGUORI, G. VOZA, P. (Orgs). **Dicionário Gramsciano** (1926 – 1937). Tradução Ana Maria Chiarini, Diego Silveira Coelho Ferreira, Leandro De Oliveira Galastri e Silvia de Bernadinis; Revisão técnica Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Boitempo, 2017.

NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2010.

NEVES, L. M. W. (Org.). **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2005.



OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação:** desafios contemporâneos. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. (Org.). **Política e Gestão da Educação.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PARO, V. H. **Administração escolar:** introdução crítica. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PROETTI, S. As pesquisas qualitativa e quantitativa como métodos de investigação científica: um estudo comparativo e objetivo. **Revista Lumen.** São Paulo - SP, Brasil, 2018. p.2. Acesso em abril de 2024.

SAVIANI, DI. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação.** Campinas-SP: Autores Associados, 2014.





# 11. A FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES NO CONTEXTO DA GESTÃO POR RESULTADOS<sup>45</sup>

*Andréia Ferreira Gomes<sup>46</sup>*

*Paula Rejane Lisboa Da Rocha<sup>47</sup>*

*Maria Fabiana da Silva Costa<sup>48</sup>*

## INTRODUÇÃO

Desde a década de 1990, após o tema da Gestão Democrática ter sido exaustivamente fomentado, começaram a se apresentar os ideais neoliberais dentro da dinâmica de administração pública, tais ideais pretendem introduzir princípios da gestão empresarial na gestão pública e, por conseguinte, na gestão escolar. Dessa forma, apresenta-se como a solução para elevar os índices educacionais.

A forma de administrar a educação citada é chamada de Gerencialismo, o qual consiste em fazer do gestor escolar

---

45 Capítulo fruto do Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia da autora, aprovado em 14 de setembro de 2023.

46 Pedagoga, formada pela Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE). Mestranda em Educação, PPGEduc-UPE. E-mail: andreia.ferreira@ufpe.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6381-8251>.

47 Professora Adjunta da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE). E-mail: paula.lisboa@ufape.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6704-519X>.

48 Doutora em Educação, professora Adjunta na Universidade Federal de Pernambuco. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9418-0820>



um gerente educacional. O gerencialismo tem como base as ideias neoliberais, as quais visam, por meio da gestão, alcançar grande soma de lucros (maximização de resultados) com poucos gastos, a exemplo da administração privada. Nesse contexto, torna-se uma proposta sedutora, já que na tentativa de progresso tudo o que se deseja é produzir bons resultados. No entanto, o que se tem visto é um modelo no qual sua primazia se encontra nos resultados numéricos. Assim, o gerencialismo tem provocado a descaracterização do sistema educacional público, devido à política intrínseca de controle que impulsiona a produção de currículos engessados.

Os projetos postos em prática, a fim de implementar o gerencialismo, têm recebido muitas críticas por parte dos educadores. Dentre os projetos, pode-se evidenciar dois exemplos no estado de Pernambuco: o Programa Escola de Gestores do Ministério da Educação (MEC) e o Programa de Formação do Gestor Escolar (PROGEPE<sup>49</sup>) da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco (SEE-PE), ambos norteados pelas convicções neoliberais que resultam em processos de individualização, controle – por meio de avaliações constantes – e ensino voltado para suprir as demandas padronizadas de formação do mercado de trabalho.

---

49 “O Programa de Formação de Gestor Escolar – PROGEPE é um curso online promovido pela SEE-PE e destinado à formação continuada de diretores escolares. Tem por finalidade desenvolver ações diagnósticas, formativas e avaliativas de modo a contribuir para a formação destes gestores, capacitando-os para atuar de forma eficiente no dia a dia da gestão dos recursos nas escolas da Rede Estadual de Educação de Pernambuco”. Disponível em: <https://educape.educacao.pe.gov.br/docente/course/info.php?id=6>. Acesso em: 05 de setembro de 2023.



O presente estudo objetivou analisar pesquisas acadêmicas que tratam da formação de gestores e da necessidade de potencializar a educação de qualidade nas escolas da Educação Básica. Neste sentido, propõe direcionar o olhar sobre a formação dos professores que ocupam o cargo de gestor escolar e as consequências práticas da sua formação para a educação, bem como as consequências nefastas de sua ausência.

A escolha ocorreu em um contexto histórico recente de recuperação dos princípios democráticos, marcado pelas turbulências da grande potência mundial que dissemina os princípios neoliberais. Para tanto, será estudado o gerencialismo na educação e como a privatização tem se apossado da educação pública a partir da formação dos professores que ocupam o cargo de gestor escolar. Posto isso, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), em seu Art. 64, observam-se os parâmetros necessários para a formação base do gestor escolar, a qual define que a formação de gestores deve ser feita nos cursos de pedagogia ou em pós-graduação.

No entanto, segundo Oliveira e Carvalho (2018), por meio de uma análise da Prova Brasil, constatou-se que no ano de 2011 contabilizava-se um percentual de 24% de gestores sem graduação, apenas no estado da Bahia. Assim, torna-se válido o questionamento de que, se há um pouco mais de 10 anos já havia um percentual alto de gestores que não possuíam a formação básica, qual a expectativa dos números de formação continuada de gestores, no ano de 2023, no âmbito federativo?



Em 2009, o MEC já fruía de um curso de Pós-graduação (lato sensu) para formação de gestores ofertado na modalidade de ensino à distância, sendo encorpado por 405h. Em contraste, em 2012, a SEE-PE lançou um curso de aperfeiçoamento semipresencial chamado PROGEPE, esse conta com carga horária de 72h e, atualmente, a versão encontra-se em formato 100% online. Posto isso, levanta-se outro questionamento: por que a SEE-PE se compeliu a criar o PROGEPE, quando já existia projeto semelhante disponibilizado pelo MEC? Como o exposto, a educação municipal e estadual apresenta, por vezes, diferenças no escopo das formações. Neste sentido, evidencia-se a necessidade de analisar as diferentes formações de gestores que cursa no estado de Pernambuco, a fim de entender aquela que melhor se adequa aos objetivos educacionais futuros e, sobretudo, deter-se na disputa existente pela formação de professores na educação pública.

Atualmente, diversas autoras se debruçam a estudar o PROGEPE como, por exemplo, Maranhão (2017) e Rocha (2017). Nesse viés, na dinâmica das “parcerias” público-privada podem-se citar os trabalhos publicados por Lins e Campos (2020), corroborando que há campo ocupado por essa discussão entre acadêmicos no estado. Todavia, o tema ainda carece de debates, de modo especial, nas esferas da educação municipal.

Diante disso, o presente objetiva defrontar as implicações da privatização da educação para a formação dos gestores escolares em Pernambuco, especificamente, a partir da comparação entre o Programa Escola de Gestores e o



PROGEPE. Como isso, busca-se caracterizar os modelos de formação existentes no Estado de Pernambuco a partir dos componentes curriculares e analisar as consequências para a educação dos modelos de formação que estão em curso.

## **A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NO BRASIL**

A formação de gestores das escolas públicas ainda é uma prática que não ocupa a centralidade da formação docente. No Brasil, existem inúmeras problemáticas que dificultam tal formação como, por exemplo, a disparidade entre componentes curriculares nos pequenos municípios da federação, devido à existência de programas com menores exigências em determinados estados, bem como a carga horária excessiva dos profissionais, a qual – por vezes – não corresponde legalmente as horas remuneradas e impossibilita que os mesmos agreguem especialidades em seus currículos.

Nesse sentido, é relevante enfatizar que as formações variam conforme a divisão de responsabilidades entre Estados e Municípios. A estruturação das formações é moldada e executada pelas secretarias municipais e estaduais, acarretando ausências de componentes na matriz de formação. Assim, os profissionais perdem oportunidades na base do sistema educacional – o que confere desigualdade em disputa para os formados na educação pública, mesmo com a existência de documentos federativos que regulam a educação e a formação de gestores.



Na obra de Freitas (2018), intitulada “A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias”, o autor relata o surgimento do modelo de educação sobre o qual se reflete aqui. Segundo o professor, os ideais neoliberais começaram a ganhar relevância por volta de 1970, mas só em 1980 esses ideais ganharam corpo na educação. Liberais como Haiek e Mises foram fortes influenciadores desse contexto, entendiam o foco da educação e da sociedade como algo que deveria estar consoante o livre mercado, ou seja, elementos que se autorregulam e tomam como premissa o crescimento e liberdade irrestrita do modelo econômico capitalista.

A reforma empresarial da educação é caracterizada por três fatores principais: a responsabilização (accountability), os testes e a uniformização. Na política de responsabilização, as variações dos índices educacionais são incumbência da gestão escolar (equipe gestora, professores e alunos), posto isso, o encargo de baixas avaliações não incide no Estado que governa, mas sim no estudante e na escola que “não se esforçaram o bastante para ter bons resultados” (meritocracia). Esses índices educacionais são aferidos continuamente por meio de testes, tais como: Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) e outros.

Os métodos avaliativos possuem disciplinas consideradas essenciais, como português, inglês, matemática e ciências. O resultado desses testes serve como diagnóstico de evolução ou regressão da educação. Já a uniformização é o meio pelo qual ganham espaço as bases nacionais da



educação (BNCC-Brasil e Common Core-EUA), as quais pretendem deixar uniforme os conteúdos nacionais, a fim de, segundo os reformadores educacionais, possibilitar a qualidade do conteúdo e assegurar uma cobrança maior aos estudantes (Freitas, 2018).

No discorrer dessa nova forma de administração da educação pública, observa-se claramente um discurso Neoliberal, o qual defende a diminuição do poder do Estado e a responsabilização dos indivíduos, dando origem ao conceito de *accountability*

Considera que são várias as possibilidades de definição do conceito de *accountability*, no entanto, apresenta três pilares ou dimensões estruturantes de um modelo de *accountability* democraticamente avançada, que são: a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização (Rocha, 2017, p. 63).

Nesse sentido, reforça-se que, no modelo de gerencialismo da educação, o culpado pelos maus resultados nos índices educacionais passa a ser a gestão escolar, não mais o Estado que deixa de priorizar a destinação dos recursos públicos para a educação. Segundo Sousa, a modalidade de ensino à distância na formação de professores surgiu na década de 1990 e veio ganhando espaço. No entanto, esta concepção neoliberal da educação não leva em conta aspectos que, nas palavras da autora, apontam:



[...] os desafios impostos à formação de professores na modalidade à distância são inúmeros e podem acontecer em vários níveis: na qualidade do ensino viabilizada na proposta pedagógica, no uso dos meios de comunicação, na infraestrutura organizacional, na efetiva participação e interatividade (Sousa, 2009, p. 174).

Diante do exposto, a grande disputa acontece dentro do próprio Ministério da Educação, incorporando-se ao contexto de ensino promovido pelo gerencialismo. Isso manifesta-se entre o Estado e as empresas de nicho educacional, as quais não deixam de envidar esforços para gerar capital com o objetivo de assumir a formação dos profissionais da educação. No entanto, quando se fala de educação pública, é fatídico frisar o sucateamento e padronização – em uma perspectiva de formação técnica profissional – que não considera as desigualdades sociais e, conseqüentemente, alavanca o aprofundamento das trincheiras entre a elite intelectual e a maior parte populacional. Destarte, uma educação de qualidade requer a participação ativa dos mais variados representantes da sociedade, devendo fomentar o debate acerca da priorização de uma formação que esteja alinhada com a educação pública.

A gestão democrática, a qual visa uma educação inclusiva e acessível para todos, não tem suporte nos movimentos de privatização do ensino, posto que o objetivo dessas práticas é a formação de capital humano para o mercado de trabalho. Dessa forma, o exercício do pensar e da vida acadêmica se torna reservado apenas para quem pode



pagar por isso (Paro, 2018). O modelo de gerencialismo prevê e se alimenta do controle da educação, no qual a comunidade escolar é constantemente avaliada e descaracterizada. O abismo se agrava quando se olha para o contexto em que os professores são inseridos, dado que a escola prioriza disciplinas, como Língua Portuguesa e Matemática, e não ressalta a essencialidade de outros conteúdos que promovem o raciocínio crítico – o qual é indispensável para construir “seres pensantes” e capazes de refletir acerca de valores e de como viver harmonicamente em sociedade. Assim, o que vemos hoje é uma educação que parece não se importar com o passado (sua história) e nem com o futuro (conservação da natureza), presencia-se um mundo disposto a combater as nações rivais, mas indispostos para enfrentar os problemas sociais das suas antigas colônias, colaborando para que a cada dia o ser humano perca o seu espaço. À vista disso, os autores nos convidam a refletir:

As ações são pensadas por quem está fora da escola sem considerar suas especificidades, suas singularidades e seus diversos modos de existir, sem reconhecer as experiências, as vivências e a expertise que portam gestores e professorado, e dessa forma as ideias, finalidades e objetivos dos projetos acabam se impondo aos docentes e atravessando seus modos de ser e estar, via o acompanhamento por técnicos e formadores, via material como livros, manuais e sequências didáticas que passam a nortear o trabalho tanto da gestão como do professorado, e por avaliações exter-



nas que ao objetivarem a verificação dos resultados alcançados pelas escolas vão instituindo outros modos de pensar, conceber, experimentar e viver à docência. (Lins e Campos, 2020, p. 616-617).

Portanto, a educação almejada será construída nos detalhes, os quais devem ter como base a união das particularidades que – em consonância – exigem urgência, diversidade e sensibilidade. De mesma natureza, a gestão das escolas de educação básica deve ser alicerçada nos conhecimentos e experiências de quem dela se nutriu, por conseguinte, existirá a formação do reflexo de uma sociedade humana e igualitária.

## **PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA**

A notoriedade que a formação de gestores vem ganhando nos últimos anos é fruto da necessidade de elevar os índices educacionais, como detecta no Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, o qual diz:

O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Esse Programa passa a ser coordenado, a partir de janeiro de 2006, pela Secretaria de Educação Básica, com a colaboração da Secretaria de Educação a Distância (SEED) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, tem como objetivos gerais: 1) formar, em



nível de especialização (Lato Sensu), gestores educacionais efetivos das escolas públicas da Educação Básica, incluídos aqueles de Educação de Jovens e Adultos, de Educação Especial e de Educação Profissional; 2) contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar com qualidade social. (Sousa, 2009, p. 171).

O Público-alvo, consoante o Projeto Curso de Especialização em Gestão Escolar (Lato Sensu), deve ser composto por, no máximo, dois membros da escola e eles devem integrar a equipe gestora, ou seja, diretor e vice-diretor. Assim, o referido dispõe de requisitos para participação, tais como:

- a) Ter concluído curso de graduação plena;
- b) Ser gestor efetivo, em exercício, de escola pública municipal e/ou estadual de educação básica, incluído aqueles de Educação de Jovens e Adultos, de Educação Especial e de Educação Profissional;
- c) Ter disponibilidade para dedicar-se ao curso;
- d) Estar disposto a compartilhar o curso com o coletivo da escola;
- e) Evidenciar disposição para construir, com a comunidade escolar e local, o Projeto Político Pedagógico no estabelecimento de ensino onde atua. São requisitos especiais para participação nos processos de formação a distância do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, considerando as diretrizes do Plano de Desenvolvimento da



Educação (PDE), diretores e vice-diretores de escolas públicas que atuam em: a) escolas municipais e estaduais com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB); b) escolas municipais e estaduais dos municípios com baixo IDEB; c) escolas municipais e estaduais de capitais com mais de 200.000 habitantes. (Brasil, 2009)

Ainda seguindo o projeto do Curso de Especialização em Gestão Escolar (2009), as universidades, individualmente, devem abrir processo seletivo para ingresso no curso de especialização com o recomendado de duas etapas: pré-inscrição e seleção. A primeira segue pelos sistemas de ensino e a segunda, mediada por seleção técnica realizada pela universidade responsável. Outrossim, em relação aos profissionais envolvidos na operacionalização do curso na Instituição de Ensino Superior (IES), prevê a existência de Coordenação Geral (coordenador e vice-coordenador), professores e coordenadores de sala ambiente, sendo todos vinculados a IES e com titulação de mestrado ou doutorado somada a experiência na área. Além disso, conta com Coordenadores de Assistência (representante das redes estadual e municipal) e Assistentes de turma, esses necessitam de experiência e titulação mínima de especialização.

Nessa perspectiva, segundo Brito (2017, p. 51), o curso foi ofertado de 2006 a 2009 em 31 Instituições de Ensino Superior públicas. Dentre as IES que ministraram o curso, pode-se citar a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) que é descrito como:



O programa foi desenvolvido sob a coordenação do Centro de Educação da UFPE. A ausência de políticas voltadas à formação do gestor escolar faz do curso de especialização uma ampla oportunidade de formação, assim segundo Gomes, Santos e Melo (2009), o curso obteve resultados que precisam ser considerados, como a procura de 1.232 (um mil duzentos e trinta e dois) candidatos, e teve um total de 420 (quatrocentos e vinte) aptos para cursar, porém, não é possível esperar grandes conquistas a nível estrutural, tendo em vista que o programa de formação tem seu foco nas atividades que a escola desempenha, apenas o tempo histórico poderá considerar os limites e possibilidades encontradas ao longo desse processo formativo. (Brito, 2017, p. 65 *apud* Gomes, Santos e Melo, 2009).

O trabalho de Brito (2017) reúne informações da experiência vivenciada em diversos estados, mas o presente limita-se aos dados de Pernambuco. Acrescentando outras afirmativas acerca da localidade específica, citando Botler e Marques (2009) a autora enfatiza que dos 420 aptos para o curso, apenas 50% concluíram. Assim, pode-se considerar a jornada de trabalho como fator limitante que justifique parcelas da evasão do curso.

Cabe ressaltar que o curso em questão está inserido na ótica do Gerencialismo, o qual estabelece elevar resultados sem alocar grande quantidade de recursos. Contudo, a problemática da implementação de políticas a nível nacional



consiste na ausência de consideração da pluralidade social, corroborando uma discussão que permeia a educação em todos os âmbitos. Assim, valida-se a relação de escala exposta quando Sousa, sobre o PNEGEB<sup>50</sup>, reitera que:

sua realização não se materializa no seio de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão próprias do capitalismo. Entender a lógica dessa sociedade é importante para que não criemos ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação. (Sousa, 2009, p. 180).

Logo, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública se apresentou como uma iniciativa para a formação de gestores. Entretanto, considerando os estudos citados, evidencia-se a existência de desafios que impossibilitam a qualificação dos professores, principalmente daqueles que já se encontram em exercício – devido à dificuldade em conciliar suas responsabilidades com a qualificação necessária. Portanto, compreende-se que a formação de gestores exige um desprendimento multifacetado e que depende de uma abordagem mais ampla.

## **PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE GESTOR ESCOLAR – PROGEPE**

Dentro do processo de implantação do gerencialismo na educação de Pernambuco, pode-se constatar que, por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação

---

50 Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública.



Básica (IDEB) de 2005, o estado estava na última posição do país. Em contraste, alguns anos depois, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2012, o estado obteve 2,4 de nota, enquanto o Brasil estava com 3,5. Sendo assim, foi em 2007, com a gestão de Eduardo Campos, que os rumos da educação em Pernambuco começaram a tomar outros moldes.

Um dos mais notórios exemplos desta Nova Gestão Pública na educação é o Programa de Formação de Gestor Escolar – PROGEPE, que é um curso online, promovido pela Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco (SEE-PE). No entanto, como dizia Sousa (2009), “não criemos ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação”.

Conforme o Edital do programa, o PROGEPE é composto por duas etapas:

O Programa de Formação de Gestor Escolar – PROGEPE tem como abrangência: a) o processo seletivo que compreende o Curso de Aperfeiçoamento e a certificação em conhecimentos em gestão escolar, e tem como finalidade identificar um conjunto de competências profissionais relacionadas à gestão escolar; e b) o processo formativo que compreende o curso de especialização e mestrado profissional, e tem como objetivo promover atualização, aprofundamento, complementação e ampliação de conhecimentos indispensáveis ao exercício da função de diretor escolar e diretor adjunto, necessários ao desenvolvimento



de novas competências em gestão, monitoramento e avaliação educacional. (Pernambuco, 2012, p.1)

Como público-alvo o PROGEPE, segundo o Decreto tem em vista:

Art. 10. Poderá participar do processo para provimento na função de representação de diretor escolar, no âmbito das escolas públicas estaduais, o candidato que satisfaça os seguintes requisitos:

I - ser integrante da carreira do Magistério Público Estadual, com 5 (cinco) anos de experiência comprovada no Sistema de Ensino Público ou em Instituição de Ensino Particular;

II - ter cumprido os 3 (três) anos de estágio probatório;

III - possuir formação para o magistério, com Licenciatura Plena em qualquer área de atuação da Educação Básica;

IV - estar em exercício, prioritariamente, na escola para a qual pretende exercer a função de representação de diretor escolar;

V - não ter sofrido sanção em virtude de processo administrativo disciplinar nos 3 (três) últimos anos anteriores a data do pleito;

VI - não ter condenação em processo criminal, cuja sentença tenha sido transitada em julgado; e

VII - estar adimplente com as prestações de contas relacionadas com os recursos financeiros repassados pela Secretaria de



Educação e pelo MEC/FNDE. (Pernambuco, 2012, p.3)

O curso é ministrado por professores da UPE- Universidade de Pernambuco e por professores contratados pela instituição, mediante seleção simplificada. O curso teve inicialmente uma adesão de quase seis mil inscritos (Rocha, 2017). Sobre o processo de implantação do PROGEPE, o autor traz os programas que o precederam:

Em Pernambuco, a gestão educacional, a partir de 2008, passa a ser influenciada pela implantação do Programa de Modernização da Gestão Educacional – Metas para Educação (PMGE-ME). Esse planejamento vai gerar uma série de metas a serem cumpridas por gestores das escolas estaduais e pelas Gerências Regionais de Educação (GRE), apresentando-se como justificativa para elevar o desempenho da Educação, nas avaliações externas com destaque nacional e na avaliação do próprio Estado - o SAEPE (Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco) (Rocha, 2017, p. 103)

O PROGEPE, é um programa totalmente alinhado com a reforma empresarial da educação e com o enfoque da gestão por resultados. Quando olhamos para o programa, vemos claramente o modelo de monitoramento, avaliação externas e bonificação. Políticas essas que, como afirma Freitas (2019), não apresentam resultados significativos a longo prazo, o autor traz como exemplo a cidade de São



Paulo que investiu o montante de 4,2 bilhões em gratificações para professores e não viu resultado.

Nas palavras de Marques e Maranhão (2021, p.1), “Pernambuco promove uma formação para os gestores escolares de sua rede que materializa uma gestão baseada na cultura dos resultados, na meritocracia e na bonificação”. Um programa que se veste de gestão democrática, mas que carrega em si os princípios neoliberalistas. Ainda sobre o tema, esses autores estabelecem o PROGEPE dentro do conceito:

Nova Gestão Pública [que] surge como um modelo de gestão da coisa pública que se pauta no viés gerencialista, tendo como objetivo tornar o Estado mais eficiente, eficaz e econômico, assim como, fomentar espaços de maior participação e responsabilização na busca de resultados (Marques; Maranhão, 2021, p.1)



## DISCUSSÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA

Nesta pesquisa utilizamos o método comparativo, que nas palavras de Fachin (2006): “Consiste em investigar coisas ou fatos e explicá-los segundo suas semelhanças e suas diferenças. [...] permite a análise de dados concretos e, então, a dedução dos elementos constantes, abstratos e gerais” (Fachin, 2006, p. 40-41). Dessa forma, podemos conhecer e comparar os diferentes projetos em curso no estado.

Para melhor conhecer os programas e propostas pesquisados, fizemos pesquisa bibliográfica e análise documental.

Por conseguinte, estaremos aptos para descrever o currículo e fornecer panorama geral sobre os programas estudados.

Neste bloco, pretendemos analisar e comparar o currículo de duas propostas de formação para gestores escolares em Pernambuco. O primeiro programa é o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública do MEC. O Programa destina-se à formação de gestores escolares em exercício em escolas públicas do país, é uma especialização (*lato sensu*) de 405h, com aulas ministradas de forma online pelas Instituições Públicas de Ensino Superior que integram o Programa. Na Tabela 1 tem-se a aproximação dos conteúdos entre os cursos:

**Tabela 1 - Ementário**

<b>ESCOLA DE GESTORES-MEC (SALAS AMBIENTE):</b>	<b>PROGEPE (MÓDULOS):</b>	<b>CONTEÚDO PRESENTE EM AMBOS:</b>
Políticas e Gestão da Educação- Ementa A: Política educacional e a gestão escolar	Políticas Públicas Educacionais – Marcos Regulatórios	Políticas Públicas Educacionais
Fundamentos do Direito à Educação- Ementa B: Conhecimento, currículo e cultura escolar	Gestão com foco em Educação em Valores humanos, Cultura de paz e Sustentabilidade	Processos culturais, políticas e práticas curriculares; diversidade e cultura escolar.
Políticas e Gestão da Educação- Ementa C: Gestão democrática da escola e os sistemas de ensino	Gestão democrática, instrumento de gestão, e diálogos com a comunidade	Gestão democrática



<b>ESCOLA DE GESTORES-MEC (SALAS AMBIENTE):</b>	<b>PROGEPE (MÓDULOS):</b>	<b>CONTEÚDO PRESENTE EM AMBOS:</b>
Políticas e Gestão da Educação- Ementa C: Gestão democrática da escola e os sistemas de ensino  E  Tópicos especiais: conselhos escolares.	A contribuição dos órgãos colegiados na melhoria da aprendizagem dos estudantes	Conselhos escolares
Projeto Vivencial	Projeto político-pedagógico	PPP- Projeto Político Pedagógico
Políticas e Gestão da Educação- Ementa B: Financiamento da educação e a gestão escolar	Gestão Financeira	Finanças
_____	Educação de Qualidade Social	_____
_____	O Impacto da Neurociência na sala de aula	_____
Oficinas Tecnológicas	Tecnologias a serviço da Educação e Gestão	Tecnologias
_____	Competências e gestão de pessoas	_____
Planejamento e Prática de Gestão Escolar- Ementa A: Avaliação institucional e da aprendizagem	Monitoramento e Avaliação dos processos de ensino e aprendizagem	Avaliação
_____	Políticas de responsabilização educacional	_____

Fonte: Secretaria de Educação de Pernambuco, 2017 apud, Rocha (2017, p. 114); Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica. Projeto do Curso de especialização em gestão escolar (*Lato senso*) - Ementário, p. 17-20.



Com esta tabela pode-se inferir que a Escola de Gestores do MEC, apresenta conteúdos tidos como base educacional para formação de gestores, sendo que os gestores escolares já estão na ativa, percebemos também um elevado número de horas aulas destinadas a temas como “Introdução ao Curso e a plataforma” (40h), horas essas que acarretaria aproximadamente um mês de formação.

No curso do PROGEPE, destacam-se alguns termos e conceitos, como “Educação de qualidade social”, “Neurociência na sala de aula”, “gestão de pessoas”, “Monitoramento” e “responsabilização”. Os termos mencionados, estão mais alinhados com a recente proposta de reforma empresarial da educação e com propostas de “atualização” da formação de professores.

Quando se olha para os dados de evasão da Escola de Gestores do MEC, percebemos que ela é gritante em relação aos dados de sucesso do PROGEPE. O intuito aqui não é avaliar a relevância em termos de conteúdo, mas o programa que melhor alcança a comunidade escolar. Diferentemente do PROGEPE, a Escola de Gestores do MEC, não possui encontros presenciais, o que não é atrativo aos cursistas, que prezam pelos encontros presenciais e formação “olho no olho”. A especialização em Gestão Escolar já é pré-requisito, posto na LDB para se assumir o cargo de gestor escolar, o que torna uma nova especialização um título a mais, ao qual, a esmagadora maioria dos gestores não possui tempo para se dedicar. Outra diferença que temos que salientar é que o PROGEPE é pré-requisito para se assumir o cargo de gestor escolar no estado de Pernambuco, já a Escola de Gestores



não é obrigatória. É sabido, que a formação de professores deve ser prioridade dos sistemas de ensino, no entanto, devemos ter em mente os programas que verdadeiramente estão em consonância com a realidade dos professores. Ambos os programas aqui estudados, são fruto da nova gestão por resultados, no entanto, a prática de formação dos professores não deve ser deixada de lado, mas elaborada de forma a garantir os direitos dos profissionais da educação, com salários dignos, melhores condições de trabalho, etc. A formação de professores é um local de disputa, assim como o são os currículos, neste sentido destacamos o conteúdo “Responsabilização” como conteúdo chave do PROGEPE, e entendemos a necessidade da SEE-PE de tecer um currículo de acordo com sua nova política de gestão pública.



## CONCLUSÃO

Neste trabalho, buscamos analisar como se tem conduzido a formação de gestores escolares de Pernambuco no contexto da privatização da educação e da nova gestão por resultados. Dessa forma, buscamos analisar os dois programas presentes no Estado que possuem a proposta de formar gestores. Os programas estudados foram o Programa Nacional de Formação de Gestores da Educação Básica do MEC e o Programa de Formação e Modernização da Gestão Escolar da Secretaria de Estadual de Educação de Pernambuco- PROGEPE.

Traçamos um itinerário onde procuramos entender o contexto da reforma empresarial da educação, a formação

de gestores no país e por fim nos debruçamos no currículo dos programas acima mencionados. Percebemos muitas semelhanças nas propostas de ensino, no entanto, os programas se apresentam com cargas horárias diferentes e públicos-alvo diferentes, de forma que nos parece mais que um deveria preceder o outro. Contudo, diferentemente da proposta do MEC, o PROGEPE teve e tem grande aceitação de seu público e pode ensinar muito ao MEC, nos quesitos de articulação e aplicabilidade. O grande diferencial é a política de responsabilização que o PROGEPE vem aprofundar em relação à Escola de Gestores.

Chega-se à conclusão de que se há muito por fazer, principalmente no tocante às diretrizes nacionais de formação de gestores, pois o que vemos são propostas muito diferentes, que exigem anos de aplicação e que não possuem solidez como política de governo, ficando a mercê das decisões de políticos que assumem o cargo de governadores e presidentes.

A formação de gestores no Brasil é um “canteiro de obras”, com muitos projetos díspares em curso e sem uma unidade e diretriz que sirva de base para todos os estados da federação. Nossa pesquisa não obteve uma conclusão, mas pretende ser semente para aprofundamento de pesquisas de graduação e pós-graduações na área de Gestão Escolar e Formação de Gestores, dessa forma refletiremos sobre a formação daqueles que são os “articuladores” da gestão escolar em nossas escolas de Educação Básica.



## REFERÊNCIAS

BOTLER, Alice Miriam Happ; MARQUES, Luciana Rosa. Escola de Gestores: contribuições para a implementação da gestão democrática. In: XXIV Simpósio Brasileiro e III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação, 2009, Vitória. **Anais** [...]. Vitória: ANPAE, 2009. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2009/16.pdf>. Acesso em: 5 maio 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília-DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 6 jul. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) . Acesso em: 6 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação - **Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica. Projeto do Curso de especialização em gestão escolar (Lato senso)**. Brasília: Ministério da Educação, 2007 (revisado em 2009). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_doman&view=download&alias=877-projeto-pdf&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_doman&view=download&alias=877-projeto-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 9 set. 2023.

BRITO, Maria Betânia Gomes da Silva. **Escola de Gestores, o curso de especialização em gestão escolar no estado de Alagoas: Fala Gestor!** 2017. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia**. 5. Ed. São Paulo: Saraiva, 2006.



FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LINS, C. P. A.; CAMPOS, D. E. M. Os modos de ser, estar e os saberes fazeres da docência atravessados pelas “parcerias” público-privado na Rede Pública de Ensino Municipal do agreste de Pernambuco. **Debates em Educação**. Maceió, V. 12, p. 610, 2020. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/9d98/4d505c0d3a1503c3ea755d1c3cebc1454ff0.pdf>.

MARANHÃO, I. M. de L.; MARQUES, L. R. Nova gestão pública e formação de gestores escolares em Pernambuco: A centralidade do modelo gerencial. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 11, n. esp.1, p. e021016, 2021. DOI: 10.30612/eduf.v11iesp.1.16506. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/16506> . Acesso em: 7 jul. 2023.

MARANHÃO, I. M. **O curso de formação de gestores escolares de Pernambuco (PROGEPE) e a qualidade da educação da rede estadual de ensino**. 2017. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação- Universidade Federal de Pernambuco, CE, Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/31391/1/TESE%20I%c3%a1grici%20Maria%20Maranh%c3%a3o.pdf> . Acesso em: 7 jul. 2023.

OLIVEIRA, A. C. P.; CARVALHO, C. P. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jshd86G9PYQYGJLpJZqpJdC/abstract/?lang=pt#>.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. Decreto N.º 38.103, de 25 de maio de 2012. Regulamenta os critérios e procedimentos de seleção para função de representação de diretor escolar



e diretor-adjunto, e dá outras providências. **Diário oficial de Pernambuco**. Recife-PE, 25 de abr de 2012. Disponível em: <https://www.siepe.educacao.pe.gov.br/Arquivos/downloadAction.do?&actionType=download&idArquivo=af909e76-865c-4ed2-ba3d-3b44313ba5cc> Acesso em: 11 de set. 2023.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. Edital do Programa de Formação de Gestor Escolar – PROGEPE. **Diário oficial de Pernambuco**. Recife-PE, 5 de mai de 2012. Disponível em: <https://www.siepe.educacao.pe.gov.br/Arquivos/downloadAction.do?&actionType=download&idArquivo=d50eff81-c3c8-4690-867b-6407fecda975> Acesso em: 11 de set. 2023.

ROCHA, Paula Rejane Lisboa. **Novo gerencialismo e o gerente educacional no contexto do PROGEPE**: uma análise na ótica da governamentalidade. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/2574> Acesso em: 6 jul. 2023.

SOUSA, A. S. Q. Programa nacional escola de gestores da educação básica pública: gestão democrática e políticas de formação de professores a distância. In: **Gestão Escolar: enfrentando os desafios cotidianos em escolas públicas**. COLARES, M. L. I. et al. Curitiba: Editora CRV, 2009. p. 171-181. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2170-livro-unir-2009&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2170-livro-unir-2009&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 7 jul. 2023.





Este livro Formação de Professores e a Atuação Docente em Foco traz uma coletânea de pesquisas e relatos de experiências que se propõem a discutir a formação docente na contemporaneidade. Formar os profissionais da educação, seja no contexto inicial ou continuado, implica numa constante reflexão crítica sobre a prática e os saberes docentes, buscando elementos para a transformação e inclusão social. Nesse sentido, demanda compreender as tessituras presentes no contexto educacional.

Desejamos uma ótima leitura a todos!

Marijane Alves Andrade Pimentel  
(Universidade de Pernambuco – UPE)

