



Perspectivas Atuais da Pesquisa Educativa:

contribuições ao ensino
e à formação docente



Organização

Elcimar Simão Martins
Elisangela André da Silva Costa
Emanoel Rodrigues Almeida
Eugenio Eduardo Pimentel Moreira
Rebeca de Alcântara e Silva Meijer
Sinara Mota Neves de Almeida

PERSPECTIVAS ATUAIS DA PESQUISA EDUCACIONAL: CONTRIBUIÇÕES AO ENSINO E À FORMAÇÃO DOCENTE

© 2024 Copyright by Elcimar Simão Martins, Elisângela André da Silva Costa, Emanuel Rodrigues Almeida, Eugenio Eduardo Pimentel Moreira, Rebeca de Alcântara e Silva Meijer e Sinara Mota Neves de Almeida (Orgs.)

IMPRESSO NO BRASIL / PRINTED IN BRAZIL

Conselho Editorial

DRA. AIALA VIEIRA AMORIM | UNILAB
DR. ALUÍSIO MARQUES DA FONSECA | UNILAB
DRA. ANA MARIA IORIO DIAS | UFC
DRA. ANA PAULA STHEL CAIADO | UNILAB
DRA. ANTONIA IEDA DE SOUZA PRADO | UNINASSAU
DR. ANTÔNIO ROBERTO XAVIER | UNILAB
DR. CARLOS MENDES TAVARES | UNILAB
DR. CHARLITON JOSÉ DOS SANTOS MACHADO | UFPA
DR. EDUARDO FERREIRA CHAGAS | UFC
DR. ELCIMAR SIMÃO MARTINS | UNILAB
DRA. ELISÂNGELA ANDRÉ DA SILVA COSTA | UNILAB
DR. ENÉAS DE ARAÚJO ARRAIS NETO | UFC
DR. FRANCISCO ARI DE ANDRADE | UFC
DR. GERARDO JOSÉ PADILLA VÍQUEZ | UCR
DRA. HELENA DE LIMA MARINHO RODRIGUES ARAÚJO | UFC
DR. JAVIER BONATTI | UCR
DR. JOSÉ BERTO NETO | UNILAB

DR. JOSÉ GERARDO VASCONCELOS | UFC
DRA. JOSEFA JACKLINE RABELO | UFC
DR. JUAN CARLOS ALVARADO ALCÓCER | UNILAB
DRA. LIA MACHADO FIUZA FIALHO | UECE
DRA. LÍDIA AZEVEDO DE MENEZES | UVA
DRA. LÍVIA PAULIA DIAS RIBEIRO | UNILAB
DR. LUÍS MIGUEL DIAS CAETANO | UNILAB
DR. LUIS TÁVORA FURTADO RIBEIRO | UFC
DRA. MÁRCIA BARBOSA DE SOUSA | UNILAB
DRA. MARIA DO ROSÁRIO DE FÁTIMA PORTELA CYSNE | UNILAB
DR. MICHEL LOPES GRANJEIRO | UNILAB
DR. OSVALDO DOS SANTOS BARROS | UFPA
DRA. REGILANY PAULO COLARES | UNILAB
DRA. ROSALINA SEMEDO DE ANDRADE TAVARES | UNILAB
DRA. SAMIA NAGIB MALUF | UNILAB
DRA. SINARA MOTA NEVES DE ALMEIDA | UNILAB
DRA. VANESSA LÚCIA RODRIGUES NOGUEIRA | UNILAB

COORDENAÇÃO EDITORIAL | *Sérgio Ricardo Magalhães Martins*

PROJETO GRÁFICO E CAPA | *Carlos Alberto Alexandre Dantas*

REVISÃO DE TEXTO | *Ana Carla Ponte Nóbrega*

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
BIBLIOTECÁRIA: *Regina Célia Paiva da Silva* – CRB – 1051

P426 Perspectivas atuais da pesquisa educacional: contribuições ensino e à formação docente [recurso eletrônico] / Organização de Elcimar Simão Martins. [et al.]. - Fortaleza: Imprece, 2025.

322p.

E-book

ISBN: 978-85-8126-317-5

<https://doi.org/10.47149/978-85-8126-317-5>

1. Avaliação Educacional. 2. Práticas de Ensino. 3. Estratégia de Aprendizagem. 4. Formação de Professores. 5. Martins, Elcimar Simão. 6. Costa, Elisângela André da Silva. 7. Almeida, Emanuel Rodrigues. 8. Moreira, Eugênio Eduardo Pimentel. 9. Silva Meijer, Rebeca de Alcântara. 10. Almeida, Sinara Mota Neves. I. Título.

CDD 371.26

Organização

Elcimar Simão Martins
Elisangela André da Silva Costa
Emanoel Rodrigues Almeida
Eugenio Eduardo Pimentel Moreira
Rebeca de Alcântara e Silva Meijer
Sinara Mota Neves de Almeida

Perspectivas Atuais da Pesquisa educacional:

contribuições ao ensino e à formação docente

ALANA QUELLE TORQUATO PAIXÃO	IGOR DE MORAES PAIM
ALESSANDRA SABÓIA JUCÁ	JOSÉ DE SOUSA BREVES FILHO
ANDRÉA MOURA DA COSTA SOUZA	JOSERLENE LIMA PINHEIRO
ANGÉLICA DOS SANTOS FREIRE	KELLY HENRIQUE TAMIARANA
CÁSSIA EUFRÁSIA DA SILVA COSTA	LOURENÇO OCUNI CA
CÍNTIA SILVA SALAZAR GUIMARÃES	LUMA NOGUEIRA DE ANDRADE
ELCIMAR SIMÃO MARTINS	MARIA AURIGELINA COSTA ALVES
ELISANGELA ANDRÉ DA SILVA COSTA	MARIA JOSIANE ROCHA RODRIGUES
EMANOEL RODRIGUES ALMEIDA	MIDIÃ ALVES DA SILVA RODRIGUES
EUGÊNIO ALVES CARDOSO	PALOMA PEREIRA LOPES
EUGENIO EDUARDO PIMENTEL MOREIRA	RAYCA APARECIDA CAVALCANTE SAMPAIO
FABIANO GERALDO BARBOSA	REBECA DE ALCÂNTARA E SILVA MEIJER
FERNANDO NUNES DE VASCONCELOS	ROGER FREITAS DA COSTA
FRANCISCO JARDILSON BARROSO FERREIRA	ROSA MARIA ALVES DE OLIVEIRA
FRANCISCO LINDOMAR DE LIMA SILVA	SIMONE CESAR DA SILVA
GERANILDE COSTA E SILVA	SINARA MOTA NEVES DE ALMEIDA
GRACIKELLY RIBEIRO DUTRA DE SOUSA	SOLONILDO ALMEIDA DA SILVA
GRACIKELLY SOUSA DUTRA	THIAGO ALVES MOREIRA NASCIMENTO
HARIANE CRISTINE DE CASTRO COSTA	VIVIAN TIMBÓ MAGALHÃES MARTINS



Fortaleza | Ceará
2024



Sumário

PREFÁCIO - 9

Joserlene Lima Pinheiro

PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PAIC) NO MUNICÍPIO DE BARBALHA-CE: O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES - 11

Alana Quelle Torquato Paixão

Fabiano Geraldo Barbosa

Thiago Alves Moreira Nascimento

A CONTRIBUIÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS - 26

Roger Freitas da Costa

Andrea Moura da Costa Souza

PNE E BNCC: ASPECTOS ANALÍTICOS SOBRE A LEGISLAÇÃO VIGENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA - 44

Midiã Alves da Silva Rodrigues

Solonildo Almeida da Silva

AS VIVÊNCIAS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA INSERIDAS NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - 61

Francisco Lindomar de Lima Silva

Luma Nogueira de Andrade

BNC-FORMAÇÃO: UMA POLÍTICA EDUCACIONAL DO CAPITAL? - 72

Maria Aurigelina Costa Alves

Simone Cesar da Silva

ACESSIBILIDADE CURRICULAR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: REALIDADE E DESAFIOS - 87

Alessandra Sabóia Jucá

Geranilde Costa e Silva

**A FORMAÇÃO CONTINUADA EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA MELHORIA DO
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM** - 103

Francisco Jardilson Barroso Ferreira
Simone Cesar da Silva

METODOLOGIA - 105

A FORMAÇÃO CONTINUADA EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL - 106
**NORMALIZAÇÃO SOCIAL IMPOSTA PELO CAPITAL E AS RELAÇÕES DE RAÇA,
CLASSE, TRABALHO** - 119

Rayca Aparecida Cavalcante Sampaio
Emanoel Rodrigues Almeida

O AFROLETRAMENTO COMO REQUISITO PARA A MESTRIA DOCENTE - 132

Rebeca de Alcântara e Silva Meijer
Rosa Maria Alves de Oliveira

**A ABORDAGEM EXPERIENCIAL DE FORMAÇÃO RESSIGNIFICANDO A IDENTIDADE
PROFISSIONAL: UMA JORNADA DE AUTODESCOBERTA DOCENTE** - 146

Vivian Timbó Magalhães Martins
Elcimar Simão Martins
Elisangela André da Silva Costa

**A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E A PERSPECTIVA DE RESSIGNIFICAÇÃO DO
ENSINO** - 163

Gracikelly Ribeiro Dutra de Sousa
Eugenio Eduardo Pimentel Moreira
Cíntia Silva Salazar Guimarães
Andrea Moura da Costa Souza

**A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA NA FORMAÇÃO DO
EDUCANDO** - 176

Kelly Henrique Tamiarana
Andrea Moura da Costa Souza

**OS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: POTENCIALIZANDO
A COMUNICAÇÃO E A APRENDIZAGEM** - 189

Paloma Pereira Lopes
José de Sousa Breves Filho

**A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E O SURGIMENTO DE NOVOS COMPLEXOS SOCIAIS
EM GEORG LUKÁCS - 205**

Angélica dos Santos Freire
Emanuel Rodrigues Almeida

**O DIÁLOGO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NO ESPAÇO ESCOLAR CEARENSE: O
QUE DIZEM AS PESQUISAS? - 223**

Fernando Nunes de Vasconcelos
Sinara Mota Neves de Almeida

**UM NOVO OLHAR SOBRE A RELEVÂNCIA DAS METODOLOGIAS ATIVAS E SUA
CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO - 239**

Hariane Cristine de Castro Costa
Igor de Moraes Paim

**INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL UTILIZADOS PELA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA CIDADE DE FORTALEZA-CE - 253**

Cíntia Silva Salazar Guimarães
Andréa Moura da Costa Souza
Gracikelly Sousa Dutra
Eugenio Eduardo Pimentel Moreira

**POLÍTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA AÇÃO COLABORATIVA
ENTRE DOCENTES: ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL - 265**

Cássia Eufrásia da Silva Costa
Eugenio Eduardo Pimentel Moreira

**A CRISE DO CAPITAL NA EDUCAÇÃO: A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO
ALTERNATIVA À PEDAGOGIA DO CAPITAL - 282**

Eugênio Alves Cardoso
Emanuel Rodrigues Almeida

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NA
ESCOLA INDÍGENA ANAMA TAPEBA, TERRA INDÍGENA TAPEBA, CAUCAIA / CE - 300**

Maria Josiane Rocha Rodrigues
Lourenço Ocuni Ca

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS) - 314



PREFÁCIO

É com entusiasmo que apresento esta coletânea, fruto do trabalho conjunto de mestrandos e orientadores do PPGEF da UNILAB-IFCE. Sinto-me honrado em prefaciar essa obra que, além de materializar o esforço intelectual de pesquisadores em formação, junto a experientes orientadores do campo investigativo, é um marco na reflexão crítica e prática sobre a formação docente, dada a pluralidade temática de seus artigos que abordam desde desafios históricos até inovações contemporâneas no campo educacional, destacando a centralidade da prática pedagógica no processo de formação de professores.

Outra característica é que esta coletânea atende a um público diversificado. Atendendo desde pessoas interessadas no campo educacional, até professores da educação básica, gestores escolares, formadores de professores, estudantes de licenciatura e pesquisadores da área de educação. Seu conteúdo também é relevante para formuladores de políticas públicas, que encontrarão reflexões críticas e propostas inovadoras para a formação docente e a implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e alinhadas às demandas contemporâneas.

A BNCC e o PAIC, temas de artigos nesta coletânea, ilustram como as políticas públicas impactam a formação docente. A análise crítica apresentada nos textos questiona a eficácia dessas políticas e propõe caminhos para que educadores alinhem suas práticas às demandas do contexto sociocultural contemporâneo, articulando, assim, aspectos normativos da educação sem, entretanto, desligar-se das efetivas demandas das comunidades às quais as práticas de ensino são destinadas. Assim é que, por exemplo, reflexões sobre acessibilidade curricular e inclusão

também fazem parte do escopo trabalhado entre os textos deste livro, demonstrando o compromisso dos autores com uma educação mais equitativa e democrática.

Temas como afroletramento e educação quilombola também ampliam o escopo do debate, destacando a importância da descolonização do currículo. Esses artigos reforçam a necessidade de integrar saberes tradicionais e perspectivas culturais diversas, valorizando identidades e promovendo equidade. Além disso, os textos evidenciam a relevância de práticas colaborativas para superar barreiras institucionais e culturais.

O uso de tecnologias educacionais emerge como outro tema crucial. Os autores, ao explorarem o impacto das ferramentas digitais, especialmente no ensino híbrido e remoto, destacam a importância da formação continuada para que professores adquiram fluência tecnológica e integrem inovação às práticas pedagógicas.

Em outras palavras, esta coletânea não apenas contribui para o debate acadêmico, mas também oferece subsídios práticos para educadores e gestores enfrentarem desafios cotidianos. Temas atuais e outros que já passaram por longo desenvolvimento teórico são discutidos aqui de forma coerente e, espero, capazes de inspirar outras reflexões e práticas no campo da educação, reafirmando a relevância do professor como agente de mudança social.

Desejo que todas as pessoas que tenham acesso a este e-book possam enriquecer suas idéias e que os autores e autoras avancem em sua formação e atuação profissional, disseminando ainda mais os conhecimentos adquiridos junto ao Mestrado em Ensino e Formação Docente. Vida longa e produtiva ao nosso PPGEF!

Joselene Lima Pinheiro

PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PAIC) NO MUNICÍPIO DE BARBALHA-CE: O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Alana Quelle Torquato Paixão

E-mail: alana.quelle.torquato02@aluno.ifce.edu.br

Fabiano Geraldo Barbosa

E-mail: fabiano.barbosa@ifce.edu.br

Thiago Alves Moreira Nascimento

E-mail: thiago.moreira@urca.br

RESUMO

Este artigo é uma síntese elaborada a partir do estudo dos Planos Curriculares Prioritários ofertados pelo Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC INTEGRAL) no município de Barbalha, bem como a aplicação e análise de entrevistas semiestruturadas com os formadores municipais participantes do programa. De natureza qualitativa, o artigo foi pensado e desenvolvido durante o Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF – IFCE/UNILAB) e teve como finalidade compreender em que medida os formadores da Secretaria de Educação de Barbalha, por meio das formações do Programa PAIC INTEGRAL, fazem uso das tecnologias educacionais e como estimulam o uso dessas tecnologias pelos professores em suas respectivas salas de aula, mapeando quais delas são mais usadas. Este estudo pretende, ainda, contribuir nas discussões e reflexões referentes à apropriação e fluência digital do professor/formador, pois é possível perceber que ainda existe uma certa insegurança quanto ao uso dessas tecnologias como metodologia de ensino. Por fim, argumentamos que a fluência digital do professor/formador atua como componente didático de sua formação, levando-o a acender suas práticas formativas usando as tecnologias educacionais com o mínimo possível de insegurança.

Palavras-chave: Tecnologias Educacionais. Formação Docente. PAIC INTEGRAL.

INTRODUÇÃO

Os desafios contemporâneos instigam uma reavaliação do sistema educativo, expandindo as modalidades de ensino adotadas, apresentando novas perspectivas para a interação e a expressão individual e diversificando os métodos de agir, instruir e aprender, levando em consideração a pluralidade cultural e os meios de comunicação disponíveis. Dessa forma, é possível afirmar que o avanço tecnológico tem simplificado consideravelmente o acesso à informação, promovendo benefícios significativos ao processo educativo tanto no ambiente presencial quanto no virtual.

As tecnologias estão cada vez mais inseridas em nosso contexto diário e, no âmbito educacional, elas podem ser vistas e utilizadas como um recurso que venha a contribuir para uma maior efetivação do processo de ensino e aprendizagem. Pensando assim, os docentes podem unir as ferramentas tecnológicas aos seus planejamentos, estratégias e ações pedagógicas visando a uma melhoria na realidade educacional de seus estudantes, tendo-as, como bem nos apresenta Almeida (2005, p. 42), como: “novas e diferentes maneiras de produção de saberes e descobertas de conhecimentos”.

Nesse contexto, ressaltam-se abordagens promissoras no âmbito de ensino-aprendizagem, uma vez que tais recursos podem ser associados a diversas metodologias de ensino, as quais, quando refinadas, tornam-se pertinentes para a prática educativa em sala de aula, assim como na formação continuada, oferecendo ao docente oportunidades para aprimorar seu entendimento sobre as novas tecnologias, compreender a razão e a forma de integrá-las à sua abordagem e capacitar-se para enfrentar os desafios tanto de ordem administrativa quanto pedagógica.

É sabido que a educação coincide com a própria existência humana, em outros termos a educação se confunde com as origens do

homem, então para existir para produzir sua vida ele se constitui como homem. Diferente dos animais que se adaptam a natureza, o homem adapta a natureza a si. O ato de agir sobre a natureza adaptando-a às suas necessidades é o que conhecemos como nome de trabalho (Ferretti *et al.*, 1996, p. 152).

Assim, podemos considerar que o trabalho e a educação estabelecem uma relação de dependência ontológica, autonomia relativa e determinação recíproca. Saviani (2007, p. 154) ressalta que trabalhar e educar faz parte da natureza humana, pois a produção do ser humano é, ao mesmo tempo, a formação do ser humano, isto é, um processo educativo. Considera ainda que esse processo tem relação direta com o modo de produção da sociedade, e com isso a ligação existente entre a escolarização e a modernização, que surgiu a partir do aparecimento das cidades e a implantação das indústrias, fez com que a escola passasse a exercer um papel de extrema relevância, tendo em vista que era posta como parte integrante no processo produtivo.

O atual estágio do desenvolvimento das forças produtivas tem se caracterizado por um inédito avanço no campo das inovações tecnológicas, especialmente aquelas vinculadas organicamente à produção de riqueza material, mesmo a despeito da apropriação privada dessas tecnologias. Se é verdade, como afirmamos, que há uma relação de dependência ontológica entre trabalho e educação, os fenômenos ligados à instrução e ao ensino se conectam diretamente a esse contexto de modo que os processos de formação docente se rendem, em certa medida, ao apelo metodológico imposto pelo uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

Do ponto de vista das ações do Estado, fomentar formações em que os docentes e discentes possam ter acesso às novas Tecnologias de Informação e Comunicação tem se tornado imperativo quando se põe no centro do debate uma concepção de sociedade democrática. Como a escolarização se inicia com a

alfabetização e o alfabetizando é um ser inserido nesse contexto global, este estudo tem como objetivo apresentar como o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC INTEGRAL) tem fomentado o uso das tecnologias educacionais nas formações municipais e como tem incentivado o uso dessas tecnologias nas rotinas pedagógicas do professor, especialmente no município de Barbalha-CE.

Quanto aos procedimentos metodológicos do presente trabalho, foram analisadas as propostas curriculares do Programa PAIC INTEGRAL e a rotina pedagógica que é sugerida aos professores, bem como a aplicação e análise de entrevistas semiestruturadas junto aos sujeitos participantes da pesquisa, visando identificar se existem orientações para o uso das tecnologias educacionais no decorrer da trajetória de formação docente, com o intuito de uma ressignificação e transformação do processo de ensino e aprendizagem. Essa problemática, de um modo específico, apresenta-se neste estudo na medida em que tem sido objeto de interesse no contexto das formações continuadas de professores da Rede Municipal de Barbalha, cidade da região do Cariri cearense.

REFERENCIAL TEÓRICO

Trabalho, educação e atividade docente

O processo de reprodução social encontrou no trabalho a protoforma da atividade genuinamente humana. Pelo trabalho o ser humano produziu e produz as condições materiais para a sua existência, portanto, o primeiro ato histórico. Na medida em que a atividade humana se complexifica, porém, o trabalho não esgota toda a existência da humanidade, o que faz surgirem outros complexos sociais que atuam, como órgão auxiliar do trabalho, na consolidação do gênero humano. À educação coube garantir

a transmissão do conteúdo cultural produzido pela humanidade às gerações mais jovens e, segundo Saviani (2007, p. 154): “Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações”.

No entanto, o capitalismo promoveu uma elevada expansão do processo educativo. Saviani (2007) ainda argumenta que:

Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação (Saviani, 2007, p. 159).

A escola passa a ter o papel de viabilizar e generalizar as funções intelectuais na sociedade, pois as mudanças no modo de produção impõem o domínio da cultura cujo componente mais elementar é o alfabeto. Outrossim, a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado; não é qualquer saber, mas sim o conhecimento elaborado. Por isso, a necessidade da escola está posta pela exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações.

Assim, no centro do processo educativo encontram-se o professor e o aluno, e aqui se estabelece uma relação ontológica entre dois ou mais seres sociais que buscam ensinar ou aprender. Como afirma Vieira (2007):

Em uma relação ontológica, que é, necessariamente, dialética, professor e aluno não podem ensinar e aprender nem ao mesmo tempo nem de forma recíproca, porque desta maneira a tensão entre os dois polos da relação de mediação – professor e alunos – não pode desenvolver-se. Assim, para essa ontologia, o professor ensina e o aluno aprende. Isto ocorre porque o primeiro deve, necessariamente,

te, estar no plano do mediato e o segundo no plano do imediato (Vieira, 2007, p. 7).

Cabe esclarecer que o imediato não é mais pobre nem inferior ao mediato, dessa forma, as relações entre os estudantes e o professor não podem ser hierárquicas, nem de dominação por um lado ou de subordinação por outro. No entanto, o docente, para exercer sua atividade, passa por um processo de formação, e o seu papel influencia as questões políticas, econômicas e sociais do país e, sem dúvida, recebe influência direta das políticas (educacionais), da economia e de todas as questões sociais, pois é parte atuante dessa “engrenagem”, com isso percebe-se que a formação docente é uma questão complexa e multifacetada.

Compreende-se, também, que a formação do professor está imbricada aos marcos históricos da educação, como as tendências pedagógicas, com suas metodologias e currículos, que obedecem à legislação vigente, a qual atende as políticas educacionais e as questões socioeconômicas, como citado anteriormente. Desse modo, a compreensão da atividade docente requer um entendimento rigoroso do fenômeno da formação de professores, especialmente quando ocorrem de forma articulada ao exercício profissional.

O PAIC e as formações docentes

O Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC INTEGRAL), iniciado em 2007, idealizado pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar em parceria com UNICEF, APRECE, UNDIME-CE, APDMCE, SECULT, UNCFME e Fórum de Educação Infantil, teve como objetivo prioritário alfabetizar todos os alunos da rede municipal do estado do Ceará até o segundo ano do Ensino Fundamental. Desde seu lançamento, o programa oferece aos municípios não só material impresso,

mas também formações continuadas aos professores. Formações essas que são replicadas pelos então chamados Professores Formadores Regionais.

Com o passar dos anos, o programa passou por mudanças, chegando, por fim, a ser chamado de PAIC INTEGRAL. E para atender aos objetivos do Plano Curricular Prioritário, o programa dividiu as intervenções em cinco eixos, conforme descrito no artigo 3º da Lei nº 14.026: “O Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC, é estruturado nos seguintes eixos: Educação Infantil; Gestão Pedagógica – Alfabetização e Formação de Professores; Gestão da Educação Municipal; Formação do Leitor; Avaliação Externa de Aprendizagem” (Ceará, 2007, p. 2).

Após a atualização mais recente, o programa reestruturou seus eixos, redefinindo-os para as seguintes nomenclaturas: Eixo da Gestão Municipal, Eixo do Ensino Fundamental I, Eixo do Ensino Fundamental II e da Educação Integral, Eixo de Literatura e Formação do Leitor e Eixo de Avaliação Externa (SEDUC, 2022). Dentro das diretrizes que norteiam os eixos, está a proposta para a formação de professores, o qual objetiva manter, aperfeiçoar e ampliar os esforços e estratégias de formação de professores para que todas as crianças, uma vez alfabetizadas, possam progredir na sua aprendizagem (SEDUC, 2022).

As formações que englobam todos os eixos seguem uma metodologia hierárquica, buscando concretizar seus objetivos de maneira organizada e ágil. Primeiramente, as formações são feitas com os professores formadores, os quais serão multiplicadores nas regiões onde residem, e cada multiplicador é responsável por um eixo e por realizar quatro formações anuais, sendo duas a cada semestre.

O Eixo da Gestão Municipal é responsável por viabilizar as formações direcionadas aos gestores municipais, buscando fortalecer a rede de ensino municipal focando na formação integral e na aprendizagem dos alunos. Já o Eixo Ensino Fundamental I

oferece formações de Língua Portuguesa e Matemática para os professores do 1º ao 5º ano, além de realizar formações presenciais do *software* Luz do Saber como estratégia de alfabetização.

Com o objetivo de auxiliar o trabalho docente nas redes municipais, por meio de um compilado de habilidades selecionadas a partir do compromisso de recomposição e recuperação de aprendizagens, proposto no início do ano letivo de 2022 nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências (SEDUC, 2022), assim trabalha o Eixo do Ensino Fundamental II e Educação Integral, que também oferece formações direcionadas aos professores das disciplinas e áreas acima referenciadas.

Já o Eixo de Literatura e Formação do Leitor objetiva facilitar o acesso das crianças ao universo literário por meio dos livros de literatura infantil, com o intuito de desenvolver a aptidão de ler o mundo que as cerca, através de formações de professores que qualifiquem a reflexão da educação literária com uma ação que constantemente se movimenta. Por último e não menos importante, temos o Eixo de Avaliação Externa, que tem como objetivo medir, verificar e acompanhar o nível de aprendizagem dos alunos das chamadas séries avaliadas, 2º, 5º e 9º anos da rede pública, por meio de avaliações das disciplinas de Português e Matemática.

A educação escolar e as novas tecnologias

As metamorfoses ocorridas na educação escolar nas primeiras décadas do século XXI, a rigor, relacionam-se em alguma medida com a inserção das novas tecnologias, desde a concepção até a implementação de políticas educacionais. Com essa incorporação, a educação passa a ter uma nova perspectiva de formação docente e de ensino e aprendizagem. No entendimento de Oliveira e Moura (2015):

A incorporação das TICs deve ajudar gestores, professores, alunos, pais e funcionários a transformar a escola em um lugar democrático e promotor de ações educativas que transcenda os limites da sala de aula, instigando o educando a ver o mundo muito além dos muros da escola, respeitando constantemente os pensamentos e princípios do outro (Oliveira; Moura, 2015, p. 81).

Ou seja, há que se admitir a relevância do desenvolvimento de formas mais otimizadas e eficazes para o ensino, sem, contudo, atribuir a esse aspecto a solução para questões sociais complexas próprias de uma sociedade de classes que impactam diretamente a impossibilidade de universalização do uso de Novas Tecnologias no ensino em sua plenitude.

Ainda na perspectiva citada anteriormente, ao que parece, atribui-se uma nova identidade ao professor, no contexto do processo de ensino, de quem passa a ser exigido não apenas o uso das Novas Tecnologias, mas uma ação pedagógica de pesquisa colaborativa com os alunos. O professor, pesquisando junto com os educandos, problematiza e desafia-os, pelo uso da tecnologia, à qual os jovens modernos estão mais habituados, surgindo mais facilmente a interatividade (Faria, 2004, p. 1).

O conhecimento, especialmente no campo das novas tecnologias, deve estar relacionado aos demais campos do saber humano. Trata-se, pois, de uma nova linguagem, um novo elemento do processo de comunicação, um novo código: a linguagem digital (Silva; Lopes; Penatieri, 2016, p. 4), e isso significa que os envolvidos precisam estar cientes de que a introdução de novas tecnologias está presente em todos os ambientes, por isso é necessário observar as transformações ocorridas na sociedade.

METODOLOGIA

O presente estudo foi realizado por meio de pesquisa qualitativa. Considera-se que esse tipo de pesquisa proporciona

resultados meritórios no campo da educação, pois, além de gerar conhecimento e facilitar a transformação das realidades em questão, também proporciona aos pesquisadores um horizonte mais amplo sobre as formações docentes. Assim, como ressalta Silverman (2009, p. 31), a abordagem qualitativa é uma questão de caráter significativo para entender as categorias participantes e ver como elas agem em atividades concretas.

O ambiente escolhido para o desenvolvimento deste estudo foi a Secretaria Municipal de Educação de Barbalha. Município situado no sul do estado do Ceará, conforme o censo (IBGE, 2022), possui 75.033 habitantes. Esse município possui uma rede educacional composta por 41 escolas, entre Centros de Educação Infantil (CEIs) e Ensino Fundamental I e II.

Os personagens envolvidos no presente trabalho são Formadores Municipais do Programa PAIC INTEGRAL, e alguns deles também são formadores regionais pela CREDE 19. Assim, o estudo em questão visa verificar o uso efetivo e a eficiência da aplicabilidade das novas tecnologias educacionais e comparar quais *softwares* são mais utilizados nas formações docentes e com que frequência.

Como procedimentos metodológicos do referido estudo, foi realizada a análise da Proposta Curricular Prioritária das formações e das rotinas pedagógicas do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC INTEGRAL), bem como a aplicação e análise de entrevistas semiestruturadas com os seis formadores municipais, visando identificar se há orientações/estímulo para o uso das tecnologias educacionais no processo de formação e alfabetização que são desenvolvidas no município de Barbalha.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como mencionado no tópico anterior, esta pesquisa teve como participantes seis formadoras do município de Barbalha,

todas do sexo feminino, dentre elas cinco especialistas e uma mestra com tempo de magistério entre vinte e trinta e cinco anos de experiência em docência.

Às formadoras foi solicitado, através de questionário, que indicassem quais tecnologias eram mais utilizadas por elas nas formações municipais a fim de que fosse possível identificar, dentre as tecnologias educacionais, quais elas mais usavam para o desenvolvimento de suas formações e que indicavam e orientavam aos professores como ferramentas pedagógicas em sala de aula.

As participantes descreveram que as tecnologias que mais utilizavam eram: *Google Class, WhatsApp, PowerPoint, Word, Google Acadêmico, Google Drive, Google Classroom, e-mail, Mentimeter, Plataforma do PAIC, Plataforma Fiocruz e Plataforma Gov.*

Pode-se perceber que a maioria das ferramentas citadas não é possível aplicar no ambiente escolar como um todo, mas é viável para o formador transmitir os objetivos do Programa PAIC INTEGRAL para cada bimestre. No entanto, essas ferramentas não favorecem alterações na práxis do professor no processo de alfabetização, sendo destinadas apenas a uma parte do público que atendem, sendo possível constatar, nesse caso, que essas ferramentas são usadas no ambiente escolar somente pelas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental (6^o ao 9^o ano).

Quando perguntado às formadoras sobre a aceitação dos professores para o uso das ferramentas indicadas por elas nas formações, todas responderam que é muito difícil esse uso e que existe uma grande resistência por parte dos professores com relação a isso. É possível, assim, notar que essas ferramentas não agregam ao cotidiano de sala de aula, até mesmo porque, ao questionar se o município disponibiliza equipamentos necessários para o uso das ferramentas citadas nas formações, afirmaram que não e também que as escolas não possuem um aparato tecnológico para propiciar a vivência das TICs por professores e alunos.

Ao serem questionadas sobre a importância das TICs nas formações e no ambiente escolar, todas as formadoras disseram que são de extrema relevância, pois podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Oliveira, Moura e Sousa (2000, p. 79) fundamentam os aspectos citados, dizendo que a utilização das TICs no ambiente escolar incentiva os alunos a serem críticos e criativos na procura de formas de facilitar a aprendizagem. Também proporciona autonomia e construção de conhecimento a partir da aprendizagem entre os sujeitos envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias educacionais representam instrumentos inovadores que viabilizam a rápida criação, compartilhamento e acesso à comunicação e informação; posto isto, em um contexto global onde a busca pelo conhecimento é cada vez mais evidente e crescente, essas tecnologias oferecem aos formadores e docentes uma nova abordagem pedagógica, que, integrada à prática, possibilita a criação de ambientes de aprendizados essenciais para o crescimento mútuo dos envolvidos.

Através do presente trabalho foi possível observar que as formadoras não mencionam a aplicação de *softwares* educacionais que poderiam enriquecer o processo de ensino-aprendizagem por meio de ferramentas apropriadas, por exemplo, o *software* livre, disponibilizado pelo governo do estado do Ceará, chamado Luz do Saber. Em vez disso, apenas fazem referência ao uso de ferramentas que promovem o avanço das atividades formativas e o incentivo à pesquisa científica. É importante destacar que as atividades em grupo possibilitam a colaboração entre docentes de diversas disciplinas na construção do conhecimento.

A preparação dos docentes para lidar com as inovações tecnológicas é crucial, pois permite uma reflexão sobre suas

abordagens educacionais, reforçando assim a eficácia de sua atuação no ensino.

Portanto, os docentes que estiverem tecnicamente preparados e possuírem uma formação didática adequada para explorar tais recursos contribuirão para o desenvolvimento de indivíduos mais participativos e críticos.

De um modo geral, o estudo permitiu uma melhor compreensão do fenômeno em pauta, a saber: compreender em que medida os formadores da Secretaria de Educação de Barbalha, por meio das formações do Programa PAIC INTEGRAL, fazem uso das tecnologias educacionais, mapeando quais delas são mais usadas e como estas, quando utilizadas, podem transformar o processo formativo de forma positiva, assim como as práticas docentes em sala de aula, proporcionando de forma inovadora a melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Educação, ambientes virtuais e interatividade**: Educação Online. São Paulo: Loyola, 2003.

CEARÁ. Lei nº 14.206, de 17 de dezembro de 2007. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, CE, ano X, n. 239, 19 dez. 2007. p. 2.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **PAIC INTEGRAL**. Disponível em: <http://paicintegral.seduc.ce.gov.br/2022/12/21/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

FARIA, Eliane Turk. O professor e as novas tecnologias. *In*: ENRÍCONE, Délcia (Org.). **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDI-PUCRS, 2004. p. 1-8.

FERRETTI, Celso J. *et al.* (Org.). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: Um Debate Multidisciplinar**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

IBGE Cidades. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/barbalha/panorama>. Acesso em: 30 abr. 2024.

MACIEL, J. S. **A formação do professor para as novas tecnologias na educação**. 2004. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.17143/ciaed/xxiilciaed.2017.00304>. Acesso em: 15 jul. 2023.

OLIVEIRA, Cláudio de; MOURA, Samuel Pedrosa; SOUSA, Edinaldo Ribeiro de. **TIC'S na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno**. 2000. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/11019/8864>. Acesso em: 20 jul. 2023.

OLIVEIRA, Cláudio de; MOURA, Samuel Pedrosa. **TIC's na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno**. 2015.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-159, jan./abr. 2007.

SILVA, Flávia Daniely de Oliveira; LOPES, Fernanda Lígia Rodrigues; PENATIEMI, Gisele Rogéria. O professor frente às novas tecnologias e as implicações no trabalho docente. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 3., 2016. **Anais [...]**. 2016, p. 4.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações.** Porto Alegre: Bookman, 2009.

VIEIRA, Almeida, José Luís. Trabalho docente: uma categoria ontológica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 2, n. 2, p. 7, 2007.

A CONTRIBUIÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS

Roger Freitas da Costa

roger.costa05@aluno.ifce.edu.br

Andrea Moura da Costa Souza

andrea.souza@ifce.edu.br

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular assume um papel de destaque nas discussões concernentes à elaboração e implementação dos currículos nas escolas brasileiras. Tal relevância é devida à sua natureza normativa, que direciona os objetivos de aprendizagem a serem alcançados pelos estudantes em cada etapa do ensino, abrangendo todo o território nacional. No entanto, quais são, efetivamente, as contribuições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os processos de formação continuada dos professores pedagogos que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental? A busca pela compreensão dessa indagação emerge como um impulso ao aprimoramento da prática docente dos profissionais envolvidos nessa etapa de ensino. Nesse contexto, o objetivo desse estudo qualitativo reside na análise das contribuições concretas que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) proporciona à formação continuada dos professores pedagogos que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esta pesquisa se fundamenta em marcos legais, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação. Além de abordar técnicas para uma eficiente transposição didática, a formação continuada dos pedagogos deve estimular o desenvolvimento de competências e habilidades docentes, a fim de que os profissionais alinhem suas práticas às necessidades contemporâneas. Portanto, a interligação entre a BNCC e a formação continuada dos professores emerge como um fator de suma importância para o refinamento da prática docente e sua efetiva implementação em sala de aula.

Palavras-chave: BNCC. Formação continuada. Pedagogos.

INTRODUÇÃO

O contexto educacional na contemporaneidade é permeado por diversos desafios que podem influenciar diretamente a prática docente, sejam eles de ordem social ou pedagógica. Nesse cenário, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge como um instrumento norteador das práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares pelos docentes com vistas a uma educação de qualidade. Com sua recente implementação com as definições de aprendizagem as quais todos os alunos devem aprender durante cada etapa de ensino, possíveis discussões podem emergir sobre o que ensinar e como ensinar. Diante dessas demandas e incertezas, discutir sobre formação continuada dos pedagogos que atuam nos anos iniciais se faz necessário com vistas à promoção de uma educação de qualidade.

A Base Nacional Comum Curricular representa um marco nas discussões que envolvem a elaboração e a aplicação dos currículos nas escolas brasileiras. Isso se deve à sua natureza normativa, que direciona os objetivos de aprendizagem a serem alcançados pelos estudantes em cada etapa de ensino em todo o território nacional. No entanto, ao mesmo tempo que indica as habilidades e competências que os discentes precisam aprender em sua jornada escolar, a BNCC reconhece e respeita a diversidade de contextos ao abordar a pluralidade existente em diferentes áreas do país (Brasil, 2016).

Nesse sentido, a formação continuada dos pedagogos que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental emerge como um tópico essencial de discussão. Isso ocorre devido à constante necessidade de aprimorar a prática docente, a qual pode ser alcançada por meio de cursos, diálogo entre pares sobre as práticas de ensino e a troca de experiências em sala de aula. Em síntese, o propósito é permitir que as ações pedagógicas desenvolvidas

no ambiente escolar sejam conscientes, levando à percepção das próprias práticas e fomentando nos alunos o desejo de autotransformação e transformação do contexto em que estão inseridos (Fortaleza, 2023).

Considerando a BNCC um documento normativo e orientador para a estruturação dos currículos escolares e reconhecendo os desafios enfrentados nas instituições de ensino, a indagação que norteia esta pesquisa é “quais são as contribuições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os processos de formação continuada dos professores pedagogos que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental?”. Buscar compreender essa pergunta significa fomentar o aprimoramento da prática docente dos profissionais que atuam nessa etapa de ensino.

Na condição de pedagogo formado e professor efetivo do município de Fortaleza desde 2016 e atualmente lotado nas turmas de 1º e 2º anos, observo a relevância dada pelo município à efetiva implementação da BNCC na elaboração dos planos de aula dos educadores. No entanto, percebo que há uma lacuna na abordagem sobre como esse documento fomenta as iniciativas de formação continuada destinada aos pedagogos que desempenham a docência nos anos iniciais.

Logo, o objetivo geral deste estudo consiste em analisar as contribuições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a formação continuada dos professores pedagogos que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, desenvolvemos 3 (três) objetivos específicos, que são: (1) Identificar objetivos da Base Nacional Comum Curricular; (2) Analisar sua importância no cenário educacional brasileiro; e (3) Refletir sobre a relação entre a BNCC e sua influência na formação continuada de professores.

Em suma, este estudo bibliográfico traz reflexões e contribuições para a formação continuada dos pedagogos lotados no Ensino Fundamental – anos iniciais. Nosso propósito não é

sanar todas as indagações sobre o tema, mas sim contribuir para a comunidade científica, como graduandos, professores, alunos e demais profissionais da educação. Almeja-se impulsionar oportunidades na formação contínua de professores e expandir o debate sobre a implementação da BNCC em todo o território brasileiro.

DESENVOLVIMENTO

Metodologia

Partindo da premissa de que a metodologia é o caminho pelo qual alcançamos os objetivos delineados de forma sistêmica e racional, utilizando instrumentos e estratégias coesas e coerentes (Minayo, 2007), o presente estudo de natureza qualitativa explora aspectos mais intrínsecos, como significados, aspirações, crenças e valores que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2007). Trata-se de uma revisão bibliográfica que é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, como livros, artigos, periódicos, documentos, dentre outros recursos impressos ou digitais (Gil, 2019).

Para atender aos objetivos aqui delineados, a próxima seção, intitulada “Decifrando a Base Nacional Comum Curricular” será subdividida em 2 (dois) subtópicos: o primeiro, “Considerações iniciais sobre o documento” e o segundo “A formação continuada de professores e a BNCC”. Tal fragmentação objetiva compreender melhor os aspectos tratados pelo documento a fim de alcançarmos o objetivo deste estudo, que é compreender quais as contribuições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a formação continuada dos professores pedagogos que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, a primeira seção abordará os conceitos e metas propostos pela Base Nacional Comum Curricular, bem

como sua relação com o currículo construído e adotado nas escolas brasileiras. Na sequência, serão explorados os fatores que podem influenciar os programas de formação continuada de professores, bem como a maneira como tais programas podem direcionar a prática docente em sala de aula.

Ao término das seções, serão realizadas reflexões sobre as influências da BNCC com vistas ao aprimoramento contínuo da prática dos professores pedagogos que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

DECIFRANDO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Considerações iniciais sobre o documento

Desde a sua publicação, a Base Nacional Comum Curricular assume um papel de suma importância na educação brasileira como um documento regulatório que desempenha a função de guiar e nortear a elaboração dos currículos escolares da educação básica em todo o território brasileiro.

Estabelecido em dezembro de 2017 por meio da resolução CNE/CP nº 02/2017, o documento determina e orienta sua implantação de forma compulsória ao longo de todas as etapas e modalidades da educação básica. Logo, a BNCC se apresenta como um instrumento que, de acordo com o Ministério da Educação (MEC), é uma descrição sistemática e progressiva das aprendizagens essenciais que os estudantes devem adquirir ao longo de sua trajetória na educação básica (Brasil, 2017).

Nesse contexto, a estruturação da Base Nacional Comum Curricular, conforme as orientações do Plano Nacional da Educação (PNE), desempenha o papel de garantir a concretização dos direitos de aprendizagem dos alunos por meio de padrões predefinidos, ou competências. Tais competências são definidas como um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e va-

lores que possibilitam aos discentes aplicar, de forma prática, os conhecimentos adquiridos na resolução de desafios complexos. Esse enfoque não só permite que exerçam de forma plena sua cidadania, como também possibilita atender às demandas do mundo do trabalho (Brasil, 2018).

Em suma, a Base Nacional Comum Curricular, conforme destaca o Ministério da Educação, não se limita somente a assegurar o acesso e a permanência dos estudantes na escola, mas também busca estabelecer a equidade no cenário educacional brasileiro, contribuindo para uma sociedade justa (Brasil, 2017). Seu caráter normativo a torna parte integrante da política nacional da educação básica. Além disso, abrange de forma direta ou indireta diversos temas, como a formação de professores, os processos avaliativos, infraestrutura, criação e organização dos conteúdos educacionais. Isso é explicitado quando o documento afirma que:

[...] a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2007, p. 8).

De acordo com o próprio documento destacado acima, a BNCC integra a política nacional da educação, constituída a partir de marcos legais que delinham os princípios e diretrizes para a educação brasileira, dentre eles a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e o Plano Nacional de Educação (PNE).

Desde sua publicação no dia 05 de outubro de 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil já apresentava certa preocupação sobre o que ensinar e o que deve ser aprendido pelos estudantes. Em seu artigo 210, a CF/88 sinaliza sobre

a importância do estabelecimento de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, a fim de garantir uma formação básica comum em todo o território brasileiro, com vistas à preservação dos valores culturais e artísticos de cada região do país (Brasil, 1988).

Além da Constituição de 88, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) explicita, em seu artigo 9º, que os estados, o Distrito Federal e os municípios, em regime colaborativo, estabelecerão competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Logo, essas diretrizes nortearão os currículos e conteúdos mínimos propostos por eles, respeitando a cultura local e especificidades (Brasil, 1996).

A importância da criação da Base Nacional Comum Curricular é reforçada pelo Plano Nacional de Educação (PNE), o qual foi promulgado no dia 25 de junho de 2014. O documento tem como objetivo o cumprimento do art. 214 da CF/88, a qual tem como objetivo articular de forma sistemática metas, objetivos, diretrizes e a implementação destes para assegurar o desenvolvimento e a manutenção do ensino nos diversos níveis da educação básica de forma colaborativa entre as esferas federais, estaduais e municipais (Brasil, 1988).

Com vigência de 10 (dez) anos, o Plano Nacional de Educação é composto por dez diretrizes que estão diretamente relacionadas com a Base Nacional Comum Curricular, uma vez que ambas buscam assegurar uma educação de qualidade, equitativa e voltada para uma educação integral dos estudantes. Logo, são diretrizes do PNE:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – melhoria da qualidade da educação;

- V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX – valorização dos (as) profissionais da educação;
- X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2014, p. 1).

Conforme exposto acima, as diretrizes do Plano Nacional da Educação têm uma forte relação com a criação da BNCC, uma vez que a Base Nacional Comum Curricular busca oportunizar uma educação igualitária, abordando competências cognitivas, socioemocionais, éticas e cidadãs. Em suma, a BNCC é respaldada por uma base sólida de marcos legais que justificam sua criação, com vistas à promoção de uma educação integral dos estudantes ao longo da educação básica.

Com base no exposto, percebe-se que a BNCC influencia diretamente a construção e elaboração dos currículos da educação básica, com vistas à formação integral dos estudantes brasileiros. No entanto, como essa base pode influenciar os cursos de formação continuada dos professores pedagogos que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental? A seguir, iremos discutir suas possíveis contribuições nesses processos formativos.

A formação continuada de professores e a BNCC

No ano de 2020, o Ministério da Educação lançou o Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular. Elaborado para abranger todas as etapas da educação básica, o

documento tem como propósito fornecer suporte aos gestores estaduais e municipais na (re)elaboração e implementação das propostas curriculares das redes de ensino, destacando a importância da colaboração entre os entes federativos (Brasil, 2020).

Em sua estrutura, apresenta 7 (sete) dimensões consideradas fundamentais para a implementação da Base Nacional Comum Curricular nas escolas. Essas dimensões são: (1) Estruturação da governança da implementação; (2) Estudos das referências curriculares; (3) (Re)elaboração curricular; (4) Formação continuada para os novos currículos; (5) Revisão dos projetos pedagógicos (PPs); (6) Materiais didáticos; e (7) Avaliação e acompanhamento de aprendizagem (Brasil, 2020). No entanto, o documento enfatiza que o sucesso da implementação dessas dimensões é alcançado por meio do fortalecimento da gestão pedagógica, avaliação e monitoramento das ações desenvolvidas, comunicação eficaz, apoio técnico/financeiro e, por fim, destacamos o papel dos processos formativos. Para o escopo deste estudo, concentramo-nos na dimensão quatro, que diz respeito aos processos de formação continuada.

Nesse cenário, com o intuito de garantir a qualidade das ações de formação continuada, o Ministério da Educação apresenta no guia 10 (dez) premissas, divididas em dois eixos. O primeiro eixo se concentra no planejamento e execução das formações, enquanto o outro aborda a metodologia e o conteúdo a serem utilizados. No eixo 1 (um), encontram-se as seguintes premissas: Regime de colaboração, continuidade, formação no dia a dia da escola, coerência, uso de evidências. No eixo 2 (dois), são identificadas as premissas relacionadas ao enfoque no desenvolvimento de competências e habilidades, metodologias ativas, trabalho colaborativo, foco em como desenvolver os conhecimentos e uso de dados. No quadro a seguir, é possível observar a distribuição das premissas em seus respectivos eixos no contexto dos processos de formação continuada.

No que se refere ao planejamento e à execução das formações, a primeira premissa que orienta esse processo é o regime de colaboração. Esse princípio destaca a importância do trabalho colaborativo entre estados e municípios, visando garantir os recursos necessários, sejam eles humanos, técnicos ou financeiros, além de assegurar a qualidade e a coerência das formações. A premissa da continuidade enfatiza que o processo educativo não deve ser encarado como algo linear e pontual. Ela está intrinsecamente ligada à reflexão, à mudança e ao contínuo aprimoramento da prática pedagógica (Brasil, 2020).

Desenvolver uma formação continuada de professores alinhada com as diretrizes da BNCC implica compreender que a escola desempenha um papel fundamental nesse processo. A abordagem da formação no dia a dia da escola sustenta que esses momentos formativos devem ocorrer não apenas por meio das Secretarias de Educação, mas também envolvendo a gestão pedagógica e a colaboração entre os colegas de trabalho por meio da troca de experiências (Brasil, 2020). Nesse sentido, é crucial que as formações se adéquem ao contexto específico de cada professor e escola. Além disso, é necessário considerar o Projeto Político e Pedagógico (PPP) da instituição, os materiais didáticos utilizados e os documentos normativos que norteiam a política educacional de cada rede de ensino.

Por fim, é essencial que haja revisões e aprimoramentos constantes com base nos resultados obtidos pelas formações continuadas. Para isso, é crucial o uso de evidências que podem ser obtidas a partir dos resultados dos estudantes ou por meio das avaliações e *feedbacks* fornecidos pelas instituições de ensino e pelos próprios professores, avaliando a eficácia das formações.

No âmbito do segundo eixo, a primeira premissa está intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento de competências e habilidades. As transformações propostas pela BNCC demandam que a formação continuada dos professores esteja em sin-

tonia com essas necessidades. Portanto, os processos formativos precisam preparar os docentes para que possam desenvolver competências e habilidades que subsidiem o seu planejamento até o acompanhamento das aprendizagens dos alunos.

A segunda premissa está diretamente ligada às metodologias ativas. Considerando que a formação continuada precisa ser um processo significativo para os professores, é essencial que esse momento seja enriquecedor e se relacione com elementos do cotidiano docente. Logo, é crucial conceber uma formação que envolva a criação de planos de aula colaborativos, alinhados ao currículo escolar, valorizando as produções dos estudantes e utilizando-as como ponto de partida para o processo formativo em sala de aula. Além disso, é de suma importância incluir a prática de observação de sala de aula por parte do professorado. Em resumo, defende-se um processo formativo menos expositivo, que promova a colaboração, construção conjunta e discussões, a fim de gerar transformações por meio da reflexão (Brasil, 2020).

O trabalho colaborativo também é um dos aspectos que deve ser abordado na formação continuada de professores. A docência colaborativa oferece aos professores a oportunidade de aprender com seus pares de maneira dialogada, promovendo a troca de experiências e compartilhando boas práticas. Dentro desse contexto, o Ministério da Educação aponta que os encontros formativos devem ser caracterizados por uma dinâmica de cooperação e diálogo, fomentando a construção conjunta de conhecimento e aprimoramento profissional.

Por fim, é fundamental enfatizar a relevância e valorização das produções dos estudantes como um recurso nos processos formativos. A análise dos resultados educacionais possibilita uma formação continuada “mais contextualizada e direcionada para as necessidades reais dos professores e dos estudantes” (Brasil, 2020, p. 2020). Isso promove uma abordagem mais precisa

e eficaz na capacitação docente, contribuindo para um impacto mais significativo na prática pedagógica.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A formação continuada desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das práticas desenvolvidas no contexto da sala de aula. A aquisição de saberes específicos da docência é um processo contínuo e dinâmico, que envolve a interação entre teoria e prática, as quais são construídas ao longo do tempo, em um contexto complexo, que é a escola. Em suma, esses constantes processos formativos se validam como uma importante ferramenta de atualização e aprofundamento dos saberes escolares, permitindo aos professores enfrentarem os desafios contemporâneos da educação (Tardif, 2014).

Nesse contexto, é de suma importância compreender que os saberes docentes não são construídos em um vácuo. Eles são influenciados diretamente pelo contexto em que o profissional está inserido e pelas políticas educacionais vigentes (Tardif, 2014). Devido à sua natureza normativa, a Base Nacional Comum Curricular acaba por orientar os cursos de formação continuada destinados aos professores da educação básica. Apesar de sua influência, uma pesquisa pelo termo “formação” na BNCC resultou em 284 (duzentos e oitenta e quatro) ocorrências. No entanto, ao refinar essa pesquisa para o termo “formação de professores”, apenas 4 (quatro) resultados foram encontrados. Esse dado evidencia a necessidade de uma abordagem mais aprofundada da formação de professores na BNCC, a fim de garantir um refinamento mais robusto nas discussões sobre o tema.

Apesar dos baixos resultados encontrados sobre a temática da formação de professores dentro do escopo da BNCC, o material influencia, de forma implícita, os cursos de formação de professores. Ao definir competências e habilidades comuns para

todo o território brasileiro, com vistas à equidade educacional, é fundamental que os profissionais da educação estejam cientes do documento e dos seus objetivos, visando à sua aplicação prática. Portanto, a formação continuada emerge como um importante instrumento para difundir as premissas contidas no documento, permitindo que o professor alinhe sua prática às demandas políticas, sociais e culturais presentes em seu contexto.

Conforme a Lei 9.394/96, em seu art. 32, o Ensino Fundamental deve ter como objetivo desenvolver a capacidade de aprender, compreender o ambiente natural e social, fortalecer os vínculos sociais e a capacidade de aprendizagem dos alunos.

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Brasil, 1996).

Como claramente demonstrado acima, há uma preocupação que transcende a mera elaboração de estratégias de ensino dos componentes curriculares. Para além da transposição didática, o professor deve fomentar em suas aulas situações que promovam o desenvolvimento de valores sociais, culturais e afetivos. A BNCC reconhece a singularidade dessa etapa, que requer uma abordagem que valorize e organize as demandas escolares em consonância com os interesses expressos pelas crianças e

suas vivências imediatas. Além disso, essa abordagem deve reconhecer a complexidade inerente ao processo de construção do conhecimento pelas crianças, ampliando suas relações consigo mesmas e com o ambiente circundante (Brasil, 2017).

Além disso, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a criança está imersa no processo de aquisição da leitura, da escrita e do letramento matemático. Portanto, a formação continuada dos pedagogos se torna uma peça fundamental para que esses profissionais possam atender às necessidades de aprendizagem de seus estudantes.

Nesse contexto, a BNCC apresenta uma nova perspectiva para a formação continuada dos pedagogos que atuam nos anos iniciais. Sua influência se dá pela exigência de garantir que os alunos desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem lidar de forma crítica, autônoma e reflexiva com os desafios da realidade. Porém, para que o professor atinja esse objetivo, é imprescindível que ele também desenvolva competências e habilidades que lhe possibilitem aprimorar sua prática de maneira eficaz, alinhada às demandas sociais e adaptada ao contexto em que ele está inserido.

A Base Nacional Comum Curricular, de maneira geral, propõe 10 (dez) competências essenciais que os estudantes devem desenvolver durante o ensino básico. Com base nesta pesquisa, apresentamos dez categorias de aprendizagens que devem ser incorporadas nos cursos de formação continuada destinados aos professores pedagogos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. São elas: Compreensão e interpretação de dados; Investigação e resolução de problemas; Expressão artística e cultural; Comunicação e expressão; Tecnologia da informação; Cidadania e identidade; Argumentação e ética; Saúde e bem-estar; Relações interpessoais; e Autonomia e responsabilidade.

Para uma melhor compreensão das categorias de aprendizagem, o quadro a seguir mostra as dez categorias de aprendi-

zagens que devem estar presentes na formação continuada dos professores pedagogos dos anos iniciais e qual competência cada uma engloba.

Quadro 1 – Categorias de aprendizagem agrupadas por competência

Competências – Segundo a BNCC	Categorias de Aprendizagem
Competência 1: Valorizar e utilizar conhecimentos históricos para entender a realidade	Cidadania e identidade
Competência 2: Exercitar a curiosidade intelectual e a abordagem das ciências	Investigação e solução de problemas
Competência 3: Valorizar e fruir manifestações artísticas e culturais	Expressão artística e cultural
Competência 4: Utilizar diferentes linguagens para se expressar e partilhar informações	Comunicação e expressão
Competência 5: Compreender e utilizar tecnologias digitais de forma crítica	Tecnologia da informação
Competência 6: Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais	Cidadania e identidade
Competência 7: Argumentar com base em fatos e informações confiáveis	Argumentação e ética
Competência 8: Conhecer-se, apreciar-se e cuidar da saúde física e emocional	Saúde e bem-estar
Competência 9: Exercitar a empatia, o diálogo e a resolução de conflitos	Relações interpessoais
Competência 10: Agir com autonomia, responsabilidade e ética	Autonomia e responsabilidade

Fonte: Elaborado pelo autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, foi abordada a relevância da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na formação continuada dos pedagogos que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A BNCC se configura como um guia normativo que direciona o desenvolvimento das práticas pedagógicas nas escolas, estabelecendo competências e habilidades a serem alcançadas pelos estudantes em cada etapa educacional. Isso fomenta discussões sobre o que ensinar e como ensinar, gerando a necessidade de discutir a formação continuada dos pedagogos para promover uma educação de qualidade.

A BNCC representa um marco na estruturação dos currículos escolares, focando em objetivos de aprendizagem e competências a serem atingidos pelos alunos. Sua implementação demanda reflexões sobre a formação dos professores que atuam nos anos iniciais, visando aprimorar as práticas docentes por meio de cursos, diálogos entre colegas e troca de experiências. O propósito é tornar as ações pedagógicas conscientes, incentivando a percepção das próprias práticas e o desejo de autotransformação.

Nesse sentido, exploramos como a BNCC influencia a formação continuada dos professores, destacando o Guia de Implementação da BNCC lançado pelo Ministério da Educação em 2020. Esse guia apresenta premissas para o planejamento e execução das formações, enfatizando o regime de colaboração entre estados e municípios, a continuidade das práticas formativas, a formação integrada ao ambiente escolar e o uso de evidências para revisões.

Além disso, discutimos como a BNCC impacta as competências dos professores, alinhando-se aos princípios do desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos. Isso exige uma formação docente centrada em metodologias ativas, trabalho colaborativo, foco em desenvolvimento de conhecimento,

observação de sala de aula e uso de resultados educacionais para aprimoramento.

Em síntese, a BNCC assume um papel importante na formação continuada de professores dos anos iniciais, orientando as práticas pedagógicas e demandando uma formação alinhada às competências necessárias para promover uma educação de qualidade. A relação entre a BNCC e a formação docente é crucial para a implementação eficaz das diretrizes curriculares e o desenvolvimento dos estudantes. Portanto, é recomendado investir em estratégias que integrem a BNCC aos processos formativos, capacitando os professores para atenderem às demandas educacionais contemporâneas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm#art214. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Guia de Implementação**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF.pdf. Acesso em: 22 ago. 2023.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Gerais para o Desenvolvimento do Trabalho Pedagógico do Ensino Fundamental 2023**. Fortaleza: SEDUC, 2023. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1D-CpmqHCU_ot2PJ-5Z3npOsHCPaCUPQDN/view?pli=1. Acesso em: 22 ago. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MINAYO, Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

3 PNE E BNCC: ASPECTOS ANALÍTICOS SOBRE A LEGISLAÇÃO VIGENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Midiã Alves da Silva Rodrigues

E-mail: midia.alves55@aluno.ifce.edu.br

Solonildo Almeida da Silva

E-mail: solonildo@ifce.edu.br

RESUMO

O artigo trata da relação entre o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tem por objetivos analisar a BNCC buscando nesse documento indícios do PNE. Para tanto, metodologicamente, estamos diante de um estudo teórico de natureza qualitativa por meio da consulta bibliográfica entre livros e artigos científicos e composto por uma pesquisa do tipo documental que contribuirão para reflexão da temática. Os resultados apontam para um processo de elaboração desde a promulgação da Constituição de 1988 até a sua escrita final (PNE em 2014 e BNCC em 2018), o que caracteriza uma discussão já antiga. São dois documentos basilares e norteadores que foram criados em colaboração com os entes federados do Brasil para efetivação da melhoria da Educação Básica, que se articulam em um mesmo desejo comum de homogeneidade em todo o território, apesar da diversidade cultural, exaltando o protagonismo local na definição do currículo, já que educação ideal deve ser ofertada indiscriminadamente.

Palavras-chave: PNE. BNCC. Currículo.

INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação (PNE) consiste em um plano de Estado contendo orientações estratégicas e metas direcionadas à educação a fim de melhorar a qualidade da educação e aumentar os índices dessa área nas avaliações de larga escala. O PNE é um documento tra-

dicionalmente decenal, isto é, com vigência de 10 anos¹ e, desde 1962, institui metas a serem cumpridas, de modo que todas as esferas educacionais trabalham para alcançá-las.

O atual PNE foi sancionado em 2014, no governo da presidenta Dilma Rousseff, e possui o prazo final para junho de 2024 (2014-2024). Durante esse tempo, o documento fundamentaria toda a política educacional em curso no país, pois teoricamente toda mudança e reforma implantada de 2014 até os dias atuais iria ao encontro do alcance das metas do PNE.

No contexto das políticas educacionais atuais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo e norteador do ensino da Educação Básica e que teoricamente possui como propósito estar em conformidade com o PNE. A BNCC foi homologada nos anos de 2017 e 2018 e entrou em vigor oficialmente nas escolas a partir de 2020, portanto estamos tratando de diretrizes relativamente novas no contexto educacional brasileiro e, assim, carentes de análise e reflexão acerca do seu alcance e efetivação.

Dadas as considerações iniciais e considerando a relevância desses dois documentos na educação brasileira, consideramos importante analisá-los traçando um paralelo entre eles e objetivando investigar as marcas do PNE na BNCC. Esse movimento é importante porque mostrará na prática como (e se) o Estado articula a sua política curricular às metas do PNE.

Metodologicamente, este estudo constitui-se de cunho teórico e delimitado como pesquisa documental de natureza qualitativa. Utilizamos como fonte de pesquisa os documentos oriundos de arquivo público (PNE e BNCC), ou seja, fontes primárias. Nas seções seguintes, apresentamos os referidos documentos, contextualizando sinteticamente sua construção e implantação, e posteriormente os analisamos, relacionando o que está posto

¹ A primeira experiência do PNE ocorreu em 1962 e excepcionalmente neste ano a sua vigência foi de oito anos.

na BNCC com as metas do PNE e apresentando as relações diretas entre esses documentos norteadores da educação no Brasil.

O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A primeira versão do Plano Nacional de Educação (PNE) foi criada em 1962, a partir da publicação da antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4.024/1961). Com ela, o Ministério da Educação e Cultura apresentou a proposta de produção ao Conselho Federal de Educação, porém o que deveria ser um plano global ou integral se tornou uma distribuição de recursos (Brasil, 2014).

De acordo com Horta (1982), com a Constituição de 1967 veio a obrigatoriedade do Plano Nacional de Educação, a ser elaborado por meio de planejamento da educação, passando a ser incluído nos planos nacionais de desenvolvimento como parte do planejamento global.

Porém, o PNE só foi estabelecido por meio de uma lei com a Constituição de 1988, por meio da qual a LDB 9394/96, no art. 9º inciso I, trouxe orientações para elaboração do PNE, afirmando que no prazo de um ano, segundo Brasil (2014), a elaboração do Plano Nacional de Educação deveria ocorrer em parceria entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. E, assim, em 2001 foi promulgada a Lei nº 10.172/2001, que estabelecia a Lei do PNE 2001-2010, objetivando garantir o acesso e permanência de crianças, jovens e adultos nas escolas públicas do país.

Dessa forma, em 25 de junho de 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação 2014-2024 com a Lei nº 13.005. Assim, segundo o Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE²,

² OPNE: o Observatório do Plano Nacional de Educação, criado em 2013 por organizações ligadas à educação, é um projeto que tem como objetivo acompanhar o Plano Nacional de Educação, promovendo a transparência dos dados referentes à educação no Brasil e colaborando para que o PNE se mantenha como um guia para as políticas educacionais (OPNE, 2013).

2013), o PNE é um documento que traz uma série de objetivos e estratégias que abrangem todos os níveis, tipos e fases de educação, tendo início na Educação Infantil e se estendendo até a Pós-Graduação, além de estabelecer orientações para o exercício da carreira de professor, a introdução da administração democrática e o investimento na educação.

Portanto, é um articulador da educação em nível nacional, como bem enfatizado por Brasil (2014) ao afirmar que o principal obstáculo está relacionado com a função designada pelo PNE na Constituição, que é a de coordenar o sistema educacional nacional. Além disso, Echalar, Lima e Oliveira (2020) vêm exaltar a sua grande importância para o futuro da educação brasileira, ressaltando que o PNE vai além de um simples papel contendo metas e diretrizes para o ensino do Brasil.

A sua elaboração teve início na Conferência Nacional de Educação (CONAE) no ano de 2010, com toda a sociedade. De acordo com Furletti (2017, p. 75), “O percurso para a elaboração do PNE foi precedido por um processo de debate com a participação da sociedade civil, de agentes públicos, entidades de classe, estudantes, profissionais da educação e pais/mães (ou responsáveis) pelos estudantes”.

Assim, durante a mobilização da CONAE (2010), surgiu o desafio de “Construir o Sistema Nacional de Educação (SNE), responsável pela institucionalização da orientação política comum e do trabalho permanente do Estado e da sociedade para garantir o direito à educação” (CONAE, 2010, p. 12).

Segundo Saviani (2019), o Sistema Nacional de Educação (SNE) e o Plano Nacional de Educação (PNE) estão entrelaçados porque há uma estreita relação entre eles, visto que o SNE é definido como uma organização estruturada dos diferentes componentes essenciais para alcançar os objetivos educacionais estabelecidos para o público-alvo, portanto, dessa maneira, requer um planejamento adequado.

O PNE atual possui 20 Metas que são distribuídas por áreas, assim relacionadas:

O novo plano, por sua vez, dedica a meta 1 à educação infantil; as metas 2 e 5 ao ensino fundamental; meta 3 ao ensino médio; meta 4 à educação especial; meta 6 à organização do espaço-tempo na educação básica (ensino de tempo integral); meta 7 à avaliação da educação básica; metas 8, 9 e 10 à educação de jovens e adultos; meta 11 à educação profissional; metas 12, 13 e 14 à educação superior; metas 15 e 16 à formação dos profissionais da educação; metas 17 e 18 à valorização e carreira dos profissionais da educação; meta 19 à gestão democrática; e a meta 20 aos investimentos em educação (Saviani, 2019, p. 583).

Assim, segundo Dourado (2016), algumas metas irão trazer um salto positivo para a educação, visto que o PNE estabelece metas ousadas e muito importantes, principalmente quando se trata de ampliar o acesso à educação, como vem declarado no documento da Linha de Base do PNE apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Este reitera a importância da materialização do direito de ter acesso à educação, objetivo maior do PNE, que:

Perpassa pela garantia de que todos os cidadãos tenham oportunidades de acessar as instituições escolares e que encontrem nelas as condições propícias para concluir, na idade certa, suas etapas com níveis satisfatórios de aprendizagem. Em outras palavras, a garantia do direito à educação requer que ela seja significativa, isto é, dotada da qualidade que transforme a vida dos indivíduos e que esses, por sua vez, sejam capazes de modificar positivamente a sociedade (Brasil, 2015, p. 9).

Dessa forma, o PNE é a busca pelo direito intrínseco do indivíduo à aprendizagem em suas devidas etapas de evolução, ou faixa etária certa, e em instituições de ensino que atendam a essas necessidades. Em resumo, assegurar o direito à educação

implica que ela seja de qualidade e capaz de impactar positivamente a vida das pessoas, capacitando-as a contribuir de forma construtiva para a sociedade.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: CONTEXTO DE PRODUÇÃO E IMPLANTAÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento norteador que estabelece as aprendizagens fundamentais que, ao longo dos diferentes estágios e formas de ensino da Educação Básica, é importante que todos os estudantes adquiram. Isto posto, de acordo com Moretto (2019), a BNCC, descrita na carta de apresentação escrita pelo Ministro da Educação do ano de 2018, Rossieli Soares da Silva, é um documento padronizado que estabelece os temas essenciais para o aprendizado dos estudantes da Educação Básica e foi elaborado com o objetivo de capacitá-los para a vida, especificamente para continuar os estudos.

O documento começou a ser produzido no ano de 2015 e até chegar à versão atual passou por cinco versões: a primeira foi disponibilizada para ser consultada pelo público em geral após ser desenvolvida por especialistas em 2015; a segunda também foi discutida em território nacional com a intervenção do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), facilitando o envolvimento de toda a comunidade escolar, no ano de 2016; a terceira e a quarta versões, que envolviam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I e II, tiveram intermédio do Conselho Nacional de Educação (CNE) na realização da discussão pública em 2017; e em 2018, chegou-se à quinta versão com a inclusão do Ensino Médio (Souza, 2019).

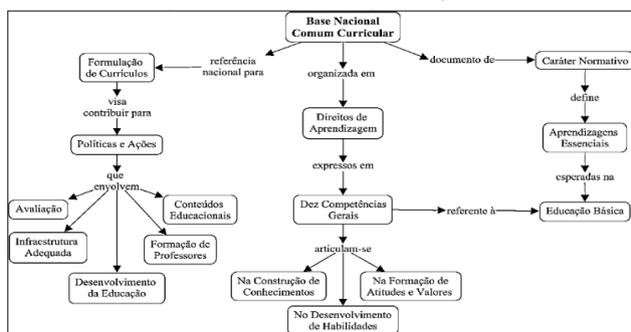
O documento final da BNCC veio apresentar que a aprendizagem na Educação Básica deve ocorrer por meio do desenvolvimento de competências, e o próprio documento em questão

traz uma definição para o termo: “Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

As Competências Gerais da Educação Básica, assim denominadas pela BNCC, estão compreendidas em 10 competências que o educando deve desenvolver até o fim da Educação Básica.

Assim, Branco *et al.* (2019) nos apresentam um mapa conceitual que sintetiza a organização da BNCC que está atuando na reestruturação dos currículos escolares do Ensino Básico.

Figura 1 – Mapa conceitual e organizacional



Fonte: Branco *et al.* (2019, p. 161).

Conforme a Figura 1, a BNCC é essencialmente normativa, organizada basicamente em dez habilidades gerais, pretendendo servir de referência nacional para as escolas do ensino básico na reconstrução curricular, visando, num sentido mais amplo, colaborar com as políticas voltadas para melhoria da aprendizagem, do currículo escolar, das políticas e ações nacionais, com vistas ao crescimento dos níveis de avaliação da educação, como também da formação de professores.

Para tal, a implantação da BNCC está pautada em documentos legais que serviram de base para sua execução. À vista disso, de acordo com Zanatta e Neves (2021), o argumento do governo para adotar a BNCC, além de estar de acordo com a legislação vigente, é promover a democratização; assim, é fundamental que todos tenham acesso a uma educação gratuita e de excelência.

Por conseguinte, o Ministério da Educação, por meio da versão final da BNCC (Brasil, 2018), faz uma abordagem sobre “os marcos legais” que embasam o documento.

Quadro 1 – Os marcos legais da BNCC.

DOCUMENTO	FUNDAMENTAÇÃO
Constituição Federal de 1988	Art. 205: 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. Art. 210: fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.
LDB 9394/96	Art. 9, inciso IV: [Cabe à união] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. Art. 26: os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.
Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	Currículo voltado para a realidade local, respeito às diferenças, a pluralidade e o respeito à diversidade cultural e às manifestações de cada comunidade.

Plano Nacional de Educação (PNE)	Orientado para criação de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.
Lei nº 13.415/2017 (Alteração na LDB)	Inserção de duas nomenclaturas referentes à finalidade da educação nos Arts. 35.a: “A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento”; e 36§1º: “A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino”.

Fonte: elaborado pelos autores conforme Brasil (2018).

Portanto, o Quadro 1 apresenta uma extração dos documentos e leis que orientaram a elaboração e implementação da BNCC, configurando que a sua construção veio se consolidando ao longo de 30 anos, isto é, teve início com a Constituição Federal no ano de 1988, vindo a sua redação final com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica a ser homologada e apresentada à sociedade somente no ano de 2018.

PNE E BNCC: RELACIONANDO OS DOCUMENTOS

A BNCC e o PNE são documentos que se encontram entrelaçados em suas elaborações e fundamentações legais. Ora, vejamos que a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) é quem dá as primeiras diretrizes para os dois documentos, e então a LDB 9394/1996 vem consolidá-los. O art. 214 da CF/1988 após a Emenda Constitucional de nº 59/2009 institui a formulação do Plano Nacional de Educação com o intuito de conectar todo o país de forma colaborativa, promovendo implicitamente uma base comum para aprimorar a educação. Desse modo:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a (EC 59/2009): I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade de ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Dourado, 2016, p. 17).

Ao ser orientado na CF/1988 que a elaboração das ações e estratégias devem ser em regime de colaboração na educação nacional, como apresentado na transcrição do artigo citado anteriormente, vem já denotar o alinhamento apontado na primeira estratégia da meta 7 do Plano Nacional de Educação, ao orientar para a elaboração de uma base comum em colaboração com todos os estados da Federação, respeitando a diversidade cultural da nação.

Meta 7.1. Estabelecer e implantar, mediante pactuação Interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (Brasil, 2015, p. 61).

Em 2014, com a promulgação do PNE em vigência até 2024, segundo Cury, Reis e Zanardi (2018), surgiu a busca por um base que apresentasse, para toda a população educacional, conhecimentos que fossem comuns nacionalmente, objetivando evitar discrepância de aprendizagem e garantir a obrigatoriedade do ensino. Isto posto, o objetivo era transformar um conjunto de

saberes, aptidões e habilidades em algo comum e nacional, por meio da exigência de sua inclusão no currículo educacional.

Assim, de acordo com Dourado (2016), as metas 2 e 3 do PNE suscitaram o debate na concepção da BNCC, pois evocaram estratégias na garantia dos direitos de qualidade da aprendizagem, partindo da visão de que todos os entes federados devem se articular no mesmo propósito, com o currículo homogêneo em todo o território e a exaltação do protagonismo local na definição do currículo.

Dessa forma, segundo Silva (2021), o PNE e a BNCC deveriam se estabelecer em conexão com a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani, a partir da totalidade e da trajetória histórica. Assim, ao abordar a garantia do direito à aprendizagem presente em ambos os documentos, nota-se que a educação ideal é aquela que deve ser acessível a todos, especialmente àqueles que mais necessitam, ou seja, “para aqueles que dela necessitarão para sobreviverem econômica e sociopoliticamente, defendendo os interesses da classe dos trabalhadores” (Silva, 2021, p. 9). No entanto, percebe-se nas entrelinhas um certo impedimento por parte de grupos de poder.

Destarte, ressalta-se, segundo Aguiar e Dourado (2018), que, para que a educação brasileira atinja as determinações da base comum no respeito à pluralidade cultural das diferentes regiões do território brasileiro, é oportuno que a BNCC tenha um olhar direcionado para as diretrizes expressas no Art. 2 do PNE.

Fixa as dez diretrizes do PNE:

I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV – melhoria da qualidade da educação; V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação públi-

ca; VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX – valorização dos(as) profissionais da educação; X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2014, p. 32).

Respeitando esse propósito, a BNCC vai ao seu encontro quando garante o direito de aprendizagem por meio das 10 competências referentes à Educação Básica, que se articulam na construção de conhecimentos, na formação de atitudes e no desenvolvimento de habilidades, que são as aprendizagens esperadas durante a jornada estudantil (ver Figura 1).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o estudo, conclui-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento elaborado a partir das diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE teve a sua primeira versão em 1962, no entanto somente foi estabelecido através da Constituição de 1988, abrindo caminho para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, a qual orientou que fosse elaborado o PNE, em caráter colaborativo com os estados, o Distrito Federal e os municípios, com duração de 10 anos.

O documento da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, referente ao PNE 2014-2024, veio orientar e articular a educação nacional, trazendo uma série de objetivos e estratégias que abrangem todo o percurso da educação, desde a Educação Infantil à Pós-Graduação, assim como direcionamentos para o exercício da docência, a introdução da administração democrática e o investimento na educação. Sua elaboração, respeitando a Consti-

tuição do Brasil, foi realizada de maneira democrática, pois prevaleceu o debate público. Suas 20 metas procuram garantir que sejam respeitados os direitos de acesso, duração e permanência na educação de qualidade, para que todos sejam capazes de modificar a sociedade de maneira positiva.

Já a elaboração da BNCC teve início em 2015 e, até chegar à redação atual, passou por cinco versões, até declarar que a Educação Básica inicia com a Educação Infantil e se estende até o Ensino Médio, norteando os conteúdos mínimos para a aprendizagem dos estudantes na Educação Básica. O documento fomenta que a aprendizagem deve ocorrer por meio de dez competências ou habilidades, que o educando deve desenvolver até o fim da Educação Básica, servindo de referência nacional na reconstrução curricular, objetivando colaborar com a melhoria da aprendizagem, dos níveis de avaliação da educação, além da formação de professores.

Podemos considerar que a concretização da BNCC não é nova, já que foi se consolidando ao longo de 30 anos, pois seu embasamento vem desde a Constituição Federal de 1988, passando pela LDB 9394/96 e nº 13.415/2017 (alteração na LDB 9394/96), assim como pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelo PNE 2014-2024, vindo ser homologada e apresentada à sociedade somente no ano de 2018.

Por conseguinte, a BNCC e o PNE são documentos que se encontram entrelaçados em suas elaborações e fundamentações legais, estando um enraizado no outro, em função de estarem alicerçados nos mesmos documentos e leis, ou seja, no PNE encontramos as metas que dão o direcionamento para melhoria da educação do Brasil e na BNCC encontramos as competências ou habilidades a serem desenvolvidas para a melhoria da aprendizagem, conseqüentemente a concretização do cumprimento das metas a serem alcançadas.

A relação entre os documentos se inicia com o cumprimento das orientações apresentadas na CF/1988, LDB 9394/1996 e EC 59/2009, ao estabelecerem que todos os entes federados devem, em caráter colaborativo, elaborar o PNE e, posteriormente, a BNCC. Além disso, a Base pautada no PNE em vigência apresenta um currículo comum para toda a sociedade brasileira, que deve ocorrer sem discriminação para a garantia da obrigatoriedade do ensino, o qual é dever constitucional. As metas 2 e 3 do PNE suscitaram o debate na concepção da BNCC, apontando que todos os estados, Distrito Federal e municípios devem se articular ao propósito comum de um currículo homogêneo em todo o território e a exaltação do protagonismo local na definição desse currículo, já que educação ideal é aquela que é ofertada indiscriminadamente.

Portanto, em respeito às leis já citadas, os documentos PNE 2014-2024 e BNCC procuram nortear o direito à aprendizagem, desenvolvendo as competências e habilidades durante o percurso do aluno na Educação Básica, promovendo a construção de conhecimento, a formação de atitudes e o desenvolvimento de habilidades almejadas no desenrolar da caminhada na educação. Entretanto, ainda há muito a se percorrer para que direitos inerentes e básicos na área da educação sejam alcançados, visto que os obstáculos ocultos, impostos por grupos dominantes de poder, têm dificultado uma construção coletiva de igualdade e acesso para todos os sujeitos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. de G.; IWASSE, L. F. A.; ZANNATTA, S. C. BNCC: a quem interessa o ensino de competên-

cias e habilidades? **Debates em Educação**, [S. l.], v. 11, n. 25, p. 155–171, 2019. DOI: 10.28998/2175-6600.2019v11n25p155-171. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505>. Acesso em: 29 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série Legislação; n. 125).

CONAE. Conferência Nacional de Educação. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação; Documento Final**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 27 ago. 2023.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

ECHALAR, J. D.; LIMA, D. da C. B. P.; OLIVEIRA, J. F. de. Plano Nacional de Educação (2014–2024): o uso da inovação como subsídio estratégico para a Educação Superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 109, p. 863–884, out. 2020.

FURLETTI, S. Avanços e desafios do PNE 2014-2024: um recorte exploratório das metas de acesso e universalização do ensino e os desdobramentos no Plano Estadual de Educação de Minas Gerais. **Revista Formação Docente**, v. 9, n. 2, p. 73-95, jul./dez. 2017.

HORTA, J. S. B. **Liberalismo, Tecnocracia e Planejamento Educacional no Brasil**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

MORETTO, M. (Org.). **A Base Nacional Comum Curricular: discussões sobre a nova prescrição curricular**. Jundiaí: Paco Editorial, 2019. (Coleção Educação, n. 1).

OPNE. Observatório do Plano Nacional de Educação. **O Plano Nacional de Educação**. 2013. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 27 ago. 2023.

SAVIANI, D. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SILVA, L. F. Educação e lazer: reflexões sobre o PNE e a BNCC à luz da pedagogia histórico crítica. **Conexões**, Campinas, v. 19, n. 00, p. e021030, 2021. DOI: 10.20396/conex.v19i1.8660872. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/86608722>. Acesso em: 30 ago. 2023.

SOUZA, E. K. **Ensino de língua portuguesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): criando inteligibilidades para a prática de análise linguística.** 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

ZANATTA, S. C.; NEVES, M. C. D. Uma discussão sobre a implantação da BNCC – Um olhar para o Ensino de Física. *In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS*, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/351006034_UMA_DISCUSSAO_SOBRE_A_IMPLANTACAO_DA_BNCC_-UM_OLHAR_PARA_O_ENSINO_DE_FISICA. Acesso em: 29 ago. 2023.

AS VIVÊNCIAS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA INSERIDAS NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Francisco Lindomar de Lima Silva¹

E-mail: limasilva16@gamil.com

Luma Nogueira de Andrade²

E-mail: luma.andrade@unilab.edu.br

RESUMO

Este artigo objetiva contribuir para a compreensão do Projeto Político Pedagógico da Escola Quilombola Osório Julião, localizada na Serra do Evaristo, comunidade quilombola rural, situada em Baturité – Ceará. Veiga (2008) relata ser o PPP uma ferramenta extremamente importante na construção de uma gestão participativa/emancipatória, na execução e monitoramento das ações propostas para dirimir um trabalho pedagógico que esteja em consonância com o perfil institucional atribuído pelos sujeitos da escola. Adentrando o espaço escolar, foi possível conhecer o Projeto Político Pedagógico, levando em consideração especificidades, princípios e valores culturais, sociais, históricos e econômicos dessa comunidade. Munanga (2012) corrobora que a Educação Quilombola passa a ser uma construção coletiva, colaborativa e reflexiva, estando intimamente inserida nessa instituição de ensino. Nesse contexto, entende-se que a Escola Quilombola deve instigar os estudantes, como também toda a comunidade, a compreender e lutar por seus ideais na construção de uma consciência de seus direitos como povos originários do quilombo, entre eles, o direito às identidades étnico-raciais, terra, território e educação de qualidade. Gomes (1996) fortalece uma identidade pautada na ancestralidade e a memória de resistência é promovida pelo movimento negro e quilombola, com a construção de propostas pedagógicas que contemplem demandas dos sujeitos de luta.

- ¹ Graduação em Licenciatura em Pedagogia. Mestrando do Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)/Instituto Federal do Ceará (IFCE). E-mail: limasilva16@gmail.com
- ² Graduação em Licenciatura em Ciências. Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). E-mail: luma.andrade@unilab.edu.br

Ressalta-se, portanto, que essas ações fortalecem o processo de uma Educação Democrática Humanizadora, numa perspectiva colaboradora, permitindo uma articulação de ação-reflexão dos envolvidos que vivenciaram as articulações teórico-práticas, criando, assim, estratégias que auxiliem os sujeitos da comunidade escolar que foram, por um longo tempo, silenciadas a buscarem por uma educação indenitária e emancipatória.

Palavras-Chave: Projeto Político Pedagógico. Escola Quilombola. Educação Democrática Humanizadora.

INTRODUÇÃO

A conexão entre educação e relações étnico-raciais, como sendo um processo que implica trocas, só se fará entender se a elaboração da sua escrita tiver sentido e se também se estabelecer em uma troca entre pessoas e acontecimentos, ou seja, entre o escrito e o vivido. Pois é na lógica de relação, de coletivo, de concepção de escrita para além de uma formação letrada, que se fala de um lugar, o quilombo, no caso, muito além de somente um espaço físico que aqui se subcreve para refletir sobre a educação e as relações étnico-raciais, tendo em vista as crianças, os adolescentes e os jovens pertencentes às comunidades de quilombos.

A construção e reconstrução coletiva do PPP da Escola Municipal Osório Julião é fundamental para o processo de instauração da sua autonomia, ou seja, do reconhecimento da identidade negra e quilombola, em movimento, dentro do contexto e valorização histórico-cultural a que pertence essa comunidade escolar.

A comunidade quilombola da Serra do Evaristo, Baturité-CE, tem seu perfil histórico idêntico a tantas outras comunidades remanescentes quilombolas, diante da luta pela identidade quilombola. Essa comunidade tem, em sua composição, famílias que possuem o mesmo grau de parentesco entre a maioria de

seus habitantes. As famílias dessa comunidade são de baixa renda, e muitas destas são beneficiárias do Programa Bolsa Família, do governo federal.

De acordo com Gomes e Reis (1996, p. 23), a história dos quilombos é “uma história cheia de ciladas e surpresas, de avanços e recuos, de conflitos e compromissos, sem um sentido linear, uma história que amplia e torna mais complexo a perspectiva que temos de nosso passado”. Sobre os aspectos culturais, constata-se a presença de terreiros de candomblé, danças, como a de São Gonçalo, ritos religiosos, todos mantidos de maneira a refletir a importância de se manterem vivos os valores e tradições familiares da população de etnias negras e quilombolas.

Seguindo uma abordagem metodológica dos estudos colaborativos em que foram propostos encontros e discussões sobre Projeto Político Pedagógico (PPP) quilombola com a comunidade da Escola Osório Julião, compreende-se que esta, dentro dessa nova expectativa de educação emancipatória, assume o compromisso social de trazer a história da comunidade e a sua realidade para o chão da sala de aula.

A escola deve agir de maneira afetuosa com a comunidade engajada, proporcionando, junto aos estudantes, a valorização da experiência quilombola, ao considerar suas tradições, seus costumes, suas crenças e sua cultura, abrangendo, pois, os princípios e os valores que uma comunidade deve apresentar de uma geração a outra.

Analisa-se que, por meio da educação, será conservada e memorada toda a história cultural da comunidade onde se localiza a escola quilombola. Dentro desse contexto, observa-se a importância de as escolas inseridas nas comunidades quilombolas possuírem um Projeto Político Pedagógico (PPP) na perspectiva Quilombola.

DESENVOLVIMENTO

Para compor o presente artigo, focamos na possibilidade de a escola rever as especificidades dos conceitos oriundos da Comunidade Quilombola, inserindo-a numa autonomia construída e dialogada. Para tal, foi intercalada a construção de um Projeto Político Pedagógico, que teve como base o diálogo crítico e reflexivo de conhecimentos da comunidade e de seus partícipes, de seus sonhos, crenças, costumes, anseios e vivências acumuladas. Escolheu-se, pois, pela investigação qualitativa, adotando a abordagem metodológica da pesquisa colaborativa.

Conforme afirma Veiga (2002), o PPP tem como objetivo colaborar com a instituição escolar para pensar a sua identidade e projetar suas ações administrativas e pedagógicas a partir de um processo participativo capaz de incluir toda a comunidade escolar em suas representações e segmentos (famílias, professores, discentes, funcionários).

O PPP é um documento de extrema importância na construção de uma gestão democrática interativa e dinâmica nos planejamentos, execução e acompanhamento, que buscam direcionar a instituição para o seu trabalho pedagógico em consonância com o perfil institucional atribuído pelas/os sujeitas/os da escola.

Percebe-se, ainda, a necessidade de o currículo da referida instituição considerar, ainda mais, a interdisciplinaridade/transdisciplinaridade, que permite às/aos educandas/os, na sua grande maioria, remanescentes da Comunidade do Quilombo da Serra do Evaristo, a reconstrução e o reconhecimento de sua identidade afrodescendente e quilombola.

A sala de aula foi transformada em um espaço que ampliasse os conhecimentos dos estudantes, um lugar de diálogos, de permanentes inovações, sendo esta uma possibilidade de criação de relações mais ecológicas, entre diferentes conhecimentos.

Metodologicamente, as sessões de estudos, enquanto espaço de diálogos teórico-práticos, devem ocorrer após as sessões reflexivas sobre a organização e os fundamentos do PPP quilombola. E essas orientações, ou seja, os saberes e as lacunas sobre os aspectos teórico-metodológicos da educação dos povos quilombolas, serão debatidos por nós, juntamente com toda a comunidade escolar, partícipes da investigação. De acordo com as Diretrizes:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas devem ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (Brasil, 2012, p. 42).

Inicialmente, compreendemos que o Projeto Político Pedagógico de uma escola deve ser seu maior norteador, uma vez que é o real documento de identidade da escola. Nesse sentido, o PPP é um projeto que indica rumo, uma direção, sendo uma ação intencional, com um sentido explícito, e acima de tudo um compromisso definido coletivamente, conforme nos indica Veiga (2004).

Nessa perspectiva, o Projeto Político Pedagógico vai muito além de um simples instrumento de planos de ensino e de atividades diversas. Esse projeto não é algo que é construído e em seguida engavetado e encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é elaborado de forma coletiva para organizar ações democráticas na escola e que orientam o trabalho vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos no processo do ensino-aprendizagem da escola. Portanto, o PPP constitui um instrumento

teórico-metodológico que objetiva intervir e trazer mudanças na percepção da gestão educacional.

Acredita-se que os saberes emancipatórios construídos pela comunidade escolar, na sua integralidade e diversidade, têm consciência de que no ambiente escolar, sobretudo quilombola, abordam-se conteúdos e temas que contemplam e possibilitam a afirmação da identidade e consciência negra, ou seja, trabalham-se os saberes quilombolas, sua cultura e sua história africana e afro-brasileira no currículo escolar.

Corroborando essas percepções, o PPP das escolas de origem quilombola deve ser construído incorporando os valores e interesses dos povos quilombolas no que diz respeito aos seus saberes e tradições locais e deve estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica da população quilombola. Tal como preconiza a Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012, em seu art. 35:

- I- garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas;
- II- implementar a Educação para as Relações Étnico-raciais e o Ensino da História e cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/03, e da resolução CNE/CP nº1/2004.
- III- reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana. [...]
- IV- garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importante eixo norteador do currículo. [...] (Brasil, 2012, p. 34-35).

Analisando esse contexto e considerando uma Gestão Escolar Democrática, podemos observar que:

[...] gestão democrática do ensino público na educação básica aos sistemas de ensino, oferece ampla autonomia às unidades federais para definirem em sintonia com suas especificidades formas de operacionalização da gestão, com a participação dos profissionais da educação envolvidos e de toda a comunidade escolar e local (Vieira, 2005, p. 7-20).

Portanto, na escola quilombola, é de suma importância a participação das comunidades nas decisões da escola, a fim de que assumam o papel de corresponsáveis na construção de um projeto pedagógico que vise garantir a resistência dos povos negros e quilombolas diante das exclusões a que são expostos.

Considerando a realidade do quilombo, as relações étnico-raciais devem ser trabalhadas nas escolas públicas, sobretudo nas escolas presentes nas comunidades quilombolas, onde deverão ser conhecidas e inseridas as ações afirmativas, para que os sujeitos possam vivenciar igualdade de oportunidades nesta sociedade tão racista e excludente.

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os educadores (as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-la em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade (Gomes *apud* Munanga, 2005, p. 147).

Abraçando essa educação democrática libertadora, a liberdade “como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a

criação de sua autonomia bem como os ensaios de construção da autoridade dos educandos” (Freire, 1996, p. 95).

Cada escola quilombola possui uma identidade própria, uma história e uma memória que possibilitam definir as estratégias mais adequadas para implantação das ações pedagógicas de seu contexto. Nesse sentido, precisa-se construir um Projeto Político Pedagógico (PPP) que possa narrar a cotidianidade das vivências de cada comunidade, contemporizar as ações pedagógicas e potencializar o pensamento dos vários atores que se destacam nesse cenário.

O conceito de identidade evoca sempre os conceitos de diversidade, isto é, de cidadania, raça, etnia, gênero, sexo, etc... Com os quais ele mantém relações ora dialéticas, ora excludentes, conceitos esses também envolvidos no processo de construção de uma educação democrática (Munanga, 2012, p. 4).

Na pedagogia da diversidade, a educação é vista como prática de liberdade, como um ato de amor, um ato político e, por isso, um ato de coragem (Freire, 1999). O referido autor nos diz que a educação não pode temer o debate e a análise da realidade. Não pode fugir, ocultar-se à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.

É nesse contexto que a Lei nº 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e a vasta produção teórica dos últimos anos nos convocam a propor estratégias que poderão auxiliar no trabalho das/os educadoras/es das várias áreas do conhecimento e não podem ficar fora do Projeto Político Pedagógico, que deve ser a expressão do pensamento da comunidade educativa, com as marcas de um currículo sócio-político-histórico e cultural, contemplando a diversidade na constituição do povo brasileiro.

Compreende-se, entretanto, a importância de pensar o Projeto Político Pedagógico das escolas quilombolas de uma ma-

neira integralizada à comunidade onde a escola é inserida, sendo capaz de abranger a coletividade e interagir com os aspectos sociais que são agentes de mudança dentro do cenário escolar e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho surgiu com a possibilidade de analisar a Escola Quilombola Osório Julião, da Serra do Evaristo, no município de Baturité, pois sentiu-se necessidade de refletir sobre seu Projeto Político Pedagógico, uma vez que a referida escola não possuía um PPP que mantivesse maior aproximação com sua realidade, pois este apresentou fragilidades em relação à comunidade a que estava vinculado. Entendemos que ele é elemento crucial para potencializar a diversidade cultural dessa escola e da comunidade, uma vez que ela procura formar cidadãos para a sociedade.

Reavendo as pressuposições da investigação e analisando as relações colaborativas entre universidade e escola, nas quais as/os sujeitas/os participantes compartilham e ressignificam saberes, compreendo que os processos de pesquisa e formação dentro do espaço da escola quilombola permitem ao coletivo novas formas de olhar para o PPP e o modificar a fim de melhorar seu currículo escolar.

Nesse cenário, a comunidade escolar quilombola, aos poucos, vai sendo inserida ao mundo da pesquisa colaborativa e percebendo que o diálogo entre universidade e escola é possível e, assim, assume um papel importantíssimo e formativo para todas/os as/os sujeitas/os envolvidas/os na investigação. No entanto, é evidenciado nas narrativas dessas/es sujeitas/os, entre as contribuições, que a inserção na pesquisa implica na ampliação de saberes sobre a natureza, costumes, crenças e tradições, que foram passados de geração a geração.

Considerando a imersão na escola, foi possível compreender o exercício consciente da cidadania, em uma metodologia formativa, que se configura como atividade humana, desenvolvida de forma intencional e diretiva, por sujeitas/os mediatizadas/os pelo mundo, em um determinado contexto social, ou seja, momentos de conscientização que podem contribuir para a tomada de consciência para superar as visões parciais e segmentadas de sociedade em que estão inseridas/os.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Brasília: Editora do Brasil, 1996.

BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola**. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GOMES, Flávio dos Santos; REIS, João José. Uma história da liberdade. *In*: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (Org.). **Liberdade por um fio: História dos quilombos no Brasil**. Companhia das Letras: São Paulo, 1996.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. *In*: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania**. Palestra. 2012.

VEIGA, Ilma Passos. **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. 10. ed. Campinas: Editora Papirus, 2004. Vozes, 2008.

VIEIRA, Sofia Lerche. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. *In*: CEARÁ. Secretaria da Educação. **Novos paradigmas de gestão escolar**. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005. p. 7-20.

5 BNC-FORMAÇÃO: UMA POLÍTICA EDUCACIONAL DO CAPITAL?

Maria Aurigelina Costa Alves

E-mail: aurigelina@gmail.com

Simone Cesar da Silva

E-mail: simonecesar@ifce.edu.br

RESUMO

O artigo tem por objetivo discutir o reflexo da Crise Estrutural do Capital no campo da formação docente, traçando uma discussão sobre a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e seu papel como uma política educacional a serviço do Capital. Parte-se dos estudos dos autores Mészáros (2011), Antunes (2009), Duarte (2008) e Bernstein (2003). Trata-se de uma pesquisa teórico-bibliográfica como mecanismo metodológico de delineamento da teoria da Crise Estrutural do Capital, tomando como base a produção do seu criador, István Mészáros (2011). O artigo traz estudos e discussões desses autores que versam sobre a influência da Crise Estrutural do Capital e sua manifestação no campo da formação de professores. Após análises dos elementos da Crise Estrutural do Capital e sua repercussão no campo educacional, conclui-se que uma das formas de materialização dessa Crise Estrutural do Capital é a intervenção no campo da formação de professores, o que ocorre por intermédio de políticas educacionais que estão a serviço do Capital, e é o caso da BNC-Formação.

Palavras-chave: Crise Estrutural do Capital. BNC-Formação. Formação Docente.

INTRODUÇÃO

Com a implantação da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), documento que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial para professores da Educação Básica, a formação continuada docente vem sofrendo mudanças, visando se adequar às novas diretrizes

de formação continuada dos professores. Desse modo, estados e municípios vêm ofertando formações continuadas aos professores no intuito de garantir o aperfeiçoamento dos profissionais da Educação Básica com a assimilação de novas competências e habilidades pelos professores.

Diante dessa política educacional de formação, educadores como Mészáros (2011) e Newton Duarte (2008) nos trazem indagações sobre a quem esse novo projeto educacional recheado de competências e habilidades estruturadas pela BNC-Formação interessa. Qual a função social desempenhada por essa política? Qual a relação entre a BNC-Formação e a Crise Estrutural do Capital? Diante dessas indagações, este estudo apresenta como objetivo geral discutir quais as influências da Crise Estrutural do Capital no campo da educação, especificamente, no campo da formação de professores.

Segundo Mészáros (2011), o sistema do capital vem enfrentando uma crise estrutural muito grande, que não se trata de uma crise periódica que logo vai ser superada, mas sim de uma crise estrutural que se iniciou desde a segunda metade do século XX. Desde então, o sistema do capital vem propondo reformas no intuito de superar sua própria crise estrutural e continuar operando o seu sistema sociometabólico, ou seja, continuar subjugando as relações existentes na sociedade vigente ao controle absoluto do sistema capital.

Como estamos inseridos numa sociedade onde impera o sistema capitalista dominado pelo capital, suas influências permeiam toda a sociedade, inclusive no campo educacional, onde o capital exerce um controle ideológico sobre as massas, com vista a impregnar sua cultura de alienação e esvaziamento do conhecimento científico. As reformas educacionais mais recentes, como a BNC-Formação, não apresentam fundamentação teórica segundo Newton Duarte e outros grandes estudiosos que versam sobre o campo da educação.

Nesse sentido, o presente estudo apresenta concepções sobre os elementos da Crise Estrutural do Capital e sua intervenção no campo educacional, principalmente, no campo da formação de professores. Para desenvolver o presente estudo, percorremos um caminho metodológico com base no materialismo histórico-dialético, na sua sistematização ontológica. Adotamos a pesquisa teórico-bibliográfica como mecanismo metodológico de delineamento da Crise Estrutural do Capital e das pedagogias do “aprender a aprender”, tomando como base os estudos de István Mészáros e Newton Duarte, respectivamente. Também fizemos uso da pesquisa documental, ao analisar os conceitos estruturantes do documento da BNC-Formação. Esse interesse investigativo em torno da formação continuada de professores se faz presente no meu percurso desde a graduação, quando tive acesso à literatura que tratava dessa temática. No mestrado, tivemos a oportunidade de desenvolver estudos acerca da política de formação continuada dos professores, com aprofundamento nos estudos e nas políticas educacionais, especificamente, no campo da formação de professores. Como professora da Educação Básica, esse estudo nos permitiu um conhecimento concreto e uma ampliação da consciência filosófica, contribuindo, assim, para a construção de uma prática pedagógica crítica e situada socialmente.

Desse modo, o presente estudo propõe-se a contribuir para o âmbito social, na medida em que poderá auxiliar na formação de sujeitos críticos, que compreendam a prática social na qual estejam inseridos como algo para além do cotidiano empírico, podendo refletir na prática em sala de aula do professor, além de contribuir para as pesquisas voltadas para o campo da formação de professores. Portanto, poderá fazer frente às pesquisas hegemônicas no campo da educação, que visam formar sujeitos adaptados e passivos diante dos problemas educacionais vigentes, podendo contribuir para os estudos científicos comprometidos com a emancipação do sujeito.

METODOLOGIA

Para desenvolver o presente estudo, percorremos um caminho metodológico que nos permitiu conhecer a realidade com vista a transformá-la. Um percurso que esteve alinhado à perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético, na sua sistematização ontológica. Adotamos a pesquisa teórico-bibliográfica como mecanismo metodológico de delineamento da Crise Estrutural do Capital e das pedagogias do “aprender a aprender”, tomando como base os estudos de István Mészáros e Newton Duarte, respectivamente. Também fizemos uso da pesquisa documental ao analisar as concepções pedagógicas que estruturam o documento da BNC-Formação.

Para Tonet (2013), o padrão marxiano do materialismo histórico-dialético consiste no padrão científico filosófico mais elevado que a humanidade já produziu, que permite apreender as múltiplas determinações do objeto, a totalidade do objeto, compreendendo a realidade concreta. Essa compreensão é absolutamente fundamental para que a classe trabalhadora possa compreender o mundo e o que está acontecendo nele e possa sustentar de maneira sólida e racional a possibilidade de uma revolução que mude radicalmente a sociedade, orientada por ações no sentido de uma transformação radical da realidade na qual estamos inseridos.

De acordo com Tonet (2013), o trabalho é a categoria fundante do ser social. Entendemos aqui trabalho como o modo como uma determinada sociedade produz seus bens materiais, ou seja, como ela se reproduz, qual a sua base de produção de mercadorias. Como vivemos na sociedade capitalista, cujo modo de produzir riqueza é a exploração da força de trabalho excedente, que sustenta o sistema capitalista, fez-se necessário, aqui, estudar o capitalismo para compreender a educação.

Adotamos aqui a perspectiva do materialismo histórico-crítico, que parte da análise crítica da produção dos bens ma-

teriais ao longo da história da humanidade para compreender a dinâmica da sociedade em cada período histórico até os dias atuais. Uma análise da infraestrutura para se compreender a superestrutura; no que diz respeito à infraestrutura, que é o modo de produção de uma sociedade, podemos citar o modo de produção capitalista que permeia a sociedade vigente, influenciando todas as esferas da sociedade.

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Mészáros (2011), as crises no sistema capitalista foram tidas como normais em certas épocas desde o surgimento do capitalismo. No entanto, essa conjuntura de crises periódicas pela qual o capital vem passando hoje já vem ocorrendo há pelo menos 50 anos e já não se trata de uma crise periódica normal, mas sim da crise estrutural do sistema. Segundo o autor, essa Crise Estrutural do Capital interfere em todas as esferas da sociedade, e o capital vai lançando mão de artefatos para superar sua própria crise, originada por ele mesmo, para se manter com o seu sistema sociometabólico, que a tudo lança seu controle de dominação.

Mészáros (2011, p. 37) afirma que “Vivemos hoje em um mundo firmemente mantido sob as rédeas do capital, numa era de promessas não cumpridas e esperanças amargamente frustradas, que até o momento só se sustentam por uma teimosa esperança”. Esse sistema hegemônico do capital ao qual estamos subjugados é resultado de um trabalho alienante constante que impregna na subjetividade das massas o discurso de que “não há alternativas”, de que não podemos viver sem o capital, ou que é possível reformar o capital, humanizá-lo. Mészáros (2011, p. 95) afirma que “O sistema do capital se mostrou impermeável à reforma, até mesmo do seu aspecto obviamente mais destrutivo”.

O capital é uma estrutura totalizadora de controle, que impõe seu controle sociometabólico a tudo, inclusive aos seres

humanos; tudo deve se ajustar ao seu controle, para que não venha a perecer.

Não se pode imaginar um sistema de controle mais inexoravelmente absorvente e, neste importante sentido, 'totalitário' do que o sistema do capital globalmente dominante, que sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde e a do comércio, a educação e a agricultura, a arte e a indústria manufatureira, que implacavelmente sobrepõem a tudo seus próprios critérios de viabilidade, desde as menores unidades de seu 'microcosmo' até as mais gigantescas empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos de tomada de decisão dos vastos monopólios industriais, sempre a favor dos fortes e contra os fracos (Mészáros, 2011, p. 96).

Segundo o autor, o sistema do capital é orientado para a expansão e movido para a acumulação, e o capital precisa subordinar o valor de uso para o valor de troca das mercadorias, ou seja, o valor de uso acaba se subordinando ao valor de troca. Por exemplo, produtos que têm uma utilidade muito grande para a própria existência humana, como a água, acabam tendo esse valor de uso sobreposto pelo valor de troca. Em contrapartida, há produtos, mercadorias que não têm a mesma utilidade da água, ou seja, têm um valor de uso inferior ao valor de uso da água, mas vão ter um valor de troca muito elevado, como o ouro, o diamante. Temos, aqui, as mediações de segunda ordem, que não são essenciais ao ser humano, sobrepondo-se às mediações de primeira ordem, que são essenciais ao ser humano, que são vitais para sua existência.

Mészáros (2011) defende a necessidade de se pensar para além do capital. Precisamos de uma teoria socialista de transição, pois a ordem existente demonstra-se insustentável. O sistema do capital é incontrolável, não se pode frear sua expansão e sua força de destruição, não é possível nenhum controle humano sobre o capital; trata-se de um sistema totalitário e totalizador, que subjuga todos aos seus interesses.

Sob o controle da Crise Estrutural do Capital, seus constituintes destrutivos avançam com força extrema, ativando o espectro da incontrolabilidade total numa forma que faz prevê a autodestruição, tanto para esse sistema reprodutivo social excepcional, em si, como para a humanidade em geral (Mészáros, 2011, p. 100).

Segundo Antunes (2009), em meados dos anos 1970 o capitalismo começa a dar os primeiros sinais da sua crise estrutural. Como forma de superar a sua crise, surge o neoliberalismo com a desregulamentação dos direitos trabalhistas e a reordenação do papel do Estado. O fenômeno do neoliberalismo surge como resposta à Crise Estrutural do Capital, atuando a favor do capital, no sentido de mascarar a crise provocada pelo próprio sistema do capital.

De acordo com Duarte (2008), as políticas neoliberais tentam dar continuidade e evitar a falência do capitalismo, tentam manter os enormes privilégios das classes dominantes. As elites dominantes tentam convencer que o capitalismo é eterno, mas a realidade mostra o contrário. O capitalismo é um sistema social sem sustentabilidade. As políticas neoliberais vêm provocando danos perversos no campo da educação.

A infraestrutura impacta a superestrutura. Portanto, para se compreender a formação de professores, seja ela formação inicial ou continuada, é necessário compreender a infraestrutura, ou seja, como a sociedade produz seus bens materiais. Se vivemos sob a influência do neoliberalismo, que se trata da nova ordem mundial econômica, de qualquer forma suas características irão se refletir na educação, pois o neoliberalismo não se restringe só ao campo econômico e político, mas interfere e norteia ativamente todas as políticas sociais de forma mundial.

De acordo com o autor, a ideologia neoliberal está impregnada na subjetividade dos indivíduos, isso devido a um grande processo de doutrinação dessa ideologia que ocorre pelos meios de comunicação, instituições familiares, igrejas e principalmente

por instituições educacionais. Nós somos ensinados para reproduzir a ideologia neoliberal. Essa ideologia a serviço do capital vem fundamentando as políticas educacionais vigentes como forma de proteger o capitalismo e superar a Crise Estrutural do Capital.

A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) é um documento que define as competências que devem ser adquiridas pelos professores, seja na formação inicial ou na formação continuada. Norteia, dessa forma, todo o trabalho pedagógico do professor. Trata-se de um documento norteador do trabalho docente, baseado em textos, documentos de fundações privadas e documentos internacionais, tendo como centralidade a formação de professores pautada em competências e habilidades. Segundo Duarte (2008), trata-se de um documento com total ausência de fundamentação teórica.

Segundo Bernstein (2003), o conceito de competência foi sendo pedagogizado, isso porque não consiste em um conceito que surgiu no universo educativo, mas em um conceito que surgiu no campo econômico e foi transfigurado para o campo pedagógico. Nesse modelo de competência, não há interesse em fazer um estudo, uma reflexão crítica. O saber fazer presente nesse modelo de competência enfatiza o presente, o fazer algo no agora. Esse conceito de competência vai se alinhar muito bem com a proposta neoliberal para o campo da educação e se trata de uma pedagogia invisível, em que não se percebe com clareza os seus critérios.

A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) apresenta dez competências gerais docentes, que são os dez pilares da formação docente. Essa política educacional pautada por competências retrata a passagem de um contexto não educativo para um contexto educativo, ou seja, a pedagogização de um contexto que

não pertence ao ambiente educativo e, nesse sentido, vai trazer consequências catastróficas para o universo educativo.

Segundo Duarte (2008), as correntes pedagógicas contemporâneas do “aprender a aprender” fazem parte da chamada pedagogia das competências, difundida e tão dominante no cenário atual. A pedagogia das competências, com a defesa no foco no aluno e a utilização de métodos ativos, remete-nos em suas origens ao movimento Escola Nova, ou seja, são pedagogias que surgiram com a crítica à pedagogia tradicional da época. Seu foco era a defesa dos métodos ativos, o aprender a aprender sozinho, deslocando, assim, o eixo da educação, que era focado no professor que ensina, passando para o novo eixo central, focado no aluno que aprende a aprender sozinho.

De acordo com Duarte (2008), as formações ocorridas com base nessa nova política de formação docente baseada em competências e habilidades têm como objetivo maior favorecer o processo de adaptação às mudanças vigentes do sistema do capital. O professor, diante desse projeto educacional, é desconfigurado do seu papel enquanto profissional que ensina e passa a desenvolver o papel secundário de facilitador no processo de aprendizagem. Essa política de formação docente promove o esvaziamento do trabalho docente e, conseqüentemente, o empobrecimento da formação do professor.

Segundo Duarte (2008), a lógica das pedagogias do aprender a aprender é treinar, exercitar o sujeito. O aluno passa a treinar situações de aprendizagens, buscando encontrar sozinho soluções para os desafios e problemas encontrados. Dessa forma, o aluno vai adquirindo competências, que para as pedagogias do “aprender a aprender” são mais significativas e importantes do que aprender algo transmitido e ensinado pelo professor experiente que traz consigo todo um conhecimento acumulado pela humanidade. O ensino pautado nessas pedagogias se tornou mero treinamento de habilidades.

Duarte (2008) enfatiza que as pedagogias do “aprender a aprender” correspondem a mais um modismo contemporâneo; mudam-se os termos, as denominações pedagógicas, mas a essência do projeto continua a mesma. Segundo o autor, essas pedagogias hegemônicas dominantes no cenário educacional vigente carregam consigo inúmeras ilusões e proclamam um lema educacional com essência pautada em apropriações equivocadas da teoria vigotskiana. O autor tece inúmeras críticas aos posicionamentos valorativos presentes nessa lógica educacional que obscurece o papel fundamental da educação, que é o ensino das ciências e a transmissão desses conhecimentos clássicos acumulados ao longo da história da humanidade.

Para as pedagogias do “aprender a aprender”, as experiências e aprendizagens que o indivíduo pode desenvolver e alcançar de forma individual e autônoma são mais importantes e significativas do que as aprendizagens que o indivíduo pode adquirir por intermédio da transmissão dos conhecimentos por outros indivíduos mais experientes. A lógica funcional da educação muda de direção, secundarizando o ensino, a transmissão e a socialização de conhecimentos aos indivíduos por outros indivíduos já experientes. Prevalece em primeiro grau de importância a lógica do aprender sozinho, de aprender a descobrir por si mesmo os conhecimentos para resolver os problemas, sem a necessidade de outros indivíduos para ensiná-los.

Nessa perspectiva das pedagogias do “aprender a aprender”, o sujeito é visto como autônomo, capaz de desenvolver as habilidades e competências para aprender sozinho. Por meio do treino individual, do interesse e do esforço do indivíduo que aprende, ele passa a produzir uma aprendizagem mais significativa e que contribuiria para a construção da autonomia do sujeito. No entanto, para essas pedagogias, essa aprendizagem significativa e autônoma não aconteceria por intermédio da transmissão

dos conhecimentos por outros indivíduos experientes; pelo contrário, isso iria até dificultar a autonomia do indivíduo.

Ao contrário dessa perspectiva de enaltecer o aprendizado fruto do aprender sozinho em detrimento da valorização do aprendizado decorrente da transmissão do ensino por um indivíduo experiente, Duarte (2008) defende ser possível uma educação que contribua de forma efetiva para garantir a autonomia intelectual do indivíduo, por intermédio da transmissão, da socialização do ensino do mais alto nível de conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pelos indivíduos. Segundo o autor, a finalidade maior da educação é garantir que todos os sujeitos tenham acesso ao mais elevado nível de conhecimentos produzidos pela humanidade.

As pedagogias das competências, as pedagogias do “aprender a aprender” e suas variantes encontram-se a serviço do projeto do capital e funcionam como pedagogias hegemônicas, em que não há interesse de mudar a ordem social vigente. Trata-se do neoliberalismo se apropriando do universo educacional para impor a sua lógica do capital.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) é um documento que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial para professores da Educação Básica. É composta por dez competências gerais que definem o trabalho do professor. Podemos destacar aqui que a BNC-Formação atua como uma espécie de controle do trabalho docente, limitando a sua atuação e aprisionando os docentes às suas competências.

A formação de professores é dividida em formação inicial, aquela que ocorre no processo de graduação do futuro professor, e formação continuada, que ocorre principalmente no próprio

ambiente de trabalho, chamada de formação em contexto, ou é ofertada por institutos aos professores, de acordo com suas instituições de trabalho.

O documento da BNC-Formação é composto por três eixos que são denominados competências específicas. São os eixos do conhecimento profissional, da prática profissional e do engajamento profissional. O documento traz um discurso intencional de culpabilização do professor pelo fracasso escolar; em todo o texto do documento há o discurso excessivo do engajamento profissional, da responsabilização docente, ignorando a totalidade concreta em que o universo escolar está inserido.

O eixo do conhecimento profissional versa sobre os conteúdos a serem ensinados pelos professores, o eixo da prática profissional trata dos processos de aprendizagem, dos processos avaliativos e didáticos, e o eixo do engajamento profissional se refere à estrutura da educação, sua organização e política. Todas essas competências específicas estão atreladas a habilidades que os docentes precisam adquirir para ensinar. Nesse sentido, o documento pretende sujeitar os docentes às novas ideias trazidas pelo capital, produzindo um sentimento de conformismo nos professores.

O campo educacional não se encontra apartado da estrutura social vigente, pelo contrário, ele faz parte desta. O sistema do capital se utiliza do campo educacional para impor seu controle ideológico sobre os indivíduos e minar qualquer forma de mudanças que não estejam alinhadas com o projeto do capital. Desse modo, a formação docente fundamentada na BNC-Formação não apresenta nenhum interesse de formar um professor crítico-reflexivo, que seja capaz de pensar a realidade e buscar formas de superá-la. As formações docentes estão impregnadas da ideologia do capital, e seu maior interesse é formar professores passivos, professores empíricos, adaptados e que reproduzam práticas que fortaleçam o controle do capital.

De acordo com Mészáros (2011) e Antunes (2009), o sistema sociometabólico de controle do capital é incontrolável e irreformável, sendo qualquer medida de reforma dentro do sistema de capital uma medida que serve ao capital, pois este não permite seu controle e muito menos se submete a reformas que não estejam ao seu serviço.

O documento da BNC-Formação, pautado na sua estrutura geral por competências e habilidades, demonstra o seu propósito em formar práticas docentes que sejam capazes de formar mão de obra para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação com vista à emancipação do sujeito. Esse projeto da BNC-Formação caminha junto com o projeto do capital e se configura como um dos subterfúgios do sistema do capital para superar a sua crise estrutural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo apresentou, com base nos estudos dos autores Mészáros (2011), Antunes (2009), Duarte (2008) e Bernstein (2003), uma discussão sobre a Crise Estrutural do Capital, as pedagogias das competências e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Diante da análise crítica sobre o documento da BNC-Formação e os estudos com base nos autores citados, conclui-se que uma das formas de materialização da influência da Crise Estrutural do Capital é a sua intervenção no campo da formação de professores. Essa intervenção se encontra presente no documento da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), com a sua fundamentação baseada em competências e habilidades que estão alinhadas ao projeto do capital para a educação.

Diante do estudo exposto, podemos afirmar que a repercussão no campo educacional da Crise Estrutural do Capital se

encontra nas políticas educacionais vigentes, principalmente no documento em questão, a BNC-Formação. Essa intervenção no campo da formação docente, com uma formação fragmentada, pautada em competências, tem por objetivo transformar o docente em um técnico do “saber fazer”, garantir o controle dos indivíduos e assim, garantir a governabilidade da população.

Este estudo tomando por base os autores destacados evidencia que a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), alinhada às regras do capital, vem contribuindo para construir um perfil prático do professor, ocasionando um empobrecimento e barateamento do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: Ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 22/2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 10 nov. 2022.

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 75–110, nov. 2003.

DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** Polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A Crise Estrutural do Capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

6 ACESSIBILIDADE CURRICULAR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: REALIDADE E DESAFIOS

Alessandra Sabóia Jucá

E-mail: ale02bio@yahoo.com.br

Geranilde Costa e Silva

E-mail: geranildecosta@unilab.edu.br

RESUMO

Pesquisa em andamento desenvolvida no PPGEF em Ensino e Formação Docente da Unilab/IFCE, de caráter qualitativo, objetivando investigar até que ponto ocorre a acessibilidade curricular de modo a promover a inclusão de estudantes com deficiência, nos anos finais, junto à Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Barbosa, localizada no município de Maracanaú (CE). Para a coleta de dados, foi aplicado um questionário, estruturado em duas partes, para 10 (dez) professores/as, sendo oito do ensino regular e dois da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A análise dos questionários se deu por sistematização e tabulação das respostas. Temos como resultados parciais a necessidade de desenvolvimento de ações inclusivas, um maior entendimento de currículos acessíveis, a superação dos desafios e barreiras encontrados, a mudança de práticas pedagógicas e o reconhecimento das possibilidades dos/as estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Acessibilidade curricular. Deficiência. Inclusão.

INTRODUÇÃO

A partir da Constituição Federal de 1988, o governo brasileiro assumiu o compromisso de oferecer educação para todos/as. Sendo assim, é garantida às pessoas com deficiência a acessibilidade, com proibição de qualquer forma de discriminação, cuidados com a saúde e proteção aos direitos (Brasil, 1988). Em continuidade a essa abordagem histórica e política, a Declaração de Salamanca (1994)

contribuiu de forma significativa para alavancar o processo de educação especial inclusiva em todo o mundo.

Já a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), ao tratar do processo de escolarização de pessoas com deficiência, sinaliza, em seu artigo 58, que a Educação Especial deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

É nesse contexto que o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) recomenda a implementação de políticas públicas para que alunos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham garantia ao acesso, à participação e ao aprendizado nas escolas comuns.

Por sua vez, o Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, garante um sistema educacional inclusivo para as crianças com deficiência em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades (Brasil, 2011). A educação como um direito de todos tem diante de si o desafio de possibilitar o acesso e a permanência de todos os alunos desde a Educação Infantil.

Dentro desse contexto é que nos interessamos por realizar uma pesquisa qualitativa objetivando investigar até que ponto ocorre a acessibilidade curricular de modo a promover a inclusão de estudantes com deficiência, a realidade e os desafios, nos anos finais, junto à Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Barbosa, localizada no município de Maracanaú (CE).

Dentre as justificativas para o referido estudo está o fato de ser professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) junto à Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (CE) e, assim, buscar entender como vem acontecendo a efetivação das exigências dos marcos legais.

Desse modo, neste artigo serão apresentados dados iniciais de nossa pesquisa, tais como o perfil dos/as docentes e um panorama inicial sobre a atuação deles e delas, considerando a

acessibilidade curricular voltada à inclusão de estudantes com deficiência.

O artigo está estruturado em duas partes, além da introdução e das considerações finais. Na primeira parte, apresenta-se uma discussão sobre educação inclusiva e acessibilidade curricular. Na segunda parte, reflete-se sobre as respostas obtidas a partir das informações coletadas na escola.

ACESSIBILIDADE CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

A educação inclusiva abrange todos e todas, independentemente de gêneros, religião e/ou outras características, que enfrentam discriminações na sociedade, fato que deve estar destacado no direito de o/a educando/a estar inserido/a no ensino regular, assim superando barreiras durante a aprendizagem, de modo a entender que:

[...] a Educação Inclusiva não consiste apenas em matricular o aluno com deficiência em escola ou turma regular como um espaço de convivência para desenvolver sua 'socialização'. A inclusão escolar só é significativa se proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento. (Pletsch; Fontes, 2006, p. 12).

Dentre as possibilidades de desenvolvimento do trabalho pedagógico que corresponda às aspirações do atendimento à diversidade, a acessibilidade curricular vem se destacando nos textos de autores/as e das políticas educacionais.

A ideia de acessibilidade curricular está relacionada com a manutenção de um currículo comum para todos que pode se tornar acessível por meio de práticas pedagógicas pensadas a partir de conceitos mais abrangentes de aprendizagem e de conhecimento. Tais práticas estariam direcionadas para contemplar as diferentes

formas de acessar informações, interagir com o conhecimento e expressar o que se aprende (Correia, 2016, p. 154).

Para isso, não existe um método pronto. O/a professor/a precisa conhecer as singularidades de cada aluno/a, pensar numa acessibilidade curricular que elimine as barreiras que impedem os/as discentes de terem uma aprendizagem significativa. Mantoan e Lanuti (2022, p. 51) enfatizam que “ensinar e aprender envolvem descobertas, relações, reconstruções, reelaborações do conhecimento e atribuição de um sentido pessoal [...], incompatível com o esperado por aqueles que se submetem aos ditames dos métodos”.

Correia (2016) ressalta que não há fórmulas prontas ou procedimentos fixos para garantir a acessibilidade ao currículo. Ela propõe uma abordagem que amplia as oportunidades e possibilidades para os/as alunos/as, valorizando suas diversas experiências na construção do conhecimento. A pesquisadora identificou alguns pilares fundamentais para essa proposta, incluindo um currículo comum para todos/as os/as estudantes, avaliação formativa, adoção de metodologias ativas e organização de atividades em grupos cooperativos, promovendo um ambiente de cumplicidade e pertencimento.

Mesquita (2017) destaca que o não engessamento dos currículos vai ao encontro das práticas curriculares inclusivas, que seriam aquelas que possibilitam ao aluno com deficiência participar, produzir e se apropriar da cultura própria da escola. Assim:

[...] a acessibilidade curricular não é somente dar condições para que os sujeitos tenham acesso ao conteúdo proposto, mas sim participar dele, incluindo sua construção. Essa pode ser uma das garantias de que a escola está, realmente, considerando as diferenças e singularidades de todos os seus atores e, portanto, primando por uma perspectiva inclusiva (Oliveira, 2023, p. 101).

Diante disso, fica evidente que o/a docente deve desenvolver o trabalho em sala de aula com o intuito de que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de maneira satisfatória, sendo necessária a acessibilidade curricular para atender aos/às alunos/as com deficiência. Porém, é um desafio para os/as profissionais da educação realizar a inclusão, sendo essa realidade constatada em relatos de vários/as pesquisadores/as, bem como em comentários, queixas, desabafos nos momentos de encontros da comunidade escolar, em horários de intervalos, planejamentos, entre outros. Vale salientar a importância de formação, condições estruturais e a valiosa parceria entre o/a professor/a do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do ensino regular.

Nesse sentido, o programa de implementação de Salas de Recursos Multifuncionais e o Decreto nº 6.571/2008 definem o locus privilegiado do AEE e reiteram a compreensão de sua função, pois, de acordo com Soares e Carvalho (2012, p. 41-42), ele expande essa atuação, visto que além “de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos, ele amplia essa atuação para a eliminação das dificuldades de acesso”, enfatizando que “as atividades desenvolvidas no AEE [...] complementam e/ou suplementam a formação com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela”.

Para lidar com a diversidade existente em uma sala de aula, os/as educadores/as, em consonância com Stainback e Stainback (1999, p. 241), precisam:

[...] ter uma visão crítica do que está sendo exigido de cada aluno. Apesar de os objetivos educacionais básicos para todos os alunos possam continuar sendo os mesmos, os objetivos específicos da aprendizagem curricular podem precisar ser individualizados para serem adequados às necessidades, às habilidades, aos interesses e às competências singulares de cada aluno.

Esse aspecto é essencial para que os/as discentes sejam correspondidos/as em suas particularidades acadêmicas.

INFORMAÇÕES PRIMEIRAS DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e, para compreender a atuação dos/as docentes considerando a acessibilidade curricular na inclusão de alunos/as com deficiência, a realidade e os desafios, optou-se pela abordagem metodológica de pesquisa-ação. Na visão de Tripp (2005, p. 445), “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”.

A pesquisa está sendo desenvolvida em uma escola da rede municipal de Maracanaú, município localizado na região metropolitana de Fortaleza. A instituição foi selecionada porque tem alunos/as com deficiência e os/as docentes se comprometeram a colaborar com a pesquisa, permitindo que seja verificada a questão relacionada ao objetivo. Outro aspecto considerado é o acesso facilitado da pesquisadora, que mora próximo à escola, e isso possibilita uma interação mais próxima dos/as docentes, favorecendo uma maior compreensão do estudo.

A escola oferta o Ensino Fundamental, tanto para os anos iniciais quanto para os anos finais, nas modalidades regular e EJA, abrangendo os turnos da manhã, tarde e noite. Participam da pesquisa dez (10) professores/as dos anos finais, dos turnos manhã e noite, sendo dois (2) da EJA.

O desenvolvimento do estudo ocorre em três (3) etapas: I) Apresentação do projeto de pesquisa aos/as professores/as, por escrito, para que fosse lido e sinalizado o interesse em participar através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); II) Aplicação de 1 (um) questionário, com questões objetivas e subjetivas, com o propósito de coletar informações que atendessem ao objetivo da pesquisa; e III) Análise e compreensão dos atravessamentos das respostas dos/as profes-

res/as e as implicações dessas na construção de um maior entendimento da Educação Especial Inclusiva na Escola.

A análise de dados do questionário aplicado junto aos/às professores/as foi realizada por meio da leitura detalhada do material, seguida pela identificação e categorização das principais áreas de análise. As respostas foram então sistematizadas e tabuladas para facilitar a compreensão e interpretação dos dados.

A apresentação e discussão dos resultados ocorreu após a análise do questionário aplicado, formado de duas partes: a primeira faz um levantamento do perfil dos/as docentes, e a segunda abrange 10 (dez) questões específicas. As questões abordavam os seguintes itens: acessibilidade curricular, projetos ou ações pedagógicas que são desenvolvidas na escola, participação em cursos, recursos pedagógicos disponíveis, acesso ao diagnóstico dos/as alunos/as, apoio e orientação do/a professor/a do AEE, as principais barreiras que dificultam a inclusão, cuidadores para auxiliar os/as estudantes, os principais desafios e os assuntos que gostariam que fossem abordados no produto educacional.

Quanto ao perfil dos/as dez (10) professores/as que participaram da pesquisa, a faixa etária é de 34 a 65 anos, sendo sete (7) do sexo masculino e três (3) do sexo feminino; sete (07) se autodeclararam pardos e três (3) brancos. Quanto à residência, cinco (5) moram no próprio município e os outros cinco (5) moram em municípios do entorno, sendo três (3) em Fortaleza (CE), 01 (um) em Caucaia (CE) e 01 (um) em Maranguape (CE).

Em relação à graduação, dos/as dez (10) docentes, quatro (4) são graduados em Matemática, sendo que um (1) desses/as, além da Matemática, também é graduado em Pedagogia, Física e Computação. Um (1) é graduado em Pedagogia e Letras, uma (1) em Pedagogia, um (1) em Português, um (1) em História, um (1) em Ciências e Pedagogia e uma (1) em Biologia.

Quanto ao tempo de docência, este varia de nove (9) a 35 anos, sendo que nove (9) participantes têm mais de 11 anos no

magistério. Já na referida escola, trabalham de um (1) a dezoito (18) anos. Dos/as dez (10) docentes, oito (8) professores/as são efetivos/as e dois (2) atuam por meio de contratos temporários para o exercício da docência. Quanto à participação em formações sobre a Educação Especial Inclusiva para estudantes com deficiência, dos/as dez (10) docentes, cinco (5) já participaram e cinco (5) nunca participaram.

Já na segunda parte do questionário, constam as questões específicas. A primeira questão indaga sobre a atuação dos/as docentes em sala de aula comum, se realizam ou não acessibilidade curricular. A seguir, os comentários e/ou participação dos/as dez (10) professores/as, que serão identificados de P1 a P10. Dos/as 10 (dez) docentes, oito (8) professores/as relataram que realizam acessibilidade curricular, um (1) não realiza e um (1) professor deu duas respostas.

Dos professores que realizam acessibilidade curricular, P5 comenta que: *“acontece de acordo com a necessidade da turma”*. P8 relata: *“quando passo atividades que meu aluno tem dificuldade de fazer, eu respeito seu ritmo e ainda mudo a maneira de fazer”*. P9 diz: *“dependendo da cognição do aluno, tento adequar o assunto dado para os demais alunos, de maneira diferenciada”*.

P7 descreve: *“procuro flexibilizar o currículo através de diversas estratégias de ensino na perspectiva de incluir todos os alunos. Através de diferentes estratégias evito a eliminação e empobrecimento de conteúdos básicos a todos”*.

P1 afirma que: *“depois de ter alguma interação com o aluno com alguma deficiência, procuro me informar no AEE. Se sim (confirmada a deficiência), qual tipo de intervenção (adequada). A partir daí, seleciono material mais acessível com o AEE”*. P2 descreve: *“normalmente nas minhas turmas eu costumo verificar o nível de aprendizagem da turma para os trabalhos, atividades e avaliações (serem) diferenciadas para alunos especiais (atualmente fala-se com deficiência) e não leitores”*. P4 comenta: *“tento*

trazer atividades diferenciadas para os alunos com algum tipo de necessidade especial (deficiência). O planejamento é realizado levando-se em consideração todos os alunos, mas atentando-se para algumas especificidades, como os alunos de AEE”. P6 expõe: “*verificando a necessidade e especificidade de cada um e adaptando aulas e materiais para trabalhar em sala”.*

P3 declara que não realiza acessibilidade curricular porque “*falta formação e informações sobre os alunos com deficiência”.*

P10 deu duas respostas. Na primeira, marcou que realiza acessibilidade curricular e descreve assim: “*acolhendo os alunos em sala com alguma deficiência”.* Na segunda, destacou que não realiza acessibilidade curricular e argumenta: “*a escola ainda falta muito para acontecer essa inclusão de fato”.*

A esse respeito, observa-se que os/as professores/as precisam de uma melhor compreensão sobre acessibilidade curricular, conforme o que foi abordado no referencial teórico. Percebe-se também a necessidade de aprofundamento no estudo. Quando P1 se refere a “*material mais acessível”* e P2 e P4 a “*atividades diferenciadas”*, é dentro do conteúdo que está sendo trabalhado? Dentro desse contexto, Padilha (2017) afirma que o processo de ensino e aprendizagem desses/as alunos/as não pode restringir-se a qualquer conteúdo e estratégia, pois, desse modo, não lhes possibilitará aprendizagem e nem desenvolverá suas potencialidades.

Nas respostas para a questão 2, que versava sobre os projetos e ações pedagógicas desenvolvidas na escola para a educação inclusiva de estudantes com deficiência, dos/as dez (10) docentes, quatro (4) professores/as responderam que na escola tem o AEE e seis (6) comentaram que desconhecem a existência de algum projeto. Com base nessas respostas, a escola pode pensar em desenvolver projetos ou ações pedagógicas mais inclusivas e que potencializem a participação desse público-alvo.

Em seguida, foi perguntado se já participaram de algum curso para trabalhar com a inclusão. Dos/as dez (10) docentes,

somente três (3) afirmaram que sim e descreveram que o curso contribuiu para melhorar suas práticas pedagógicas, entender melhor o TEA e o direito de igualdade para todos. Quanto aos demais, cinco (5) informaram que não participaram de cursos, por diferentes motivos, como: falta de tempo, oportunidade, não foi ofertado, faz na própria área de atuação, não tinha demanda de alunos/as com deficiência. Dois (2) não responderam. Vale ressaltar a grande importância de os/as docentes participarem desses cursos; Padilha (2017, p. 19) enfatiza que “o desenvolvimento máximo de cada aluno exige conhecimento também máximo dos professores sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ou culturais e sobre a formação de conceitos cotidianos e científicos”.

Sobre os recursos pedagógicos disponibilizados na escola, dos/as dez (10) docentes, seis (6) professores/as relataram que existem e são disponibilizados para os/as docentes do AEE e cuidadores. Um (1) professor falou que trabalha como pode. Dois (2) professores disseram que desconhecem os recursos e um (1) não respondeu à questão. Verifica-se, através de todas as respostas, que os/as professores/as de sala de aula comum não utilizam os recursos pedagógicos que existem na escola.

Na sequência, a questão discorreu sobre a disponibilização do diagnóstico dos/as estudantes para os/as professores/as. Assim, P1 e P10 disseram que têm conhecimento; o P5 disse que: “*só o tempo responderá a essa pergunta*”; e sete (7) relataram que não têm acesso a essa informação.

Desses/as sete (7), P2 descreve que “*é disponível só no relatório do aluno no sistema*”. P3, P6 e P7 não justificaram a resposta.

P4 diz que não disponibiliza “*talvez por falta de comunicação com os professores*”. P8 expõe: “*creio que pela burocracia escolar*”.

P9 enfatiza: “*talvez porque na escola exista um núcleo de atendimento, mas vale ressaltar que não é para todos*”. Nesse sen-

tido, é importante frisar que o AEE da escola só atende os alunos que já têm diagnóstico.

Vale salientar que é fundamental que o/a docente conheça o diagnóstico do/a aluno/a para que possa oferecer as condições necessárias para que ele/a participe plenamente do processo de ensino e aprendizagem.

A questão seguinte questiona se o/a docente de sala de aula comum busca apoio e orientação do/a professor/a do AEE. Dos/as dez (10) docentes, cinco (5) participantes disseram que sim, quando percebem algum/a aluno/a com deficiência, quando tentam desenvolver um trabalho e não apresentam êxito e quando têm tempo. Cinco (5) responderam que não, porque na escola não tem professor/a do AEE lotado 200 h/a e alguns não conhecem esses/as profissionais. Um professor comentou que os/as estudantes com um nível de suporte maior não ficam em sala de aula. A metade das respostas evidencia a necessidade de uma maior aproximação do/a professor/a de sala de aula comum com os/as professores/as do AEE.

Dando continuidade, quando indagados/as sobre as principais barreiras que dificultam a inclusão, em relação à estrutura da escola, no que diz respeito aos recursos físicos, materiais e pedagógicos, seguem os comentários e/ou participação dos/as dez (10) docentes.

P1 citou que a principal barreira é a sua própria limitação.

P2 descreve assim: *“um problema muito grande encontrado é o espaço em sala de aula, principalmente para alunos cadeirantes e alguns recursos que faltam para alunos com deficiência visual”*.

P3 disse: *“A falta de um profissional do AEE com 200h/a na escola, a grande demanda e deficiências estruturais”*.

P4 relata: *“com relação aos recursos pedagógicos, os professores é que são responsáveis por trazer e disponibilizar para os alunos, já com relação à estrutura física, não vejo problema”*.

P5 cita a falta de diálogo. P6, P7, P8 e P9 se queixam da falta de materiais pedagógicos disponíveis. E, por fim, P10 não respondeu à questão.

As respostas demonstram que existem muitas barreiras que precisam ser superadas na busca de uma educação inclusiva e transformadora da realidade dos/as estudantes com deficiência.

No que diz respeito ao direito de um cuidador, para os/as estudantes com um nível de suporte maior, dos/as dez (10) docentes, nove (9) professores/as responderam que há cuidadores e apenas um (1) não soube responder. O resultado indica um ponto muito positivo, porque a presença de um cuidador é importante para auxiliar os/as estudantes, quando necessário, no que diz respeito a higienização, alimentação e locomoção.

Quando indagados sobre os principais desafios, questões, dificuldades, anseios e dúvidas em relação ao trabalho docente com estudantes com deficiência, P1, P4, P7, P9 e P10 apresentaram relatos parecidos, apontando o desafio de incluir estudantes com TEA, saber quais as estratégias e as atividades a utilizar e lidar com as dificuldades de socialização e as dificuldades cognitivas de alguns. Vale salientar que uma das melhores atitudes é compreender como o/a estudante aprende e quais as suas potencialidades e assim nortear as práticas pedagógicas, com o intuito de superar o grande desafio citado e oferecer uma aprendizagem efetiva.

Ainda sobre essa questão, P2 e P6 citam a quantidade de alunos/as por sala que estão sem laudos e sem cuidadores. P3 expõe: *“A falta de conhecimento”*. P5 relata: *“Falta de respeito e valorização”*. P8 diz: *“Os principais desafios são: a questão da aceitação; a falta de incentivo aos profissionais”*.

Por fim, os/as docentes citaram os assuntos que gostariam que fossem abordados no produto educacional, tais como: tipos de deficiências, direitos e deveres dos/as alunos, orientações pedagógicas e para as famílias de estudantes com deficiência e

sugestões de atividades. Tomar conhecimento do que desejam é essencial para que o produto educacional seja elaborado com a sua participação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa busca investigar até que ponto ocorre a acessibilidade curricular de modo a promover a inclusão de estudantes com deficiência, a realidade e os desafios, nos anos finais, junto à Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Barbosa, localizada no município de Maracanaú (CE).

Diante dos resultados apresentados, acredita-se que se torna necessário um maior entendimento de acessibilidade curricular. Se, por um lado, houve um avanço no acesso à matrícula, cumprindo os marcos legais, por outro, a permanência e a participação do/a aluno/a no processo de ensino e aprendizagem também precisam avançar com qualidade garantida. Nesse contexto, o desenvolvimento de práticas pedagógicas com estratégias variadas garante uma abordagem mais inclusiva, estimula a participação ativa dos/as alunos/as na sala de aula e atende aos diferentes estilos de aprendizagem, considerando os interesses e habilidades de cada um/a.

Para isso, é fundamental o investimento em formações continuadas que tenham abordagens dentro do que os/as docentes anseiam. Também o investimento de tempo, que foi uma dificuldade apresentada por eles/as, e interesse para participarem das formações e, assim, ampliarem os conhecimentos sobre Educação Especial Inclusiva.

Verificam-se queixas em relação à falta de uma aproximação dos/as professores/as de sala de aula comum com os/as docentes do AEE e a ausência desses/as profissionais especializados/as em todos os turnos na escola para apoiar e orientar o/a professor/a de sala de aula comum, compartilhar experiências

e informações para conhecerem as especificidades de cada aluno/a, suas potencialidades, e assim oferecerem as condições adequadas para a sua aprendizagem. Nesse sentido, o fortalecimento dessa parceria é necessário e urgente.

Por fim, espera-se que a inclusão na escola seja valorizada e caminhe para a igualdade e equidade de oportunidades para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 abr. 2022.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008a. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducpecial.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12 abr. 2022.

CORREIA, Gilvane Belem. **Deficiência, conhecimento e aprendizagem**: uma análise relativa à produção acadêmica sobre educação especial e currículo. 2016. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022. 96p.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo. Currículo e inclusão: reflexões sobre os conteúdos de escolarização para alunos com deficiência. **Revista Inclusão Social**, Brasília, v. 11 n. 1, p. 67-80, jul./dez. 2017.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. **Educação especial**: formação de professores para a inclusão escolar. São Paulo: Contexto, 2023. 128p.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Desenvolvimento psíquico e elaboração conceitual por alunos com deficiência intelectual na educação escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 23, n. 1, p. 9-20, 2017.

PLETSCH, M. D; FONTES, R. de S. A inclusão escolar de alunos com necessidades Especiais: diretrizes, práticas e resultados de uma experiência brasileira. **Revista Educar**, Jalisco, México, n. 37, p. 87-97, 2006.

SOARES, Maria Aparecida Leite; CARVALHO, Maria de Fátima. **O professor e o aluno com deficiência**. São Paulo: Cortez, 2012.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

7

A FORMAÇÃO CONTINUADA EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA MELHORIA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Francisco Jardimson Barroso Ferreira

E-mail:

Simone Cesar da Silva

E-mail:

RESUMO

A formação continuada em avaliação educacional possui um papel elementar na busca pela melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem. Diante dos desafios enfrentados pelos educadores na aplicação e compreensão adequada da avaliação, a formação se torna um instrumento indispensável na preparação dos docentes para lidar de forma mais efetiva com esse importante aspecto da prática pedagógica. O tema abordado neste estudo concentra-se na relevância da formação continuada em avaliação educacional, tendo em vista a necessidade de aprimorar as práticas de avaliação utilizadas no contexto escolar. O objetivo é refletir sobre a formação continuada em avaliação educacional e a sua contribuição para a obtenção de resultados mais positivos no desempenho dos estudantes e na qualidade do ensino oferecido. A metodologia empregada baseia-se em pesquisa bibliográfica, que permite explorar diversos materiais relacionados à avaliação educacional e à formação de professores. Ao longo deste estudo, torna-se evidente que a formação continuada em avaliação é um elemento fundamental para o aprimoramento da prática docente. A formação contribui para um ensino mais efetivo e personalizado, uma vez que proporciona condições para que os educadores possam escolher as estratégias avaliativas adequadas, interpretar os resultados de forma reflexiva e utilizar as informações para o planejamento pedagógico.

Palavras-chave: Formação Continuada. Avaliação Educacional. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A avaliação educacional desempenha um papel fundamental na busca pela melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem. Através dela, é possível identificar o progresso dos estudantes, diagnosticar suas dificuldades e orientar práticas pedagógicas mais eficazes. Nesse contexto, a formação continuada em avaliação educacional surge como uma ferramenta essencial para ajudar os educadores a lidar de forma mais efetiva com esse importante aspecto da prática docente.

O objetivo deste trabalho é refletir a formação continuada em avaliação educacional na melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Busca-se compreender como a formação dos educadores nessa área pode contribuir para a obtenção de resultados mais positivos no desempenho dos educandos e na qualidade do ensino oferecido.

Apesar da importância da avaliação educacional, muitos educadores enfrentam desafios na sua aplicação e compreensão adequada. Questões como a escolha das estratégias de avaliação, a interpretação dos resultados obtidos e a utilização dessas informações para orientar o planejamento pedagógico têm sido fontes de dificuldades. Diante disso, questiona-se: como a formação continuada em avaliação educacional pode contribuir para enfrentar esses desafios e aprimorar o processo de ensino e aprendizagem?

Nesse sentido, este artigo encontra-se dividido em três seções. A primeira apresentará a formação continuada como elemento indispensável na prática do professor e a abordagem da avaliação educacional. A segunda apontará os desafios da avaliação no processo de ensino e aprendizagem numa vertente que abre espaço para a necessidade do processo formativo que permita repensar a prática avaliativa dos professores. A terceira

apontará as contribuições da formação continuada em avaliação educacional no processo de ensino e aprendizagem.

METODOLOGIA

Este estudo se fundamenta numa pesquisa bibliográfica, explorando artigos científicos, livros e materiais relacionados à avaliação educacional e à formação continuada de professores.

Segundo Lakatos (2003, p. 183), a pesquisa bibliográfica:

[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas (Lakatos, 2003, p. 183).

Por meio dessa abordagem, busca-se repensar o estado atual das práticas de avaliação educacional e as estratégias de formação continuada utilizadas para formar os educadores. A partir da análise crítica dos materiais selecionados, espera-se identificar as principais vantagens e benefícios da formação em avaliação para o processo de ensino e aprendizagem.

Com base nas informações obtidas, por meio desta pesquisa bibliográfica, pretende-se dissertar sobre a importância da formação continuada em avaliação educacional, evidenciando sua relevância para o aprimoramento da prática docente e para a obtenção de resultados mais eficazes no contexto educacional.

A FORMAÇÃO CONTINUADA EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

A formação continuada é um elemento de grande importância para a prática pedagógica do professor. Por meio dela, o docente amplia seus conhecimentos, reflete sobre sua prática e cria novos métodos para dinamizar suas aulas e torná-las cada vez mais prazerosas.

Segundo Nóvoa (1992, p. 17), “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. Assim, é de suma importância que o professor esteja em constante processo de formação, procurando sempre se aperfeiçoar, uma vez que a formação continuada permite melhorar a prática docente e ampliar seu conhecimento, o que, conseqüentemente, possibilitará o desenvolvimento do trabalho educativo com mais eficiência e eficácia.

Pensar numa educação de qualidade pressupõe refletir sobre a formação docente e uma prática pedagógica que intervenha nos desafios encontrados no ambiente escolar. Assim sendo, faz-se necessário compreender a formação continuada como um quesito que possibilita o aperfeiçoamento dos saberes docentes, o que exige qualificação e práticas adequadas que valorizem o trabalho do professor. Mas, afinal, qual o significado de formação? O que entendemos sobre a formação continuada na prática educacional?

Conforme Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 369):

[...] formar-se é um processo de toda a vida; enquanto seres humanos, temos a possibilidade de aprender e, portanto, nos humanizamos permanentemente, mediante as relações e interações que acontecem nos diversos ambientes culturais nos quais temos relações. Deste modo, aprender é mais do que receber ou obter informações e conhecê-las ou compreendê-las é tornar o aprendizado parte do ser, implicando desenvolver-se com ele. Formar-se é um

processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a.

Nesse sentido, formação significa aprender de maneira satisfatória mediante o contato com os materiais que proporcionam o conhecimento, não somente através de leituras e aulas propriamente ditas, mas também por meio da troca de experiências entre os mais diversos relacionamentos do indivíduo, seja social, cultural ou educacional.

A formação, como um caminho de diversas possibilidades, permite às pessoas que o transitam desenvolver-se, construir as relações que as levam a compreender continuamente seus próprios conhecimentos e os dos outros e associar tudo isso com suas trajetórias de experiências pessoais. Assim, a formação docente é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação (Alvarado-Prada; Freitas; Freitas, 2010, p. 370).

A formação continuada pode ser conceituada como um elemento do processo de desenvolvimento profissional que ocorre no decorrer da prática docente e possibilita a ressignificação da ação do professor. Ela contribui efetivamente para o crescimento profissional, intelectual e pessoal do docente, já que envolve valores e conceitos que permitem o aprendizado e a reflexão, gerando uma perspectiva de mudança e possibilitando o experimento de novas estratégias de ensino.

A formação continuada transforma-se em recurso estratégico para que as 'inovações' sejam materializadas nas salas de aula. Em outra lógica, a dinâmica da formação continuada consiste em um caminho para a reapropriação da experiência adquirida tendo em vista

adequá-la com as novas situações vividas pelos docentes da atualidade (Freitas, 2007, p. 44).

Nesse diapasão, o docente precisa estar atualizado e em constante processo formativo, para que possa adquirir o conhecimento necessário para fundamentar teoricamente a sua prática. Marin (2005, p. 6) ressalta que “a formação continuada consiste em propostas que visem à qualificação, à capacitação docente para uma melhoria de sua prática, por meio do domínio de conhecimentos e métodos do campo de trabalho em que atua”. Assim, a formação contínua não fica limitada à participação em cursos, palestras, simpósios etc.; ela está presente em todos os momentos da ação docente através da partilha de conhecimentos e interação com os partícipes do processo educacional.

A Base Nacional Comum (BNC)¹ para formação continuada de professores, no art. 4, dispõe que:

Art. 4º. A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho.

¹ Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. A presente Resolução dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores, que atuam nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, integram-se e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: conhecimento profissional; prática profissional; e engajamento profissional.

Dessa forma, a formação continuada em avaliação educacional representa um processo de capacitação e aprimoramento constante dos educadores no que diz respeito às práticas de avaliação utilizadas no contexto escolar. Compreende um conjunto de atividades e programas que visam desenvolver habilidades, conhecimentos e competências específicas para uma avaliação mais abrangente, justa e alinhada aos objetivos educacionais.

Os programas de formação continuada, com temas voltados para avaliação escolar, permitem que os professores possam conhecer e aplicar diferentes abordagens e metodologias no campo avaliativo. *Workshops*, cursos, palestras e outras atividades promovem a aquisição de novos conhecimentos e podem estimular a reflexão sobre as práticas avaliativas no contexto específico de cada educador.

A formação prática e reflexiva se revela valiosa para a prática docente. Ao adquirirem novos conhecimentos sobre avaliação educacional, os educadores conseguem aplicá-los diretamente em sua realidade escolar, e, por consequente, teremos uma avaliação mais abrangente, que considera não apenas as notas, mas também aspectos formativos e informativos, fornecendo aos estudantes e aos docentes um *feedback* construtivo para o aprimoramento contínuo.

DESAFIOS DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A avaliação educacional ocupa um espaço relevante no contexto da aprendizagem, uma vez que, além de mensurar o desempenho dos estudantes, ela oferece subsídios essenciais para o diagnóstico de suas dificuldades e o acompanhamento de seus progressos acadêmicos. Ao mesmo tempo, proporciona uma visão abrangente do processo de ensino, permitindo que os educadores consigam identificar os pontos fortes e áreas que precisam de aprimoramento. Assim, analisar de forma crítica os resultados

obtidos é uma ação fundamental para orientar a prática pedagógica, visando a um ensino mais efetivo e personalizado.

Apesar da importância da avaliação educacional, educadores enfrentam desafios na sua aplicação efetiva. Dentre os principais obstáculos, destaca-se a escolha das estratégias de avaliação mais adequadas para cada conteúdo e público-alvo. A diversidade de métodos e abordagens gera dúvidas sobre qual é o mais apropriado para medir o conhecimento dos estudantes. Além disso, a interpretação dos resultados muitas vezes torna-se complexa, demandando uma análise cuidadosa para identificar as dificuldades específicas de cada estudante.

Segundo Fernandes (2018, p. 115), os professores consideram a avaliação uma atribuição desafiadora de seu trabalho em vários aspectos que podem causar os temores: o julgamento, a decisão, a avaliação como quantificação *versus* a autoridade e disciplina da turma, a exigência das famílias, o desinteresse dos estudantes etc.

Outro desafio está na utilização dos dados coletados para o aprimoramento contínuo do processo de ensino e aprendizagem. Muitas vezes, os resultados das avaliações são utilizados apenas como números, sem uma reflexão mais profunda sobre como podem guiar as intervenções pedagógicas. A ausência de uma conexão clara entre os resultados e a prática docente limita o potencial transformador da avaliação.

Conforme Luckesi:

[...] há necessidade de investir na 'aprendizagem da avaliação'. Essa é uma habilidade que precisamos adquirir. Temos a habilidade de examinar, que herdamos tanto do sistema de ensino estabelecido e praticado ao longo dos anos como da nossa prática pessoal como educandos sucessivamente submetidos às práticas examinativas dos educadores que nos acompanharam em nossa trajetória de estudantes. Hoje, como educadores, repetimos com nossos educandos o que aconteceu conosco. Nem mesmo nos perguntamos se o que

aconteceu conosco em nossa história escolar foi ou não adequado, simplesmente repetimos esse modo de ser e de agir. Não agimos dessa forma por um desvio ético e de conduta, mas simplesmente agimos dessa forma pelo senso comum, adquirido ao longo de nossa vivência. Como estudantes, fomos examinados, agora examinamos (Luckesi, 2013, p. 26).

Adicionalmente, a pressão por resultados quantitativos promove uma abordagem restrita da avaliação, focada apenas em avaliar o desempenho final dos estudantes em exames padronizados. A ênfase excessiva nos resultados finais gera uma negligência da importância da avaliação formativa, que é essencial para promover um aprendizado contínuo e significativo.

Libâneo (2013) assevera que a prática da avaliação em nossas escolas tem sido criticada por reduzir-se à função de controle, mediante a classificação dos estudantes por meio de notas.

Os professores não têm conseguido usar os procedimentos de avaliação – que, sem dúvida, implicam o levantamento de dados por meio de testes, trabalhos escritos etc. – para atender a sua função educativa. em relação aos objetivos, funções e papel da avaliação da melhoria das atividades escolares e educativas, tem-se verificado na prática escolar alguns equívocos. O mais comum é tomar a avaliação unicamente como ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar os alunos. o professor reduz a avaliação a cobrança daquilo que o aluno memorizou e usa a nota somente como instrumento de controle (Libâneo, 2013, p. 219).

Luckesi (2018) afirma que a sala de aula não é um espaço de seleção, mas deve ser um ambiente de aprendizagem. Também afirma que:

O uso comum e cotidiano do resultado do ato avaliativo, em nossa educação formal, das séries iniciais do ensino fundamental ao final do ensino universitário, tem se dado pelo modo seletivo, promovendo os estudantes que obtiveram uma média de notas igual ou

acima de um ponto de corte, admitido como aceitável e válido, e, reprovando todos aqueles que não obtiveram a média de notas considerada aceitável pelo sistema escolar (Luckesi, 2018, p. 88).

Para enfrentar esses desafios, é necessário investir na formação dos educadores em avaliação educacional, a fim de que possam escolher as estratégias mais adequadas para cada contexto, interpretar os resultados de forma reflexiva e utilizar as informações para aprimorar sua prática pedagógica. A formação continuada em avaliação educacional emerge, assim, como uma resposta efetiva para a promoção de uma avaliação mais abrangente, justa e alinhada aos objetivos² educacionais. Somente por meio do aprimoramento constante, os educadores poderão enfrentar esses desafios com sucesso e potencializar o processo de ensino e aprendizagem para alcançar resultados eficazes e significativos.

CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A avaliação, conforme Luckesi (2021), constitui-se como ato de investigar a qualidade da realidade, ou seja, importa saber se a atividade de ensino em sala de aula produziu os efeitos na medida do que foi planejado e executado.

Para realizar uma avaliação da aprendizagem de forma qualitativa, é imprescindível que os docentes possuam um sólido conhecimento técnico para elaborar instrumentos de coleta de dados que sejam capazes de fornecer informações precisas e confiáveis sobre o progresso dos estudantes. Isso envolve o domínio

² Luckesi (2021) afirma que os objetivos são os guias que orientam a modelagem dos comportamentos novos e servem de parâmetro para aquilatar a qualidade – positiva ou negativa – das condutas adquiridas em decorrência da ação pedagógica. Sem a definição clara e específica desses, não haveria como proceder tanto o ensino como a avaliação da aprendizagem.

dos conceitos fundamentais da avaliação educacional, compreendendo suas diversas funções, a importância de avaliar tanto aspectos cognitivos quanto socioemocionais e o papel essencial que a avaliação desempenha no processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, os professores devem estar familiarizados com a variedade de instrumentos avaliativos disponíveis, tais como observação participante, trabalhos escritos, projetos, apresentações orais, entre outros, de modo a escolher os mais adequados para cada situação e objetivo. É fundamental também que compreendam a distinção entre medir e avaliar, pois a avaliação qualitativa vai além de simplesmente atribuir notas ou pontuações, buscando entender o contexto individual de cada estudante, suas dificuldades, progressos e potencialidades, para assim poder oferecer um *feedback* construtivo e personalizado que estimule o desenvolvimento contínuo de cada estudante.

Ao adquirir esse conhecimento técnico e adotar uma abordagem avaliativa mais holística e reflexiva, os docentes poderão contribuir significativamente para o aprimoramento do processo de aprendizagem e o crescimento intelectual e emocional de seus estudantes.

É comum que, durante a formação inicial dos professores, haja uma falta de reflexão aprofundada sobre questões específicas do processo avaliativo, deixando a impressão de que a avaliação é tratada como algo separado da prática educacional. Isso compromete a qualidade do ensino, já que a avaliação tem um papel significativo no desenvolvimento dos estudantes. Ludke (2002) ressalta que é fundamental reconhecer que a avaliação educacional escolar muitas vezes é negligenciada na formação do futuro professor e também daquele que já está exercendo a docência.

Infelizmente, o conhecimento teórico acumulado sobre avaliação ainda não é efetivamente convertido em práticas pedagógicas que permitam aos educadores enfrentar os desafios diários com os estudantes. É imprescindível promover uma reflexão

mais profunda e uma integração efetiva da avaliação na formação docente, capacitando-os com estratégias eficazes para uma atuação mais qualificada no processo de aprendizagem dos estudantes. Apenas dessa forma, poderemos alcançar um ensino mais efetivo e significativo para todos os envolvidos (Ludke, 2002).

A falta de atenção específica ao aspecto da avaliação na formação de professores, tanto inicial como continuada, tem contribuído para dificultar a aproximação, de parte deles, de procedimentos possivelmente favoráveis a um melhor desempenho do trabalho avaliativo. No entendimento de Borba (2001), o professor deveria apropriar-se 'de um saber teórico-metodológico para desenvolver uma avaliação mais ampla e formativa', e também desenvolver 'a habilidade de saber fazer avaliação', como algo que se constrói 'na relação ética que o avaliador estabelece com seus pares'. (Zukowsky-Tavares, 2008, p. 31).

É essencial integrar uma abordagem mais ampla e consciente sobre a avaliação no currículo de formação docente, capacitando os futuros educadores a utilizarem estratégias avaliativas eficazes para impulsionar o aprendizado dos estudantes de forma significativa e inclusiva.

Vianna (2003, p. 26) ressalta que:

Os resultados das avaliações não devem ser usados única exclusivamente para traduzir um certo desempenho escolar. A sua utilização implica servir de forma positiva na definição de novas políticas públicas, de projetos de implantação e modificação de currículos, de programas de formação continuada dos docentes e, de maneira decisiva, na definição de elementos para a tomada de decisões que visem a provocar um impacto, ou seja, mudanças no pensar e no agir dos integrantes do sistema. A avaliação educacional não subsiste isoladamente, devendo estar associada a outros programas, destacando-se, inicialmente, o de capacitação docente; em que a área da avaliação deve integrar, necessariamente, conjunto das atividades que levam à formação de professores em quaisquer dos níveis de

ensino; por outro lado, a avaliação precisa estar ligada à pesquisa educacional voltada para a realidade dos problemas educacionais relevantes (Vianna, 2003, p. 26).

Nesse contexto, a formação continuada em avaliação educacional é um fator importante para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, trazendo inúmeros benefícios que impactam positivamente os educadores, deixando-os preparados para uma avaliação mais abrangente e eficaz que seja capaz de desempenhar um papel determinante para a qualidade da educação oferecida nas instituições de ensino.

Os docentes necessitam de quadros teóricos que desequilibrem seus credos e encaminhem suas decisões de forma proativa, lúcida, crítica, rompendo com o modelo de avaliação como medida, com um currículo técnico-linear e uma aprendizagem pautada apenas pela transmissão de conhecimentos. Há dificuldade de reagir e superar de forma mais acertada à tendência do controle, do julgamento certificativo, da seleção e da exclusão, reinando ainda na escola uma forte tradição positivista (Zukowsky-Tavares, 2008, p. 216).

Uma das principais vantagens da formação continuada em avaliação é a melhoria no planejamento pedagógico. Com o conhecimento adquirido nessa área, os educadores conseguem escolher estratégias de avaliação mais adequadas aos conteúdos e aos objetivos de aprendizagem, possibilitando uma avaliação mais alinhada ao processo de ensino capaz de fornecer informações valiosas sobre o progresso dos estudantes.

Outro benefício significativo é a personalização do ensino. Ao compreender as necessidades e habilidades específicas de cada estudante, os educadores podem adaptar o ensino de forma mais individualizada, favorecendo um aprendizado mais significativo e buscando que cada estudante desenvolva seu potencial máximo. Ademais, a formação em avaliação educacional incentiva os professores à autorreflexão, permitindo que questionem

suas práticas avaliativas e lhes oportunizando perceber os pontos de melhoria para aperfeiçoar suas abordagens.

A formação continuada em avaliação educacional é capaz de promover resultados efetivos no processo educacional, pois, ao investir na qualidade dos docentes, capacitando-os para tomar decisões embasadas nos resultados da avaliação, possibilita-se um ensino mais alinhado aos objetivos de aprendizagem e que seja mais efetivo. Assim, os estudantes se beneficiam desse processo, alcançando resultados mais satisfatórios em seu desenvolvimento acadêmico.

Por último, o processo formativo em avaliação torna-se uma ferramenta poderosa para impulsionar o ensino e aprendizagem, uma vez que, ao proporcionar condições para que os docentes realizem uma avaliação mais abrangente, justa e formativa, ele contribui para a melhoria da educação como um todo, capacitando-os para enfrentar os desafios da prática avaliativa e alcançar resultados efetivos na formação dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada em avaliação educacional é essencial para aprimorar a prática docente e promover uma avaliação mais abrangente, justa e alinhada aos objetivos educacionais. Ao capacitar os educadores para escolherem estratégias avaliativas adequadas, interpretar os resultados de forma reflexiva e utilizar as informações para o planejamento pedagógico, a formação contribui para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Com educadores mais preparados, o ensino se torna mais efetivo, personalizado e significativo para os estudantes, resultando em um melhor desempenho acadêmico e crescimento intelectual e emocional dos estudantes.

Por fim, a integração da avaliação na formação docente é essencial para enfrentar os desafios da prática avaliativa e pro-

mover um aprendizado mais significativo e inclusivo. Preparar os professores para uma avaliação mais abrangente, formativa e contextualizada pode ser o caminho para o rompimento dos grilhões da classificação, resultando num processo avaliativo que seja capaz de impulsionar práticas para a promoção do crescimento intelectual e emocional dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, Luiz Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BN-C-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 103, Brasília, 29 de outubro, 2020.

FREITAS, Alexandre Simões. Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade, *In*: FERREIRA, A. T. B. (Org). **Formação continuada de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. Avaliação escolar: diálogo com professores. *In*: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. 11 ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições**. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2021.

LUDKE, Menga. Um olhar crítico sobre o campo da avaliação escolar. *In*: FREITAS, Luiz Carlos. (org.). **Avaliação: construindo o Campo e a Crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

MARIN, Alda Junqueira. **Didática e Trabalho Docente**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores. *In*: AUTOR, Nome. **Teoria e Educação: Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992. p. 13-30.

VIANNA, H. M. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 28, p. 23–38, 2003. DOI: 10.18222/ea02820032168. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea02820032168>. Acesso em: 2 ago. 2023.

ZUKOWSKY-TAVARES, Cristina. **Formação em Avaliação: A formação de docentes no enfrentamento de um processo de avaliação a serviço da aprendizagem**. 2008. Tese (Doutorado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

8 NORMALIZAÇÃO SOCIAL IMPOSTA PELO CAPITAL E AS RELAÇÕES DE RAÇA, CLASSE, TRABALHO

Rayca Aparecida Cavalcante Sampaio

E-mail: rayca.mestrado@gmail.com

Emanoel Rodrigues Almeida

E-mail: emanoel.almeida@ifce.edu.br

RESUMO

A normalização social imposta pelo capital trouxe consequências diretas para a humanidade, influenciando diretamente a educação, com o sistema de ensino remoto e o mundo do trabalho. O objetivo geral deste estudo é compreender a normalização social imposta pelo Capital e as relações de raça, classe, trabalho e diversidade, utilizando a pandemia como recorte cronológico. Os objetivos específicos são: identificar como as relações de raça e classe foram afetadas no recorte temporal e social da pandemia; problematizar sobre o impacto do trabalho remoto e a precarização do labor; realizar uma análise social e antropológica com base nos Estudos Culturais, no materialismo dialético de Karl Marx e na perspectiva Freiriana. Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa ancorada no materialismo histórico-dialético, de caráter qualitativo, do tipo bibliográfica.

Palavras-chave: Normalização social. Relações de raça. Trabalho.

INTRODUÇÃO

A partir da pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2) iniciada em 2019 na cidade chinesa de Wuhan, o mundo foi compelido a um estado de isolamento, distanciamento social e medidas de segurança extremas. Nesse momento, uma arbovirose com transmissibilidade altíssima assolou o mundo trazendo índices de morbidade preocupantes, mas também revelando lacunas complexas sobre a sociedade, a luta de classe, o estado de normalidade social e a quem

todo esse sistema servia. Não foi por acaso que temas como o comunismo, direitos humanos, relações de raça e classe, trabalho, educação, tecnologias, Paulo Freire e Karl Marx ficaram tão populares nas redes sociais, ambiente antes pouco habitado por esses pontos.

A transformação ocorrida compelida a um regime de trabalho questionavelmente chamado de “novo normal” (Schirato, 2020) influenciou diretamente a educação, sendo o sistema de ensino remoto e o mundo do trabalho, este com o trabalho remoto, uma das respostas mercadológicas e neoliberais encontradas para a manutenção da produtividade mesmo em cenário de insegurança sanitária, com um regime genocida de natureza neoliberal inclinado a pensar primeiro na economia, em detrimento da vida. De quem são essas vidas deixadas para trás em benefício da Economia? No Brasil a situação foi de desolamento extra, uma vez que os líderes governamentais subjugaram a situação de adoecimento em massa e a mortalidade da doença, fazendo existir um conglomerado de ações disformes e em descompasso, que tiveram como resultado mais de 700.000 pessoas mortas pela doença (Brasil, 2023) e um retrocesso econômico que afetou principalmente a área de serviços que abriga em maioria mulheres (IBGE, 2022).

Após essa primeira exposição, o estado de normalidade é colocado novamente em destaque: o normal trabalha de acordo com a manutenção do regime capitalista? A adequação a qualquer custo a um normal deve ser baseada em quê?

Diante dessas questões, o objetivo geral deste estudo é compreender a normalização social imposta pelo Capital e as relações de raça, classe, trabalho e diversidade, utilizando a pandemia como recorte cronológico. Os objetivos específicos são:

- Identificar como as relações de raça e classe foram afetadas no recorte temporal e social da pandemia;

- Problematizar sobre o impacto do trabalho remoto e a precarização do labor;
- Realizar uma análise social e antropológica com base nos Estudos Culturais, no materialismo dialético de Karl Marx e na perspectiva Freiriana.

Este trabalho foi gerado a partir de uma pesquisa bibliográfica com o intuito de iniciar o debate científico sobre a normalização social imposta pelo Capital e as relações de raça, classe, trabalho e diversidade humana, utilizando a pandemia como recorte cronológico.

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza, segundo Severino (2007), a partir do:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2007, p. 122).

DESENVOLVIMENTO

As construções até aqui colocadas partem da formação antropológica de sistemas de normatização. Todas as minorias pensadas para a construção do presente projeto dialogam entre si e compartilham a questão de estarem distantes do conceito de “normal”. Essa normatização é, dentre outras coisas, aparelho ideológico do Estado, na manutenção do controle das massas. Nesse sentido, a exemplo, Silva e Torquato (2020) citam que:

O patriarcado surge a partir do conceito família, porém transpassa por toda a sociedade como um sistema social machista, no qual

as ideias e ações masculinas prevalecem e ditam como as comunidades devem agir. Dessa forma, esse fenômeno cultural que é o machismo está presente entre as principais estruturas sociais, tais como a econômica, política e religiosa, as quais são responsáveis por compor os sistemas educacionais. De modo que, o trato diferenciado na educação de meninos e meninas nas escolas caracteriza-se como uma eminente problemática a ser superada.

Esse ideário normatizado é questionado por Tavares (2006) quando cita que:

Foucault (1986) nos ajuda a compreender, não só como se instituiu o saber na modernidade, mas, principalmente, como esses saberes ao se instituírem, criaram o que se chama hoje de sujeito moderno. Esse autor demonstra de que forma os discursos sobre a deficiência penetram nas condutas individuais e provocam tanto os efeitos de recusa, bloqueio, desqualificação, como também as múltiplas formas de incitação, de intensificação, de resistência.

A questão da resistência é suscitada em obras como a de Michel Foucault e também de uma série de outros estudiosos contêmpores. Na realidade, essa questão se torna atemporal a partir do entendimento de que as classes se mantêm e, desse modo, a luta por um cenário humano paritário para minorias e maiorias é necessária a longuíssimo prazo.

Desse modo, para o alcance de uma discussão equânime, é fundamental uma historiografia dessas minorias. Obviamente, outras ferramentas também são muito necessárias, mas é interessante pensar um registro histórico como sendo um importante artefato, por este ser quase uma fotografia “limpa” aberta a interpretações das mais variadas. A partir do momento em que se tem um registro histórico já colocado sobre um dado evento, fica mais fácil a criação de pontos de partida para uma discussão social.

A luta de classes é um conceito fundante para as pesquisas aqui tencionadas. Os estudos culturais também representam

uma importante seara para a construção das ideias aqui socializadas. Por definição, os Estudos Culturais podem ser entendidos como:

De uma forma geral, chamamos Estudos Culturais à disciplina que se ocupa do estudo dos diferentes aspectos da cultura, envolvendo, por exemplo, outras disciplinas como a história, a filosofia, a sociologia, a etnografia, a teoria da literatura, etc. Trata-se de uma disciplina acadêmica, cujas origens é possível determinar, sendo habitual ligar essa origem ao próprio desenvolvimento do pós-modernismo e às suas celebrações contra a alta-cultura e as elites sociais, aos seus debates sobre multiculturalismo que têm tido particular expressão nos Estados Unidos, à sua ênfase nos estudos sobre pós-colonialismo, que ajudaram a criar uma nova disciplina dentro dos Estudos Culturais, e às suas manifestações sobre cultura popular urbana, por exemplo (Ceia, 2009).

Os estudos em destaque são aqueles apontados por Hall e Woodward (2014), Silva (2019) e Mattelart, Neveu e Marcionilo (2004). Os estudos culturais se mostram de grande importância para o trabalho porque localizam o entendimento das histórias narradas pelos participantes fora de um viés etnocêntrico.

Para além dos Estudos Culturais, também serão necessários os estudos *queer*. A ideia de normalidade é uma das formas de cristalizar a “inferioridade” das massas. Michel Foucault combate esse entendimento de normalidade quando coloca em sua obra o conceito de docilização. Corpos dóceis são corpos domesticados por meio dos aparelhos ideológicos do Estado, que auxiliarão na manutenção do *status quo* de dominância. A escola, por exemplo, quando petrifica o conceito de gênero dentro de um binarismo, está docilizando corpos para que estes permaneçam num comportamento obediente que seja capaz de perpetuar os entendimentos do currículo escolar.

Os estudos *queer* são uma corrente de estudos norte-americana que procura o entendimento e a análise do movimento

social de corpos dissidentes dessa norma. A gênese dos estudos *queer* acontece na década de 1990, com a terceira e a quarta ondas dos movimentos feministas e com o soerguimento acadêmico dos estudos gays e lésbicos. Nesse momento histórico, em pauta estava a disseminação em massa do vírus da imunodeficiência humana (HIV). Por anos, a AIDS serviu como instrumento ideológico de patologização da homossexualidade, e somente em 17 de maio de 1990 o Catálogo Internacional de Doenças (CID) teve a homossexualidade retirada de seu rol.

Dessa maneira, uma massa de pessoas foi ideologicamente inferiorizada e uma seara acadêmica passou a sofrer ataques conservadores no seio da universidade. Não somente a comunidade LGBTQIA+ fica sob a égide desse rol de estudos, mas também corpos com deficiência, corpos gordos, corpos negros e várias outras identidades que são lidas como violentos dissídios contra aquilo que é erroneamente preconizado como “normal”.

A precariedade é a rubrica que une as mulheres, os queers, as pessoas transgêneras, os pobres, aqueles com habilidades diferenciadas, os apátridas, mas também as minorias religiosas: é uma condição social e econômica, mas não uma identidade (na verdade, ela atravessa essas categorias e produz alianças potenciais entre aqueles que não reconhecem que pertencem uns dos outros a e resistência). (Butler, 2018).

Os processos educacionais são atualmente entendidos como múltiplos e variados. O aprendizado e o desenvolvimento ocorrem nos percursos de vida de todo indivíduo humano. Assegurada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, a educação é fenômeno idealmente e teoricamente universalizado (tanto a formal como a informal).

[...] educação formal e não-formal interpenetram-se constantemente, uma vez que as modalidades de educação não-formal não

podem prescindir da educação formal (escolar ou não, oficiais ou não), e as de educação formal não podem separar-se da não-formal. uma vez que os educandos não são apenas ‘alunos’, mas participantes das várias esferas da vida social, no trabalho, no sindicato, na política, na cultura etc. Trata-se, pois, sempre, de uma interpenetração entre o escolar e o exua-escolar (Libâneo, 1994).

É sabido, no entanto, que há barreiras que impedem essa educação, esse desenvolvimento e, por conseguinte, a dignidade do ser humano. Desse modo, partindo da Teoria da Luta de Classes (paralela ao pensamento freiriano), contrapõem-se duas frentes: a dos que dominam e a dos dominados. Essas frentes delimitam quem terá acessos básicos de forma satisfatória e quem não terá: a branquitude, o patriarcado, a cisgeneridade e outras instituições dominadoras, portanto, estarão com seus direitos garantidos enquanto assistem à ausência desses direitos nos recortes sociais por elas subjugados.

Gohn (2011) traz que o pensamento sobre a exclusão social vai além das camadas populares; o setor econômico oprime a sociedade, afasta o cidadão de seus direitos, acelera um crescimento das desigualdades sociais. Libâneo corroborado a ideia, pois diz: “A educação deve ser entendida como um fator de realização da cidadania, com padrões de qualidade da oferta e do produto, na luta contra a superação das desigualdades sociais e da exclusão social” (Libâneo, 1994).

Toda essa conjuntura fica impressa em fenômenos sociais e antropológicos. As universidades públicas detiveram por muito tempo um maior número de pessoas brancas, quadro que só vem mudando para uma frágil equivalência de negros e brancos no Ensino Superior nos últimos 5 anos (IPEA, 2020), o mercado de trabalho provê salários maiores para o Homem, e menores cargos para a Mulher (IBGE, 2022), o índice de criminalidade supera os de escolaridade em comunidades pretas e pardas (IBGE, 2019). Não obstante, está o Trabalho: instituição milenar que molda

a cultura humana desde os primórdios, assim como também é moldada pela temporalidade (as características, inquietações e necessidades de cada momento histórico).

Por isto mesmo é que, qualquer que seja a situação em que alguns homens proibam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta. Não importam os meios usados para esta proibição. Fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões que são transferidas a outro ou a outros (Freire, 2001).

É emergente a reflexão sobre um afinilamento relativamente recente no cenário da Antropologia do Trabalho: o *home office* ou trabalho remoto. Nogueira e Patini (2012) definem esse trabalho como sendo: o trabalho que se realiza à distância e para o qual se faz necessário o uso de novas tecnologias de comunicação.

No contexto do trabalho especificamente voltado à precarização deste, Vizzaccaro-Amaral (2011) sinaliza:

Se o trabalho define o homem (na concepção marxiana), o trabalho precário e o desemprego o confrontam com as novas formas de estranhamento no século XXI. O adoecimento, as incapacitações e as mortes e suicídios são manifestações fenomênicas desse estranhamento que indagam ao 'homem-que-trabalha' sua real condição no mundo. [...] As doenças psicossomáticas ocupacionais, os suicídios em locais de trabalho e o assédio moral aparecem como novas manifestações do estranhamento (na concepção marxiana do termo) no capitalismo do século XXI. Tanto porque empregado, o trabalhador convive com a ameaça do 'eterno retorno' do desemprego, que o espreita a todo instante, pronto a renascer das cinzas, quanto porque desempregado, vê-se obrigado a 'decifrar enigmas' ao custo de sua vida.

Obviamente os grandes prejudicados dessa precarização do trabalho são: a mulher, o preto, a travesti e outros perfis antropológicos minoritários, dado que lugares de privilégio (ausentes

para essas pessoas) são exatamente uma das armadilhas capitais que impulsionam as classes dominantes (sendo projetadas para que tais classes permaneçam em posição perpétua de benefício, inclusive no Mercado).

Exemplificam-se tais questões em situações diversas: na jornada tripla de trabalho, quem ocupa três turnos? O homem ou a mulher? É oportuno salientar que a situação é realçada por outras questões (raciais, etárias, sociais). No primeiro turno de trabalho, quem detém mais energia e motivação? O homem branco rico que se desloca em carro próprio ou a mulher preta periférica que desvia de balas que diariamente antecedem sua jornada de trabalho? Nas festas e interações sociais institucionais, quem se sente com mais liberdade para estar com cônjuge? A pessoa cisgênera e heteronormativa ou o homem homossexual que pretere seu parceiro em eventos, preferindo a companhia de uma mulher com papel de acompanhante?

CONCLUSÃO

A produtividade tem sido um conceito explorado e explorador para as sociedades ocidentais desde o acontecimento da Segunda Revolução Industrial. Hoje, com o advento de tecnologias cada vez mais intensas e eficientes, é fato que a conformação social adquirida pela humanidade tem sido violentamente alterada. Cada fenômeno social presente na sociedade foi remodelado e repensado com base na tecnologia e nas novas exigências do mundo do trabalho.

Até mesmo a escola, uma de séculos, que no Brasil ainda resguarda estruturas históricas de seus primordiais, foi convidada (ainda que à revelia) a mudanças em sua estrutura. É sabido que, em termos de metodologias, o tradicionalismo ainda povoa as salas das escolas, mas mesmo as práticas curriculares mais antigas ainda se releem para sua perpetuação efetiva na escola. Na

realidade, reler-se passa aqui a ser uma necessidade do sistema capitalista por uma questão de perpetuação sistemática.

Quando a pandemia em questão se estabeleceu, novas mudanças foram pensadas e requeridas, mas é óbvio que tal requerimento caminhará no ritmo do Trabalho e da Economia, deixando de lado as subjetividades dos componentes humanos desses sistemas. A necessidade de consumo e de produção, marcas fortíssimas do pensamento capitalista, colocam em xeque idiossincrasias humanas básicas como a raça, o gênero e a classe.

Em meio a essas questões, é fundamental que existam espaços de discussão dessas idiossincrasias e, levando em conta o supracitado “embranquecimento” do Ensino Superior, é possível a concepção de um cenário infelizmente higienizado na universidade. Entendendo a divergência dessa realidade higienizada em relação a essa necessidade de discussão, propostas de pesquisa sobre minorias soerguem como uma contracorrente em relação a essa luta “acadêmica” de classes. Disso, sai uma das necessidades desta pesquisa. Como exemplo da dificuldade que questões minoritárias encontram nos espaços acadêmicos, Miskolci (2009, p. 151) cita, sobre os estudos voltados às realidades LGBT+, que:

O estranhamento queer com relação à teoria social derivava do fato de que, ao menos até a década de 1990 [ano em que a OMS deixou de ver a homossexualidade como doença mental], as ciências sociais tratavam a ordem social como sinônimo de heterossexualidade. O pressuposto heterossexista do pensamento sociológico era patente até nas investigações sobre sexualidades não-hegemônicas. A despeito de suas boas intenções, os estudos sobre minorias terminavam por manter e naturalizar a norma heterossexual.

Desse modo, discutir realidades minoritárias no contexto da pandemia encontra duas grandes questões de desgaste: a pauta capitalista de desestruturação da dignidade humana em prol

do trabalho e a própria dificuldade de escoamento de pesquisas não normativas nos espaços de interação acadêmica.

REFERÊNCIAS

AUTOR, Nome. A Criação do Patriarcado: História da opressão das mulheres pelos homens. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Org.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Cultrix, 2019.

ALPACA, Nathalie Hanna. Participação de mulheres no mercado de trabalho é 20% inferior à dos homens. CNN, Brasília, 8 mar. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/business/participacao-de-mulheres-no-mercado-de-trabalho-e-20-inferior-a-dos-homens/#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20levantamento,de%20acordo%20com%20o%20levantamento>. Acesso em: 20 abr. 2022.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Epu, 1986. 99 p.

AVARES, Mércia. Cultura e surdez: um diálogo a partir de Foucault. *In*: ENCONTROS UFBA, Bahia, novembro 2019. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/Vozes_Olhares_Silencios_Anais/Linguistica/MERCIA%20pronto.pdf. Acesso em: 10 abr. 2022.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CERQUEIRA, Daniel R. C.; MOURA, Rodrigo Leandro de. **Vidas Perdidas e Racismo no Brasil**. 10. ed. atual. Brasília: IPEA,

2013. 25 p. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/imagens/stories/PDFs/nota_tecnica/131119_notatecnicadiest10.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

COSTA, Gilberto. Cresce total de negros em universidades, mas acesso é desigual: Especialista diz que desigualdade pode afetar progresso do país. **Agência Brasil**, Brasília, 20 nov. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-11/cresce-total-de-negros-em-universidades-mas-acesso-e-desigual>. Acesso em: 28 abr. 2022.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. Brasil: Boitempo, 1981. 248 p. ISBN 978-8575595039.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Brasil: Vozes, 2014. 136 p. ISBN 978-8532624130.

HUBERMAN, Leo. **História da Riqueza do Homem: Do Feudalismo ao Século XXI**. 22. ed. Brasil: LTC, 1986. 316 p. ISBN 9788521617341.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga; ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991. 267 p.

MARX, Karl. **O Capital – Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital**. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MATTELART, Armand; NEVEU, Érik; MARCIONILO, Marcos. **Introdução aos Estudos Culturais**. Inglaterra: Parábola, 2004. 216 p. ISBN 978-8546214648.

SCHIRATO, Maria Aparecida Rhein. **Novo normal: entenda melhor esse conceito e seu impacto em nossas vidas**. [S. l.], maio 2020. Disponível em: <https://www.insper.edu.br/noticias/novo-normal-conceito/#:~:text=O%20novo%20normal%2C%20na%20verdade,que%20possa%20garantir%20nossa%20sobreviv%C3%Aancia>. Acesso em: 13 abr. 2022.

SILVA, Ariane Malheiro da; TORQUATO, Daniele de Barros. O feminismo como moderador no processo de construção de uma educação não-sexista nas escolas. *In*: CONEDU, 7., [s. l.], outubro 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_S_A5_ID2217_20082020212143.pdf. Acesso em: 17 abr. 2022.

SILVA, Leandro Soares da; MASCARENHAS, Vanuza. Estudos Culturais: Diálogos Entre Cultura e Educação. *In*: SILVA, Geovani de Jesus; CUNHA, Joceneide (ed.). **Título**. Brasil: Paco, 2018. 548 p. ISBN 978-8546214648.

9

O AFROLETRAMENTO COMO REQUISITO PARA A MESTRIA DOCENTE

Rebeca de Alcântara e Silva Meijer

E-mail: rebeca.ameijer@unilab.edu.br

Rosa Maria Alves de Oliveira

E-mail: rosaalvesoliveira818@gmail.com

RESUMO

O estudo de natureza exploratória aborda a relevância do afroletramento como requisito para a mestria da docência na atualidade. Chama atenção para as atribuições dos sistemas de ensino quanto ao cumprimento da Lei nº 10.639/2003. Compreende o não cumprimento da lei como situação de marginalidade dos agentes públicos federativos e os docentes como responsáveis. Sugere a formação docente como pilar na efetivação de política pública e aponta o afroletramento como requisito para a mestria docente na atualidade, indicando a afrocentricidade como paradigma importante na tarefa proposta.

Palavras-chave: Afroletramento. Formação Docente. Afrocentricidade.

INTRODUÇÃO

Convidamos-lhe inicialmente à realização de um exercício mental através de algumas situações meramente ilustrativas que nada se relacionam com a realidade brasileira. Antônio e Paula conversam no sofá, enquanto a pequena filha Ana de cinco anos brinca com sua boneca no chão da sala. Paula está feliz ao dizer que acha ter se saído bem na entrevista de emprego para ocupar vaga de babá, já que o entrevistador comentou que sua pele clara, cabelo liso e rosto delicado, semelhança com a atriz Cláudia Abreu, deixavam-na em vantagem em relação às outras duas candidatas, que, segun-

do ela, eram duas “neguinhas”, uma tinha cabelo bem ruim e a outra, rosto feio com um nariz largo.

Perguntado sobre o que quer ser quando crescer pela psicoterapeuta, Vinicius, de 10 anos, respondeu que quer ser de alguma profissão de gente branca. A profissional pediu que explicasse melhor e ele completou que poderia ser médico como seu pediatra, ator como Bruno Gagliasso, ou rico como os ricos do Instagram.

A mulher chega à maternidade e é conduzida imediatamente para a sala de parto. O médico obstetra chega e a paciente se recusa a fazer o exame de toque, passa mal, a pressão arterial se mostra alta. Ao ser perguntada sobre o que estava acontecendo, a parturiente confessa que tem medo de ser tocada por um homem negro e que duvidava se ele era mesmo competente.

Se você realmente acredita que as três narrativas são meramente ilustrativas, falta-lhe um choque de realidade. Para tornar o cenário mais dramático, vamos conduzir o pensamento pedagogicamente para outro caminho, onde se apresentam três notícias comuns no cotidiano brasileiro.

Em matéria publicada pelo jornal *O Globo*¹, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) sobre educação de 2023, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostra que, mesmo após dez anos de políticas de cotas, a população preta e parda que acessa o Ensino Superior chega a ser quase a metade do que a população branca. Na mesma matéria, os dados apontam que a população preta e parda que não sabe ler e escrever é em torno do dobro da de brancos em todas as idades a partir de 15 anos. Já entre idosos, a diferença chega ao alarmante percentual de três vezes mais.

As situações cotidianas narradas viram dados para as estatísticas, demonstrando indiscutivelmente o racismo como um

¹ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2024/03/26/desigualdade-entre-brancos-e-negros-no-ensino-vai-da-alfabetizacao-a-universidade.ghml>

dos pilares que movimentam a dinâmica da sociedade brasileira. O resultado são situações de desigualdade historicamente forjadas na escravização criminosa e na posterior ausência do Estado no tocante a políticas públicas que realmente causem considerável impacto no combate ao racismo e em ações reparatórias contra seus efeitos já estruturados.

Data venia discordamos de quem pensa diferente, mas evidenciamos que sim, temos políticas públicas, porém não podemos dizer que já causam expressivos impactos na sociedade e nas estatísticas do país. No que tange a políticas públicas educacionais, houve a promulgação da Lei 10.639/2003², que inclui no currículo das escolas da educação básica o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana e a educação para relações étnico-raciais, contudo, 21 anos depois estamos ainda dependendo da boa vontade dos docentes para sua efetiva implementação nas escolas. O que leva pessoas que passaram por formação científica, com práticas profissionais permeadas por conhecimentos especializados, bem-informadas, como nós profissionais docentes, a escolhermos o descumprimento da Lei 10.639/2003? Afinal de contas, sabemos muito bem que quem descumpra a lei está cometendo um crime, é transgressor! Entendemos que o ato criminoso é multifatorial e aqui nos cabe pontuar um dos fatores: não é uma prioridade dos sistemas de ensino.

Permitimo-nos uma singela licença poética: assim como os rios correm para o mar, os racismos correm para a educação. Nesse sentido, entendemos a formação docente como uma aliada capaz de nos livrar da atitude facinorosa e desviada de cúmplices dos sistemas de ensino no descumprimento de uma lei. É hipótese dessas autoras que as políticas educacionais devam priorizar a formação de professores acrescentando como meta o afroletramento docente. O estudo exploratório realizou revisão de li-

² Além da Lei 11.645/2008, que acrescenta à curricularização os povos originários brasileiros.

teratura, reunindo elementos a fim de atualizar o pensamento pedagógico brasileiro sobre a relevância do afroletamento como requisito para mestria docente na atualidade.

FORMAÇÃO DOCENTE - BREVE APRESENTAÇÃO TEÓRICA

Para compreender a temática da formação de professores, perguntamos de pronto se você voaria em uma aeronave se soubesse que o piloto fez um curso aligeirado e que, por esta razão, mostra-se inseguro quanto à operacionalização do painel de controle. Além do quê, devemos acrescentar que o rapaz faltou a aula mais importante, cujo tema era pouso e decolagem. Algum de nós estaria seguro em realizar uma cirurgia cardíaca pelas mãos de um médico com especialização em obstetrícia? Pois muito bem, assim como o piloto e o médico, o docente é profissional que precisa de conhecimentos altamente especializados para o exercício do magistério, entre os quais saberes pedagógicos, de experiência, do conhecimento, de humanização e ancestrais, segundo Meijer (2019) e Pimenta (1997).

Assumindo a educação como fenômeno social e o ensino como ação profissional desenvolvida mediante formação acadêmica, é o professor o único qualificado para o exercício racional, humano, científico, político e ético do professorar e, por conseguinte, deve assumir o compromisso de desenvolver um tal nível de comprometimento com sua formação, condição *sine qua non* para a manutenção do padrão de qualidade da educação formal. Nesse sentido a formação é processo:

[...] el modo singular de cómo vamos logrando la realización humana y la 'configuración de un estilo de ser, pensar y actuar', que son la base del profesor em formación y el compromiso de realización, y como resultado, en revisión permanente, es el logro de un modelo de pensamiento-acción innovador, crítico y eficiente (Rivilla; Garrido, 1993, p. 88).

A formação como compromisso de realização é, no nosso entendimento, o combustível que movimenta e transforma o *status quo*.

Em sua tese sobre o tema da formação docente, Maria Helena Virgínio (2009) chama atenção para o fato de que a formação de um educador contempla a história pessoal dele ou dela, mas também é parte da história de uma categoria profissional, assim como diz sobre as condições de classe e das relações sociais e culturais.

Uma das pastas mais fortemente regulamentadas pelas políticas educacionais no Brasil é a formação de professores. A Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, é a mais recente que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica e, em seu artigo 1º, afirma que:

As IES que ofertarem formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica devem concebê-la atendendo a legislação vigente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, de forma a promover o avanço das políticas públicas de educação, em consonância com as metas do Plano Nacional de Educação – PNE, manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, seu Projeto Pedagógico Institucional – PPI e seu Projeto Pedagógico de Curso – PPC (Brasil, 2024).

Compreendemos que o peso na mão da legislação sobre a formação docente é fruto do movimento de associações docentes, pesquisas, congressos nacionais e internacionais, entre outros mecanismos de pressão para com o poder público, afinal, “o magistério, longe de ser uma ocupação secundária, constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para atender às suas transformações” (Tardiff; Lessard, 2005 *apud* Bertotti; Rietow, 2013). O zelo pela formação docen-

te é necessário frente a tendências neoliberais de proliferação de licenciaturas a distância, formações de fim de semana de baixa qualidade e formações de pouco efeito frente às necessidades atuais de aprendizagem.

UM PLANO ESCURO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Ao entrarem na sala da formação de professores para participação no curso “O combate ao racismo na escola”, as professoras Bia, Solange e Tina foram surpreendidas com a canção de abertura do Álbum *Tecnomacumba*, da artista maranhense Rita Ribeiro, que diz assim:

Laroiê, Exu, Exu, Mojobá
Ogunhê Patacori, Ogum é orixá
Kaô Kabecilê, Xangô, Kaô, meu pai
Okê Arô, Oxóssi é caçador
Ewé Assá, Ossanha, Ewé Assá
Arroboboi, Oxumaré, Arroboboi, iá
Atotô, Ajuberô, Atotô, Obaluaê

O cenário em tudo lembrava um terreiro de umbanda, algumas pessoas dançando, banho de cheiro, imagens de pretas e pretos velhos. Cada professora esboçou uma reação diferente diante da ambiência pedagógica afrocentrada. Bia iniciou uma prece ao sentir muito medo, Tina sorriu e começou a dançar, Solange ficou surpresa e curiosa. Precisamos falar sobre isso!

Considerando o exercício do magistério solidamente comprometido com a formação humana e desde saberes docentes específicos, muitos dos quais mobilizados na formação de professores, a reação das professoras nos serve de material para problematização do afroletramento na formação docente.

Creemos que a grande maioria dos profissionais da educação conhece ou, ao menos, já ouviu menção à Lei nº 10.639/2003,

que trata da obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, mas certamente a grande maioria nem sabe que a política educacional contém um Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Considerar esse documento no planejamento educacional dos sistemas de ensino, notadamente da formação de professores, é uma estratégia para o resgate de muitos sistemas e docentes infratores à margem da Lei 10.639/2003. O objetivo do Plano Nacional é:

[...] colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária (Brasil, 2013, p. 19).

O documento apresenta seis objetivos específicos estratégicos para o alcance das metas, contudo daremos destaque ao que tem como finalidade desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores para o cumprimento dos dispositivos legais em foco.

No que se refere às atribuições do governo federal, deve incluir na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da educação básica a Lei nº 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares, além de colaborar com estados e municípios e instituições superiores de ensino na formação de professores. O plano atribui aos sistemas estaduais e municipais de ensino as seguintes ações para a implementação da Lei nº 10.639/2003: Apoiar as escolas a partir de ações colaborativas; Orientar as equipes gestoras e técnicas das secretarias de educação; Promover formações para os quadros funcionais de forma regular; Produzir e distribuir material didático.

Libâneo (1994) assevera que um dos fundamentos da organização do trabalho docente é o planejamento educacional como mapa da mina para o sucesso de toda e qualquer ação pedagógica. Nessa direção, por força da lei, é obrigatório que todos os entes da federação e os sistemas de ensino reúnam e organizem recursos humanos e material para o cumprimento das metas previstas nesse plano escuro, notadamente no que se refere à formação de professores e demais profissionais da educação, afinal não cabe improvisos para a saída da cumplicidade na delinquência.

AFROLETRAMENTO - LETRAMENTO AFROCÊNTRICO

São dois cenários, o primeiro em uma escola privada, onde a reunião encerrou com as coordenações pedagógicas de posse do planejamento da Semana Cultural, cujo tema tem a finalidade de dar atenção à Lei nº 10.639/2003 através do conhecimento sobre alguns países africanos de língua portuguesa, Angola, Guiné-Bissau e Cabo-Verde. A intenção é mostrar culinária, vestimentas, adereços, danças. A segunda cena é em uma grande escola pública de Ensino Médio. O mês da consciência negra está chegando e até agora ninguém planejou nada sobre esse tema obrigatório, comentou o professor de Artes com os colegas docentes na sala dos professores. Resolveram chamar a coordenadora, uma vez que pouco se falou sobre o assunto nesta instância. As atribuições foram divididas para o mês ter algumas atrações, a professora de Língua Portuguesa vai trazer uma militante do movimento negro para falar. O professor de História vai passar um filme e pedir que os alunos façam uma redação; o professor de Artes vai trazer um grupo de capoeira. Fotografias e vídeos feitos e pronto, as escolas podem mostrar as ações em torno da Lei nº 10.639/2003 nas redes sociais e, se for preciso, para a Secretaria de Educação, estagiários, pesquisadores, comunidade.

As situações baseadas em fatos reais nos motivam ao seguinte questionamento: estamos compreendendo o que nos cabe ante os dispositivos legais da referida Lei, suas Diretrizes Curriculares e o Plano Nacional para sua atuação? Até quando vamos trabalhar apenas a superfície, o faz de conta, o caricato, o folclórico e, pior, numa perspectiva exótica, distante, cumprindo protocolo? Se o exercício da prática docente exige conhecimentos especializados, por que os conteúdos voltados à nossa relação com o Continente Africano geralmente não seguem a mesma exigência, inclusive nos cursos de formação de professores? Até quando os executores da política educacional brasileira seguirão flagiciosos, facínoras? Acreditamos que uma grande parcela dos profissionais do ensino não é marginal por gosto, muitos sabem que infringiram a lei por má execução da ação ou omissão, no entanto admitem não saber o que ensinar, falta propriedade, conhecimento; assumem não saber como fazer, falta propriedade metodológica; admitem não saber para que fazer, falta sentido pedagógico e sentimento de pertença. Falta letramento sobre a temática.

Refletindo sobre o conceito de letramento desde Magda Soares (2003), entendemos o letramento como processo que mobiliza estratégias de poder e de valorização da aprendizagem da leitura e da escrita, estimulando práticas identitárias implicadas no uso de múltiplas linguagens. E ainda, não é mero uso técnico da leitura e da escrita, “o letramento habilita dizeres, é suporte de formações discursivas. É, enfim, instrumento de controle de privilégios e também de transformação e de exercício de poder” (Soares *apud* Nascimento, 2010, p. 2).

Em sua produção acadêmica, a professora pesquisadora Elisabete Nascimento (2010) pontua que a concepção de letramento é recente, mas sua prática é um traço da discursividade humana, o que a leva ao entendimento de que não se pode falar em letramento, mas em letramentos. Nesse entendimento,

os letramentos são múltiplas linguagens, não restritas ao uso da leitura e da escrita. Acompanhando o pensamento da autora, apresentamos e expandimos o conceito de afroletramento desde o pensamento de Meijer (2024)³, como resultado da apropriação de conhecimentos sobre a África, a politização necessária contra o racismo, relação saudável com a diversidade étnico-racial, além do sentimento de pertença ao legado africano herdado em nossa brasilidade, tendo como chão a epistemologia afrocêntrica. Importante acrescentar que “a afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos, atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (Asante, 2009, p. 93 *apud* Meijer, 2019, p. 601).

AFROLETRAMENTO E SABERES DOCENTES

Se o professorar implica no exercício de conhecimentos especializados cujo objetivo é criar ambiente pedagogicamente satisfatório para a aquisição de conteúdos⁴, de que tipo de conhecimentos estamos falando quando tratamos do cumprimento da Lei nº 10.639/2003? Além de conhecimentos popularizados nos estudos de teoria do ensino, como em Pimenta (1995), donde os saberes do conhecimento são os conteúdos específicos da matéria do professorar; pedagógicos, ou aqueles facilitadores da aquisição dos conteúdos e os de experiência, resultado de nossa história. Acrescentamos ao menos mais um, o saber docente ancestral, que “[...] torna consciente ao profissional do ensino a necessidade de preservar nossa conexão com as tradições, pensamentos, costumes, tecnologias, dentre tantos outros conhecimentos, criados pelos nossos antepassados, dando ênfase

³ Texto digitado: Notas sobre Afroletramento Docente (Nota de aula).

⁴ Meijer (2024) – Texto digitado: Notas sobre Afroletramento Docente (Nota de Aula).

aos conhecimentos dos ancestrais” (Meijer, 2019, p. 606). Nesse diapasão, importante admissão é que a política de formação docente assuma transdisciplinarmente o objetivo de formar para o afroletramento na carreira do magistério, alimentando os saberes docentes com a temática em tela.

Portanto, apoiando-nos na estudiosa Elisabete Nascimento, o afroletramento é “um recorte epistemológico capaz de problematizar a formação inicial e continuada do professor, capaz de problematizar não somente sobre o que ensinar – o conteúdo/temática, mas também como ensinar – a metodologia afrocêntrica (Nascimento, 2010, p. 10). Não queremos, em absoluto, fechar possibilidades de afroletramento docente apenas a partir da episteme afrocêntrica, certas de que esta é nossa afroperspectiva. O que importa, de verdade, é que o afroletramento seja uma proposta de franca aliança com a Lei nº 10.639/2003 e tudo que ela representa para o fazer democrático na sociedade brasileira.

CONCLUSÃO

O estudo exploratório reuniu produção científica a fim de atualizar o pensamento pedagógico brasileiro acerca da relevância do afroletramento como requisito para mestría docente na atualidade. No intento, apontam-se os sistemas de ensino federal, estadual e municipal como as agências responsáveis pela efetiva implementação da Lei nº 10.639/2003. Entende-se, por conseguinte, que o profissional da educação é corresponsável no caso de descumprimento da lei em questão, tornando-se também infrator, ou seja, aquele que descumpra a lei. Entendemos que a política de formação de professores deve acrescentar o afroletramento como condição para se atingir o patamar de mestría docente. Sugere-se a afrocêntrica como paradigma para o excelente resultado no afroletramento de professores. Recomendou-se especial atenção aos saberes docentes, apresentando

o saber docente ancestral como reforço à formação para o afroletramento. Espera-se que o texto possa incomodar ao ponto de chegar aonde é necessário.

REFERÊNCIAS

ADÃO, Antônio; FERNANDO Júnior; PEREIRA, Paula Graciano. A Educação Em Angola No Período Pré-Colonial: Os Povos Bantu E Os Processos De Formação Para A Vida. **Educere – Revista da Educação da UNIPAR**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 138–154, 2024. DOI: 10.25110/educere.v24i1.2024-008. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/10977>. Acesso em: 15 set. 2024.

BERTOTTI, Rudimar Gomes; RIETOW, Gisele. Uma breve história da formação docente no Brasil: da criação das escolas normais às transformações da ditadura civil militar. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11., Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, de 23 a 26 de setembro de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Inep, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e

bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e dá outras providências. Disponível em: [/http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lei10639.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lei10639.pdf). Acesso em: 7 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 4**, de 29 de maio de 2024. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 1 jun. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. de L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023141, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17958>.

MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva. A formação docente afrocêntrica da UNILAB: o saber docente ancestral no ensino de didática nos países da integração. **Debates em Educação**, v. 11, n. 23, p. 598-611, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n23p598-611>. Acesso em: 13 jun. 2024.

NASCIMENTO, Elisabete. Afroletramento Docente: reflexões sobre a formação de professores na Amazônia. **Educação**, Santa Maria, v. 47, 2010. Acesso em: https://www.researchgate.net/publication/366532427_Afroletramento_docente_reflexoes_sobre_a_formacao_de_professores_na_Amazonia. Disponível em: 10 set. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances** [online], v. III, n. 3, p. 5-14, 1997. Disponível em: [/https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf). Acesso em: 1 fev. 2023.

SILVA, Bárbara Rainara Maia; CRUZ, Silvia Helena Vieira. Educação das relações étnico-raciais na formação inicial de professores, presente? *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema, três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIRGÍNIO, Maria Helena da Silva. **Análise dos conceitos de formação docente no contexto educativo-formativo brasileiro**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

A ABORDAGEM EXPERIENCIAL DE FORMAÇÃO RESSIGNIFICANDO A IDENTIDADE PROFISSIONAL: UMA JORNADA DE AUTODESCOBERTA DOCENTE

Vivian Timbó Magalhães Martins

E-mail: viviantmm@gmail.com

Elcimar Simão Martins

E-mail: elcimar@unilab.edu.br

Elisangela André da Silva Costa

E-mail: elisangelaandre@unilab.edu.br

RESUMO

O presente artigo nasceu de uma experiência investigativa formativa realizada no contexto do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente, vinculado à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) e ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), tomando como objeto de estudo narrativas sobre as trajetórias pessoais e profissionais de uma das mestrandas vinculadas à quarta turma do programa. Partindo da compreensão de que todo conhecimento é autoconhecimento (Santos, 2010), foi estabelecido como objetivo geral desvelar, a partir de narrativas de natureza autobiográfica, os diferentes desafios vividos pelos bacharéis que atuam como professores nas escolas de Ensino Profissional e Técnico da rede pública estadual cearense, sobretudo no que diz respeito à frágil formação pedagógica. O estudo se assenta metodologicamente na abordagem qualitativa em educação, inspirando-se no método de história de vida com narrativa pessoal. Os resultados alcançados apontam a relevância da formação para aprimorar a prática pedagógica e promover um ambiente educacional mais estimulante e inclusivo.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Formação Docente. Narrativas Pessoais.

INTRODUÇÃO

O ingresso no Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, ofertado em associação pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) e pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), tem se constituído como oportunidade de reencontro dos mestrandos com suas trajetórias de vida, trabalho e formação para que delas possa emergir o debate qualificado dos problemas que envolvem a educação brasileira. O pressuposto que sustenta epistemologicamente essa perspectiva formativa é o de que todo conhecimento é, também, autoconhecimento, e nele se encontram expressas questões de ordem social e científica (Santos, 2010).

Com inspiração nessa compreensão, o presente texto foi constituído como um exercício investigativo e formativo que partiu da construção de narrativas acerca das trajetórias pessoais e profissionais da autora principal, para desvelar, a partir destas, os diferentes desafios vividos pelos bacharéis que atuam como professores nas escolas de Ensino Profissional da rede pública estadual cearense, sobretudo no que diz respeito à frágil formação pedagógica.

Metodologicamente o estudo se configura como uma pesquisa de abordagem qualitativa em educação, que utiliza como estratégia de aproximação com a realidade a história de vida com narrativa pessoal, compreendida como um “potente recurso nos processos educacionais para a consideração dos processos de dotação de sentidos das experiências dos sujeitos” (Freitas; Ghedin, 2015, p. 128).

O texto se organiza a partir de quatro narrativas: a formação acadêmica e profissional; a prática docente; as ações pedagógicas desenvolvidas; e, por fim, o ingresso no Mestrado em Ensino e Formação Docente. As narrativas são apresentadas em

sua totalidade e analisadas a partir dos contributos de estudos situados no campo da formação de professores. Os resultados apontam para a importância dos processos formativos para o aprimoramento da prática pedagógica e promoção de um ambiente educacional mais estimulante e inclusivo.

A JORNADA DE AUTODESCOBERTA E DESENVOLVIMENTO NA CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL

Na pesquisa em educação, as narrativas pessoais, vinculadas aos estudos de natureza (auto)biográfica, permitem-nos descobrir a autocompreensão e os significados profundos que permeiam a construção de histórias únicas e singulares, fortalecidas por experiências, aprendizados e desafios que moldam a trajetória de cada indivíduo (Sousa, 2010). Nesse contexto, com base nos estudos desenvolvidos por Freitas e Ghedin (2015, p. 119):

A utilização do termo 'história de vida' corresponde a uma denominação genérica em formação e em investigação, visto que se revela como pertinente para a autocompreensão do que cada um é, das aprendizagens que são construídas ao longo da vida, das experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados atribuídos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a vida individual/coletiva.

A partir do exposto, verificamos que o uso de histórias de vida como método investigativo transcende a mera descrição de fatos e vai além da superfície dos acontecimentos, mergulhando nas camadas mais profundas do conhecimento que envolvem o próprio sujeito e suas experiências. É nesse intrincado tecer de histórias que encontramos a essência dos processos de construção da profissionalidade, permeada por descobertas e revelações sobre a própria identidade e sobre o mundo que nos rodeia, conforme nos aponta Passegi (2016, p. 75), ao indicar que:

[...] o professor como ser aprendiz é capaz de compreender a historicidade de suas aprendizagens, realizadas e por se realizar, ao longo da vida (life learning), em todas as circunstâncias (lifewide learning), e de produzir teorias e conhecimentos sobre seus modos de fazer, de ser e de aprender. Sua autonomização (emancipação) advém da sua disposição para dar sentido a suas aprendizagens, explícitas ou tácitas, que lhes são úteis para se posicionar como sujeito e tomar decisões.

Apresentamos a seguir quatro narrativas que abrangem as diferentes etapas da trajetória da autora principal deste texto¹, como professora do Ensino Médio Profissional e Técnico na área de multimídia: i) o início da formação acadêmica e profissional; ii) a prática docente; iii) as ações pedagógicas desenvolvidas; iv) o ingresso no Mestrado em Ensino e Formação Docente.

O início da formação acadêmica e profissional

A trajetória profissional de um educador é um percurso repleto de desafios, descobertas e crescimento pessoal. Neste relato, pretendo compartilhar minha própria jornada, que teve início com a formação em bacharelado em Sistemas e Mídias Digitais pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e tem sido construída ao longo de minha experiência em sala de aula enquanto professora do ensino médio integrado da educação profissional e tecnológica do estado do Ceará. Ao refletir sobre minha trajetória, irei destacar momentos significativos, os aprendizados adquiridos e os desafios enfrentados como docente.

Meu percurso profissional iniciou quando ingressei como estudante do curso de Sistemas e Mídias Digitais na UFC ainda em 2011, o meu interesse por tecnologia e comunicação me despertou o sonho de cursar essa graduação que se trata de uma formação em bachare-

1 O exercício de narrar a própria trajetória é uma postura adotada nas disciplinas Pesquisa Aplicada à Educação e Ensino e Formação Docente, constituintes do currículo do PPGEF – Unilab – IFCE, como forma de estimular nos mestrandos a reflexão crítica sobre as relações estabelecidas entre formação, vida e trabalho e o reconhecimento de si mesmos como intelectuais capazes de produzir conhecimentos relevantes sobre a educação.

lado. Enquanto estudante, vivenciei algumas experiências no campo da educação, pois atuei ativamente como bolsista de iniciação à docência em um laboratório que trabalhava práticas interdisciplinares na formação de educadores, mas jamais imaginei que no futuro seria uma professora.

Durante os meus estudos como aluna do bacharelado em Sistemas e Mídias Digitais, cursei alguns componentes curriculares que abordaram muito sutilmente conceitos e teorias pedagógicas, pois eu precisava desenvolver recursos educacionais tecnológicos, então era importante ter conhecimento básico sobre o assunto. E, durante todos os semestres, sempre incluía alguma disciplina que tratava sobre educação, foram várias: Educomunicação, Cibercultura e Educação, Design Instrucional, entre outras. Fazia isso de forma inconsciente, mas existia um interesse e prazer em estudar sobre o assunto.

Em 2014, ainda cursando a graduação, decidi ingressar para o mercado de trabalho e a oportunidade surgiu em agências de publicidade, eu gostava de trabalhar com comunicação. Durante esse período, pude explorar minha criatividade, desenvolver habilidades técnicas e colaborar em projetos que me proporcionaram um crescimento tanto profissional, como pessoal. Posso dizer que foi uma experiência ímpar, única e transformadora, mas eu não estava satisfeita.

A narrativa “o início da jornada acadêmica e profissional” aborda a escolha do curso de graduação Sistemas e Mídias Digitais, considerando o interesse por áreas da comunicação e tecnologia. A partir das escolhas realizadas, o relato aponta para um momento de reflexão e questionamento sobre os caminhos profissionais. Ainda que a experiência de atuar em agências de publicidade tenha sido enriquecedora e transformadora, é revelado o sentimento de incompletude, que se torna referência para novas experiências e para sua realização pessoal e profissional.

O texto deixa claro que a formação profissional é uma jornada contínua, repleta de desafios, descobertas e oportunidades de crescimento. A trajetória descrita mostra como as escolhas

profissionais podem ser influenciadas por experiências pessoais e acadêmicas e como cada passo na jornada pode ser significativo para a construção de uma carreira. Tal compreensão aproxima-se das reflexões tecidas por Correia (2014, p. 19), a partir do estudo sobre a formação (inicial) proporcionada pelas universidades, quando aponta que:

[...] a primeira etapa do percurso de desenvolvimento profissional permanente, acreditando ainda que esta deve ser vista como um processo contínuo de desenvolvimento profissional. Desta forma, o estudante pode começar a compreender como é e como pode ser profissionalmente, traçando as primeiras pegadas, a fim de modelar a configuração da sua identidade.

A próxima narrativa envolve o desafio da mudança de carreira, quando o local de trabalho passou a ser a sala de aula. Ao assumir o papel de professora, a autora teve que aprender, na prática cotidiana, a exercer essa função, pois na graduação, vivida no bacharelado, não teve formação específica para atuar como docente. A mudança de carreira, embora desafiadora, revelou-se como uma oportunidade de realização profissional.

A prática docente

Em 2015, com a graduação já concluída, participei de um processo seletivo para ingressar como professora do Ensino Médio Integral do curso de Multimídia em escolas de Ensino Médio e Profissional do estado do Ceará. E, para minha surpresa, sem experiência e ideia nenhuma de como ser uma professora, eu fui aprovada. Me senti inicialmente despreparada e insegura, pois não tinha experiência como docente e nem com sala de aula, mas encarei o desafio e iniciei essa jornada.

Como forma de preparação, busquei apoio e orientação da gestão pedagógica da escola, perguntava sobre tudo e observava o que os colegas estavam conversando e praticando em sala de aula com seus alunos, tentando extrair o máximo de informações e comportamentos que eu poderia levar para a minha aula. Senti falta de

uma formação pedagógica, não havia estudado para ser professora, mas estava exercendo esse cargo e com a responsabilidade de formar alunos para o mercado de trabalho. Minhas primeiras aulas eram marcadas pelo nervosismo e ansiedade, confesso que havia momentos que eu não sabia o que estava fazendo, que caminho deveria seguir, o que era certo e o que era errado. O conhecimento, a prática, o domínio de técnicas e a experiência dentro da minha formação eu tinha, a minha maior dificuldade no início era realmente a didática (como ser uma boa professora?).

Com o tempo, fui me adaptando ao ambiente escolar, aprendendo a lidar com as demandas, os desafios e os alunos. Entre as demandas foram muitos aprendizados, desde um plano de aula a estratégias de ensino e aprendizagem. Já os desafios sempre andaram de mãos dadas comigo, a escola pública é um local de muitos percalços. Aprendi a superar obstáculos, buscando sempre uma educação de qualidade e transformadora para meus alunos.

Após um ano como professora, fui convidada pela gestão da escola para assumir a coordenação do curso técnico. Mais uma vez, não me senti preparada, tinha muitas dúvidas e muita insegurança, mas novamente, encarei o desafio e estou até hoje, como coordenadora de curso. Apesar de muitos questionamentos, eu enxerguei aquele convite como um reconhecimento do meu trabalho e uma oportunidade de crescimento profissional. A minha rotina agora incluía equilibrar demandas administrativas e as necessidades pedagógicas, pois ainda estava em sala de aula como professora de alguns componentes curriculares.

Vivenciar o trabalho de gestão me proporcionou uma visão mais abrangente dos processos educacionais, compreendendo melhor as necessidades dos alunos, o contato com os pais e as demandas do mercado de trabalho. Aprendi a tomar decisões e promover ações que iam fortalecer o meu papel como coordenadora e professora. Eu buscava sempre novas demandas para me autoafirmar e me convencer de que estava fazendo um bom trabalho.

Consciente da minha atuação como docente, busquei de forma individual por formações que pudessem agregar na minha missão como docente. Fiz alguns cursos e uma especialização em tecnologias digitais para educação básica. Durante essa formação, tive a oportunidade de explorar e conhecer diferentes ferramentas e re-

cursos tecnológicos para serem aplicados no contexto educacional. Pude compreender como a tecnologia pode ser uma aliada no processo de ensino e aprendizagem, engajando alunos e promovendo a colaboração e a participação ativa de estudantes. Entendi que a tecnologia deve ser uma ferramenta usada de forma intencional e alinhada aos objetivos educacionais.

Ao adquirir esses conhecimentos sobre a tecnologia na educação, me senti capaz de explorar muitas possibilidades e abordagens para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Estava sempre pensando em uma nova forma de planejar aulas mais interativas com o objetivo de criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e participativo tanto para alunos como para mim, enquanto professora. Concluir essa especialização me permitiu refletir sobre a professora que eu estava construindo, ampliou minhas ideias sobre as práticas pedagógicas e uma nova perspectiva sobre o ensino e aprendizagem.

Ainda na busca da compreensão e de especializar com a missão da docência, tive a oportunidade de fazer uma nova especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica. Foi uma experiência muito boa, tive acesso a conteúdos relevantes e atividades práticas e reais de sala de aula. Essa formação me permitiu desenvolver habilidades de planejamento direcionado para o meu objetivo de aula, organização e escolha de recursos didáticos adequados, compreensão sobre a avaliação da aprendizagem.

Outra questão que quero pontuar é o meu local de trabalho, sempre me senti muito acolhida tanto pelos meus colegas como pela gestão da escola. Porém por se tratar de um local com 2 (duas) estratégias de ensino: o ensino base regular e o ensino profissional, isso algumas vezes causava uma confusão, pois eu muitos momentos observei o ensino base regular sendo prioridade da escola e em outros momentos percebia o ensino profissional. Uma das características do Ensino Profissional e Tecnológico é a formação voltada para o mercado de trabalho. Porém alguns alunos não estavam na escola com esse objetivo, por exemplo: o aluno que escolheu pela estrutura, o aluno que escolheu pela alimentação ou até mesmo pelo período que passa na escola (período integral).

E foi com a formação da docência para o Ensino Profissional e Tecnológico que eu pude perceber que nem todos os meus alunos es-

tariam preparados para o mercado de trabalho, mas que fazia parte do meu trabalho incentivá-los e oferecer condições para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para atuarem como profissionais responsáveis e competentes, caso esse fosse o desejo deles.

A prática docente é um desafio enfrentado por muitos educadores em início de carreira. Quando um professor sem experiência prévia assume uma sala de aula, é natural que surjam dúvidas e inseguranças diante do novo papel.

De acordo com Gonçalves (2017), os saberes da docência são construídos ao longo de trajetórias pessoais/profissionais, nas experiências do mundo social vivido, nas relações com os alunos, com o meio socioprofissional e nas relações didático-pedagógicas no contexto das situações de ensino e aprendizagem. Ainda de acordo com a autora, esses saberes se configuram a partir das demandas da prática educativa e do contexto socioinstitucional, orientando e fundamentando a prática docente, constituindo, assim, a especificidade de ser professor.

É importante que o professor esteja sempre disposto a avaliar suas aulas, identificar pontos de melhoria e buscar maneiras de superar desafios. Essa prática reflexiva pode ajudar o educador a aprender com suas experiências e aprimorar suas estratégias de ensino. Seguindo esse pensamento, Micheletto e Levandovski (2021) apontam que o potencial da reflexão é algo inerente a cada um de nós e que não há modelo a ser seguido. Cada um possui um método, uma prática para realizar seu registro, como nos ensina Freire (2011) ao destacar a reflexão como um instrumento dinamizador entre teoria e prática.

Como alternativa de melhorar a prática docente, é necessário buscar por formações que podem se apresentar como um processo contínuo de aprendizagem e atualização, com a perspectiva de aprimorar habilidades, adquirir novos conhecimentos

e desenvolver competências relevantes para o desenvolvimento profissional docente. Para Gonçallo (2017, p. 37) trata-se de um processo reflexivo e contínuo, orientado pelas necessidades individuais do professor. Isso envolve a obtenção de aprendizado ao longo de toda a trajetória profissional, em diversos contextos nos quais o papel fundamental do professor é evidenciado e suas capacidades são devidamente reconhecidas.

A busca por conhecimentos por meio da formação oferece benefícios tanto para os professores como para os estudantes. Para os docentes, é uma chance de se manterem atualizados em relação ao conhecimento e às ferramentas disponíveis, além de desenvolverem uma compreensão mais profunda sobre o processo de ensino e aprendizagem. Já os estudantes se beneficiam em decorrência do acesso a ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e estimulantes, onde possam se envolver e desenvolver habilidades diversas. Portanto, a próxima narrativa apresenta ações pedagógicas que foram resultados das formações vivenciadas pela primeira autora e desenvolvidas em sala de aula.

Ações pedagógicas desenvolvidas

Nesse espaço quero registrar o relato de algumas ações que já desenvolvi na escola e que foram muito importantes para minha construção como profissional da educação, além de ser o resultado de conhecimentos adquiridos ao longo dos anos por meio de estudos e formações. Também são contribuições importantes para a aprendizagem do aluno da escola profissional como podemos destacar: a aprendizagem prática e social, o currículo alinhado ao mercado de trabalho e integração entre teoria e prática.

- Projetos realizados com instituições sociais: Os alunos são convidados a conhecer o trabalho que é desenvolvido pela organização e diante disso é realizado um trabalho de *redesign* da marca utilizada. Todos os propósitos defendidos pela instituição são reforçados com o desenvolvimento da comunicação visual. Além disso, também são desenvolvidos trabalhos com a comunidade da instituição, como oficinas e *workshops* ministrados pelos próprios alunos.

- Desenvolvimento de identidade visual para microempreendedores: Como forma de criar um portfólio de trabalho os alunos atendem microempreendedores da comunidade escolar e desenvolvem um material visual que pode ser utilizado em redes sociais ou até mesmo impresso, como no caso do cartão de visita ou embalagens.
- Consultoria de *marketing* para a comunidade ao entorno da escola: Envolve o auxílio a pessoas que desejam iniciar um negócio ou já iniciaram a organizar um plano de *marketing* e criar estratégias de vendas.
- Oficina de produção de conteúdos para alunos do Ensino Fundamental da rede pública de ensino: Ação realizada em laboratório com o uso de recursos digitais *online* para a produção de conteúdo com alunos de escolas da rede municipal de ensino localizadas próximo à escola.
- Produção de mídia: Envolve o desenvolvimento de vídeos, *podcasts*, fotografias, artes para redes sociais e ilustrações para o trabalho de comunicação visual dentro da escola e redes sociais.
- Dia do profissional de mídia: Programação com palestras e oficinas relacionadas ao tema e realizadas por ex-alunos. Visitas técnicas.

Ações práticas proporcionam aos alunos a chance de construir conhecimentos, além de desenvolver habilidades e competências essenciais para sua formação integral. Ao colocar em prática conceitos aprendidos em sala de aula, os educandos são estimulados a pensar de forma crítica, a resolver problemas de maneira criativa e a trabalhar em equipe, habilidades que são valorizadas no mundo profissional e na vida cotidiana.

Barbosa e Moura (2013, p. 56) contribuem com esse pensamento quando afirmam que:

Para se envolver ativamente no processo de aprendizagem, o aluno deve ler, escrever, perguntar, discutir ou estar ocupado em resolver problemas e desenvolver projetos. Nesse sentido, as estratégias que promovem aprendizagem ativa podem ser definidas como sendo atividades que ocupam o aluno em fazer alguma coisa e, ao mesmo tempo, o leva a pensar sobre as coisas que está fazendo (Barbosa; Moura, 2013, p. 56).

Aproximando-se desse pensamento, Freire (2011) afirma que o educador deve desenvolver uma prática pedagógica democrática, procurando sempre reforçar a capacidade crítica do aluno, a sua curiosidade e insubmissão. Nessa perspectiva, o docente assume o papel de mediador e facilitador, proporcionando aos alunos a oportunidade de expressarem suas opiniões, questionarem e construir conhecimentos de forma colaborativa. Desse modo, é importante defender o direito do professor a uma formação que ofereça conhecimentos atualizados, estimule a reflexão sobre a prática, promova o desenvolvimento de habilidades e favoreça a inovação em sala de aula.

Compreendemos a formação como um processo de aprendizado contínuo que resulta no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e na relação dialógica entre professor e aluno. Assim, na próxima narrativa visualizamos o ingresso da primeira autora no mestrado, apontado como etapa significativa na formação, representando um investimento no aperfeiçoamento profissional e no desenvolvimento de habilidades e experiências compartilhadas.

O ingresso no Mestrado Profissional de Ensino e Formação Docente

Ao longo de minha trajetória como professora e coordenadora do curso técnico em Multimídia no Ensino Médio Profissional, sempre busquei aprimorar e me formar como professora, principalmente devido à minha formação inicial de bacharelado. A oportunidade de ingressar no Programa Associado de Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente Unilab/IFCE representou um marco significativo em meu caminho pessoal e profissional.

Desde que assumi o papel de educadora, percebi que a formação contínua é um elemento essencial para aprimorar a prática pedagógica e impactar positivamente a jornada de aprendizado dos alunos. Entendo que a responsabilidade de um educador vai além da transmissão de conhecimento; é necessário ser um facilitador do processo de aprendizagem, estimulando o pensamento crítico e o desen-

volvimento integral dos alunos. O Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente Unilab/IFCE me ofertou uma oportunidade de aprofundar meu conhecimento sobre práticas educacionais e estratégias de ensino eficazes, permitindo que eu me reinvente como profissional da educação.

A formação oferecida pelo mestrado tem me ajudado a compreender o currículo escolar, ajustando o plano de ensino às necessidades dos estudantes, ampliando suas oportunidades de aprendizado e preparando-os para os desafios do mercado de trabalho; a utilizar estratégias de ensino mais dinâmicas e interativas, que envolvem os alunos de forma mais ativa em sua própria aprendizagem. Isso tem sido fundamental para promover um ambiente educacional mais estimulante, onde os estudantes são encorajados a participar ativamente das aulas, expressar suas opiniões e se envolver em projetos práticos e significativos. Além disso, a abordagem do ensino humanizado tem sido uma descoberta enriquecedora durante minha formação no mestrado. Compreender a importância de valorizar o aluno como ser humano integral, respeitando suas singularidades, necessidades emocionais e culturais, permitiu-me criar um ambiente mais acolhedor e inclusivo em sala de aula. Essa abordagem humanizada tem possibilitado uma relação mais próxima entre aluno e professor, fomentando a confiança mútua e a construção de um espaço de aprendizagem mais saudável e motivador. Por fim, explorar diferentes correntes de pensamento e compreender suas aplicações práticas me permitiu desenvolver um conhecimento mais abrangente e crítico sobre as práticas educacionais.

A formação em Ensino e Formação Docente é uma oportunidade que me permitirá crescer como educadora, aprimorar minha prática pedagógica e liderança e contribuir significativamente para a formação profissional dos meus alunos.

A narrativa apresenta considerações sobre o ingresso no mestrado como forma de complementar o trabalho exercido em sala de aula. A oportunidade é tratada como um caminho para aprofundar conhecimentos sobre práticas educacionais e estratégias de ensino. São discutidos pontos importantes para a formação docente, como a compreensão da importância do currículo,

que se mostra como uma ferramenta fundamental para o processo do ensino e da aprendizagem que orienta todo o percurso educacional, definindo os objetivos de aprendizagem, os conteúdos a serem abordados e as competências que os alunos devem desenvolver em cada fase do seu percurso acadêmico.

De acordo com Sacristán (2013, p. 9), o currículo não é apenas um conceito teórico, útil para explicar o mundo e as relações nele estabelecidas, mas também se constitui em uma ferramenta de regulação das práticas pedagógicas que permite ao professor a oportunidade de integrar diferentes temas de forma coerente e contextualizada. Assim, a complexidade da realidade é apreendida através dos conhecimentos produzidos pelas distintas do conhecimento.

São expostos, de forma contínua na narrativa, elementos que se articulam à compreensão do ensino humanizado como uma grande inspiração. Essa abordagem, que considera o aluno como sujeito no processo de aprendizagem, reconhece as individualidades, necessidades e potenciais dos educandos como importantes referências para a formulação das propostas metodológicas. O diálogo é valorizado e a sala de aula se torna um espaço de debate, troca de ideias, experiências e perspectivas, enriquecendo a aprendizagem coletiva. O ensino humanizado permite o incentivo à inclusão e à diversidade em sala de aula considerando diferentes habilidades, origens étnicas, culturais e sociais dos indivíduos. Essa orientação didática caminha para horizontes emancipatórios e colabora com o cumprimento da função social das instituições de ensino, que é promover o acesso, criticamente situado, aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade.

O caminho inverso a essa perspectiva conduz a processos de desumanização e alienação, descritos por Motter (2019), a partir dos quais o professor compromete negativamente a formação de sentidos e significados daquilo que ensina. O impacto

dessa postura no processo de formação dos alunos é a fragmentação do pensamento, que distancia teoria e prática, pensar e sentir, saber e fazer, fragilizando sua autonomia intelectual e sua humanização.

Finalmente, a primeira autora anuncia a compreensão de seu papel como docente de uma instituição de Ensino Médio Profissional e Técnico. As formações que buscou para preencher a lacuna relativa aos saberes da docência auxiliaram-na a desenvolver e a melhorar a prática docente em sala de aula, a compreender a relação aluno e professor e, principalmente, o processo de ensino e aprendizagem.

A formação *stricto sensu* tem favorecido novas aprendizagens, notadamente processos de ensino e aprendizagem humanizados, considerando os/as mestrando/as em sua inteireza, o que perpassa a valorização das histórias de vida, formação e trabalho como possibilidades de reflexão e (re)construção da identidade profissional docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas analisadas ao longo deste estudo nos permitiram compreender a história de vida de uma professora no Ensino Médio Profissional e Técnico marcada por desafios, descobertas e crescimento pessoal. A trajetória profissional dessa docente iniciou com sua formação em bacharelado e sua atuação na docência no Ensino Médio Profissional e Técnico. A falta de formação pedagógica impulsionou a busca por formações para desenvolver suas habilidades docentes.

Os processos formativos vividos pela docente proporcionaram um aprofundamento dos conceitos pedagógicos e a compreensão mais ampla das estratégias de ensino e aprendizagem, com uso intencional de recursos tecnológicos em sala de aula. Nesse processo, a docente também se engajou em ações pedagó-

gicas que buscavam conectar o ensino com a realidade dos alunos, colaborando, desse modo, com a perspectiva de formação integral.

O exercício de refletir sobre as próprias trajetórias, através da construção de narrativas autobiográficas, permite aos educadores que o realizam a apropriação crítica das experiências pessoais e profissionais e dos modos como interferem na aprendizagem e na vivência da profissão professor, abrindo e fechando oportunidades de efetivação de um trabalho marcado pelas perspectivas humanizadora, emancipatória e crítica.

Assim, os espaços onde se processa tanto a formação inicial quanto contínua dos docentes precisam realizar o exercício do olhar e da escuta sensíveis e problematizadores, valorizando as vozes e experiências dos professores para delas captar os elementos que se apresentam como essenciais ao desenvolvimento profissional e à construção de novos conhecimentos sobre a docência e seus desafios.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino de Engenharia. *In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON ENGINEERING AND TECHNOLOGY EDUCATION*, 13., Portugal, 2014.

CORREIA, M. A. **Pegada na areia**: o percurso que marca o início da viagem profissional. 2014. Relatório de Estágio (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico) – Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, 2014. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/35853/1/Marta%20Alexandra%20da%20Silva%20Correia.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, L. M.; GHEDIN, E. L. Narrativas de formação: Origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 19, p. 111-131, 2015.

GONÇALLO, R. L. A. **O professor universitário iniciante: desafios e necessidades no cotidiano da docência**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017.

MICHELETTO, I. B. P.; LEVANDOVSKI, A. Ação-Reflexão-Ação: processos de formação. **Dia a dia Educação**, v. 9, n. 2, 2021. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1448-8.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

MOTTER, A. F. C. **Interdependência das atividades de ensino e de estudo escolar e o desenvolvimento psíquico humano: compreensões à luz da psicologia histórico cultural e pedagogia histórico-crítica**. 2018. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2018.

PASSEGI, M. C. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267/pdf>. Acesso em: 9 ago. 2023.

SACRISTÁN, J. G. A função aberta da obra e seu conteúdo. *In*: SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 9-14.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 16. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2010. 59p.

11 A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E A PERSPECTIVA DE RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO

Gracikelly Ribeiro Dutra de Sousa

E-mail: gracikelly.sousa@prof.ce.gov.br

Eugenio Eduardo Pimentel Moreira

E-mail: eugenio.moreira@ifce.edu.br

Cíntia Silva Salazar Guimarães

E-mail: cintiassalazarg@gmail.com

Andrea Moura da Costa Souza

E-mail: andrea.souza@ifce.edu.br

RESUMO

Dado o rápido avanço da inteligência artificial (IA), principalmente após o período pandêmico, há a necessidade de entender como o ChatGPT pode ser utilizado por alunos e educadores. Nesse sentido, este artigo de argumento teórico teve como objetivo refletir sobre ressignificação do papel do ensino diante das novas demandas, na perspectiva de uma prática integrada e contextualizada com o uso do ChatGPT. Para isso, foi feita uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, valendo-se, para o embasamento teórico e exploração do tema, da pesquisa bibliográfica, cujo procedimento adotado foi o de mapeamento sistemático de estudos já publicados. Verificou-se que a ferramenta pode ser útil ao trabalho docente, havendo possibilidade de ser utilizada em contextos variados, como nos planejamentos das aulas, na elaboração de projetos interdisciplinares e na integração com outras plataformas. No entanto, os autores foram enfáticos em afirmar que o uso da ferramenta não deve substituir o trabalho do professor, mas sim ser um recurso que complementa e auxilia a sua prática pedagógica. Questões de ética, plágio entre estudantes, exclusão social e problemas emocionais foram alguns dos desafios encontrados que merecem atenção. Para que o ChatGPT seja utilizado de forma estratégica e assertiva, profissionais da educação devem receber formação adequada, e, como forma de ampliar o debate sobre a IA na educação, é necessária a colaboração entre profissionais da área tecnológica, as instituições de ensino e o professor.

Palavras-chave: ChatGPT. Educação. OpenAI. Inteligência artificial.

INTRODUÇÃO

Nesse período de pós-pandemia da covid-19, temos que considerar as mudanças tecnológicas em andamento, as quais estão impondo à sociedade uma série de transformações de ordem pública. A educação, como outros setores da vida social, também se vê em xeque diante das inovações trazidas pelos recentes avanços científicos.

No início da pandemia, as maiores preocupações se voltaram aos obstáculos a serem enfrentados pelos sistemas de ensino, principalmente em relação às mudanças significativas nas formas de organização e funcionamento das escolas, nas lógicas de organização do trabalho dos professores, no que se referia ao espaço e ao tempo de ensinar e aprender, que passaram a exigir novos saberes e fazeres docentes. Com rapidez, vimos uma proliferação de soluções “revolucionárias” para educação propostas por *startups* educacionais e outros *players* não tradicionais.

Atualmente, para além disso, a inquietação passa a girar em torno do uso de ferramentas de inteligência artificial (IA), que está provocando uma “tensão” em educadores de todos os níveis de ensino, tendo a título de exemplo a utilização do ChatGPT.

O ChatGPT é um *software* gratuito de IA capaz de manter uma conversa com um usuário humano em linguagem natural, lançado no fim de 2022 pela empresa OpenAI, o qual pode fornecer respostas longas para praticamente qualquer pergunta. Ao contrário de uma pesquisa no Google, a nova ferramenta fornece parágrafos completos de informações e a inteligência por trás do robô fornece respostas únicas. Ou seja, uma mesma pergunta – mesmo feita repetidas vezes – gera diferentes respostas. Isso torna a identificação de fraudes muito mais difícil. O problema é que os estudantes já começaram a descobrir que podem usar o ChatGPT para fazer trabalhos escolares, e isso poderá propagar

ainda mais as fraudes em sala de aula, assim como o plágio de trabalhos acadêmicos.

Na prática, as ferramentas de IA podem ser, sim, uma ameaça para as escolas e educadores, mas apenas para aqueles que não se dispuserem a repensar suas práticas. A verdade é que os processos de ensino-aprendizagem precisam ser totalmente redesenhados. Dentre outras coisas, percebe-se que urge adotar um “plano digital escolar” e um programa permanente de formação focado não só nas competências digitais, mas também nas metodologias ativas, ágeis, imersivas e analíticas.

A par disso, é fundamental incluir a comunidade acadêmica num debate acerca desse tema e começar a analisar quais mudanças pedagógicas são possíveis, bem como nos espaços físicos e no mobiliário, a fim de flexibilizar o modelo tradicional de sala de aula.

Diante desses novos desafios e partindo-se do pressuposto que o ensino é uma prática social complexa, o objetivo geral do presente artigo é refletir sobre ressignificação do papel do ensino diante das novas demandas, na perspectiva de uma prática integrada e contextualizada com o uso do ChatGPT. Para isso, no campo metodológico, adotou-se a pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, valendo-se da pesquisa bibliográfica para o embasamento teórico e exploração do tema.

METODOLOGIA

Este texto apresenta um ensaio teórico cujo objetivo é refletir sobre a ressignificação do papel do ensino diante das novas demandas, na perspectiva de uma prática integrada e contextualizada com o uso do ChatGPT. No campo metodológico, adotou-se a pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, valendo-se ainda, quanto aos meios, da pesquisa bibliográfica, que, segundo Oliveira (2010, p. 69), tem como finalidade precípua:

[...] levar o pesquisador(a) a entrar em contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo. O mais importante para quem faz opção por uma pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidas do domínio científico.

Assim, a pesquisa bibliográfica é uma espécie de estudo e análise de documentos que apresenta como vantagem fundamental a possibilidade de estudo direto em fontes científicas, constituindo-se, portanto, como um método apropriado para aproximação e conhecimento das variáveis e para a autenticidade da pesquisa. Nesse sentido, são importantes para a eficiência da pesquisa os procedimentos e os critérios estabelecidos.

O procedimento adotado foi o de mapeamento sistemático de estudos já publicados, o estado da arte, com tendências ou lacunas sobre o tema com vistas à extensão do conhecimento científico.

Foi feita a busca por estudos primários e secundários no Google Acadêmico e na plataforma Scopus a partir das palavras-chave do presente artigo (ChatGPT, Educação, OpenAI, inteligência artificial), realizando a leitura dos títulos e resumos de todos os trabalhos identificados com as palavras-chave supracitadas. Após essa etapa, obteve-se um total de cinco artigos que puderam ser selecionados por meio da aplicação de critérios de inclusão e exclusão, a fim de excluir os trabalhos não relevantes da leitura. Isso feito, foram agrupados os trabalhos.

Por fim, apoiado nas discussões já feitas pelos respectivos autores, o percurso foi a análise crítica das significações do conteúdo manifesto de livros e artigos agrupados.

ASPECTOS CONCEITUAIS E AS FORMAS DE UTILIZAÇÃO DO CHATGPT

O ChatGPT será um dos tipos de inteligência artificial mais discutidos dos próximos anos (Martins; Viana, 2023). Isso

demonstra a relevância que a ferramenta representa para a atualidade. A tendência é que esse tipo de inteligência evolua e se torne mais sofisticada, trazendo implicações e impactos profundos no campo educacional como um todo. Diante disso, é significativo pensar em como a ferramenta pode ser utilizada tanto por professores quanto por alunos nos diferentes níveis e etapas de ensino.

O GPT (Generative Pre-training Transformer)¹ é um *chatbot*² baseado em *deep learning*³ desenvolvido pela OpenAI, um dos maiores institutos de pesquisa em inteligência artificial, localizado no Vale do Silício, Califórnia. Foi desenvolvido em 2018 e passou por um intenso treinamento utilizando aproximadamente um *corpus* de 8 milhões de páginas da *web*. Em 2019, foi lançado o GPT-2, que demonstrou uma capacidade superior na criação de textos quando comparado à versão anterior. O ChatGPT é uma variação do GPT-2 capaz de responder a inúmeras perguntas ou comentários de forma coerente e natural a partir de comandos, conhecidos também como *prompts*, porém é limitado, pois ainda não foi atualizado com os dados posteriores a 2021 (Souza, 2023).

Sant’Ana, Sant’Ana e Sant’Ana (2023) investigaram como o ChatGPT pode ser utilizado no planejamento e na execução de atividades na disciplina de Matemática de um curso de licenciatura na Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB). Foi possível observar que, de forma geral, a ferramenta foi útil no auxílio da prática docente, mas, embora seja capaz de criar planos de aulas e situações-problema bem estruturados, não se pode dispensar

¹ Transformador pré-treinado generativo (tradução nossa).

² Um *chatbot* é um programa de computador projetado para simular conversas em linguagem natural (Abushawar; Atwell, 2015).

³ Aprendizado de máquina (tradução nossa). Utiliza “redes neurais” (estruturas inspiradas no cérebro humano) para aprender e resolver problemas (Ludermir, 2021). É através de *deep learning* que o ChatGPT consegue reconhecer textos escritos e comandos de voz.

a supervisão do que é elaborado, pois pode apresentar informações descontextualizadas e inconsistentes, já que o modelo foi atualizado até 2021.

Em outro estudo, Barbosa (2023) conduziu uma revisão sistemática de literatura com o objetivo de conhecer quais as transformações no ensino e aprendizagem através da IA para a geração automática de texto. Os estudos revisados demonstraram que o desempenho e a aprendizagem dos alunos podem ser melhorados significativamente com o uso da IA, pois esta possibilita o ensino personalizado e individualizado para alunos com diferentes habilidades e níveis de conhecimento. A ferramenta pode ajudar os estudantes na escrita acadêmica de forma a torná-la mais fluida e com maior qualidade, porém o autor esclarece que esse tipo de inteligência deve ser usado como auxílio ao trabalho docente, e não de forma a substituí-lo parcialmente ou integralmente.

Nesse contexto, percebe-se que é possível aliar a IA à educação, desde que seja usada de forma consciente e responsável pelo educador, levando-se em consideração que a sua integração ao ensino deve estar alinhada aos objetivos educacionais e ao conteúdo curricular das instituições. Sendo assim, o professor tem papel significativo nesse processo integrativo, uma vez que ele necessita compreender como a inteligência artificial pode fazer parte da sua rotina pedagógica.

Souza (2023), em seu livro *ChatGPT para professores e profissionais da educação*, apresenta as possibilidades do uso da ferramenta em contexto escolar. O autor aborda desde os conceitos básicos até estratégias práticas com vistas à otimização das aulas. Como forma de fornecer uma visão geral das possibilidades fornecidas por essa plataforma, foi elaborado o Quadro 1 com as suas principais aplicações.

Quadro 1 – Possibilidades do uso do ChatGPT no contexto escolar

Capacidades	Exemplos de Aplicação
Fomento à interdisciplinaridade, projetos colaborativos e integradores	Desenvolvimento de projetos interdisciplinares e colaborativos interligados a diferentes áreas de conhecimento, estimulando a colaboração entre os alunos.
A integração com AVAs, como Moodle, Canvas ou Google Classroom	Funcionamento como assistente virtual, fornecendo informações, <i>feedbacks</i> e tira-dúvidas.
Debates e discussão em grupo	Geração de pautas para a realização de debates e discussões, proporcionando o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e capacidade de argumentação.
Avaliação da Aprendizagem	Elaborar diferentes instrumentos avaliativos que estejam alinhados aos objetivos de aprendizagem e personalizados para cada aluno.
Formação continuada de professores	Desenvolvimento de estratégias de ensino a serem abordadas nos encontros formativos.
Planos de aulas e atividades pedagógicas	Sugestão de metodologias e recursos diversificados com estímulo à inovação por parte dos professores.
Criação e seleção de materiais didáticos	Auxílio na criação e seleção de materiais didáticos com sugestão de textos, vídeos, jogos e apresentações.
Organização do tempo	Elaboração de cronogramas e prazos para a realização de atividades.
Adaptação do currículo escolar	Possibilita a identificação de lacunas e atualização de conteúdos programáticos.
Educação Inclusiva	Adaptação de materiais didáticos e identificação de estratégias que facilitem a aprendizagem de alunos com deficiência e outras necessidades especiais, promovendo a equidade.

Fonte: Adaptado de Souza (2023).

Como pode ser visto, o ChatGPT pode ser utilizado de diferentes maneiras e tem o potencial de impactar o ensino e a aprendizagem em contextos específicos. No entanto, para que o

seu uso seja eficaz, o profissional da educação deve estar capacitado para utilizar essa tecnologia de forma assertiva, pois é importante que, além do desenvolvimento de habilidades pedagógicas necessárias para a sua utilização, os educadores estejam conscientes dos aspectos éticos que envolvem o uso da plataforma.

PERSPECTIVAS E OS DESAFIOS DO CHATGPT NO ENSINO

A utilização de inteligência artificial na educação apresenta tanto benefícios quanto desafios. Como já falado anteriormente, o uso do ChatGPT pode trazer impactos positivos na forma como ensinamos e como aprendemos. No entanto, como é uma tecnologia emergente, é preciso levar em consideração as dimensões éticas que permitem sua utilização de forma segura. Sobre isso, Souza (2023, p. 38) afirma que:

O uso da inteligência artificial, como o Chat GPT, na sala de aula traz consigo a responsabilidade de abordar questões éticas e de privacidade. É fundamental que educadores, alunos e instituições de ensino reflitam sobre a responsabilidade compartilhada na promoção de um uso seguro e ético das tecnologias digitais no contexto educacional.

Nessa perspectiva, é essencial que não apenas professores tenham a compreensão de como a inteligência artificial funciona, mas alunos também precisam utilizá-la de forma crítica e consciente. Uma possível solução seria o estímulo, por parte dos educadores, à conscientização e à reflexão do uso ético da plataforma, realizando debates sobre as potencialidades, implicações e limites do uso da IA na educação e na sociedade de forma geral.

Além disso, Porto (2023) aponta que é preciso levar em consideração a questão de igualdade de acesso à tecnologia, uma vez que nem todos os alunos têm acesso à internet em casa ou a dispositivos eletrônicos, o que dificulta a realização das ativida-

des que requerem a utilização do ChatGPT. Sob essas circunstâncias, os professores precisam de sensibilidade e flexibilidade para que essa realidade não atrase a aprendizagem dos estudantes.

Outro desafio é que “o modelo pode reproduzir preconceitos e estereótipos presentes nos dados de treinamento, o que pode levar a problemas de discriminação e exclusão” (Garcia, 2020, p. 20). Por exemplo, se um modelo de IA é treinado para selecionar professores para uma determinada instituição, mas os dados de treinamento estão enviesados em relação à raça ou ao gênero, o modelo pode aprender a discriminar os candidatos com base nesses critérios. Isso acontece porque a IA é treinada por humanos com uma grande quantidade de dados enviesados, ou seja, dados não neutros. Desse modo, há o risco de a inteligência reproduzir em seu conteúdo preconceitos e estereótipos, gerando a exclusão social.

Ainda de acordo com a autora, é fundamental pensar nas questões que envolvem plágio de conteúdo e ideias, uma vez que a ferramenta tem o poder de criar textos e fornecer respostas para inúmeras perguntas. Nesse caso, deve-se ter em mente que os usuários precisam atribuir os créditos daquilo que foi produzido, assegurando a veracidade das informações e não se esquecendo de consultar múltiplas fontes de conhecimento.

Outro aspecto importante é o aumento de problemas socioemocionais, como sentimento de inferioridade e sensação de impotência na resolução de problemas, uma vez que o uso do ChatGPT pode causar dependência exacerbada nos usuários, tornando-os limitados na realização de atividades rotineiras, principalmente na tomada de decisão tanto da vida pessoal quanto profissional (Shidiq, 2023).

Nesse sentido, pode-se perceber o quão importante é a função das interações humanas na era digital em que vivemos. As conexões emocionais, a troca de ideias, a colaboração, a empatia e a construção de relacionamentos significativos devem ser

ainda mais valorizadas, pois as interações sociais são insubstituíveis e nenhuma tecnologia tem o poder de realizar esse papel.

Dessa forma, faz-se necessária a colaboração entre profissionais da tecnologia, governos, instituições e professores acerca da utilização adequada de IAs como o ChatGPT na área educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos pontos de vista dos pesquisadores do campo educacional estudados, foi possível suscitar as principais prospectivas de usos e aplicações do ChatGPT na educação, possibilitando reflexões acerca do poder disruptivo da IA e do futuro da educação.

A princípio, a plataforma mostra-se potencialmente útil ao trabalho docente, podendo ser usada em contextos diversificados, auxiliando o profissional da educação nos planejamentos das aulas, na elaboração de material didático, no desenvolvimento de projetos interdisciplinares, na integração com outras plataformas, na elaboração de instrumentos avaliativos, entre outros.

Todas essas possibilidades de uso impactam diretamente o trabalho do professor, pois ele levará menos tempo para desenvolver suas atividades rotineiras. No entanto, os autores são unânimes em afirmar que é necessário fazer a utilização da ferramenta de maneira planejada e cuidadosa, estando atento às informações que são produzidas, pois, como o modelo foi treinado com dados até 2021, muitas informações podem estar desatualizadas.

Além disso, outro aspecto a se considerar é que, ao utilizar o ChatGPT em suas aulas, o educador tem que ter o cuidado em não reduzir a habilidade criativa e crítica dos alunos, mas deve estimulá-los a usá-lo corretamente e, para que se tornem cidadãos digitais conscientes e éticos, deve levá-los à reflexão sobre as

questões que envolvem os limites do uso de IA, a segurança dos usuários e, principalmente, a prevenção de plágio.

Os autores apontam também que a ferramenta não deve substituir o trabalho do professor – que continuará desempenhando um papel fundamental na aprendizagem dos estudantes –, sendo responsável por estimular a construção de conhecimentos, fornecer orientações e criar um ambiente de aprendizagem instigador, além de cumprir com o papel de educador e mediador, mas deve ser utilizada de forma complementar à sua prática pedagógica. Dessa forma, o docente precisa receber a formação adequada de forma a capacitá-lo para utilizá-la de forma estratégica e assertiva. Nessa perspectiva, é essencial que as instituições de ensino proporcionem aos professores formação continuada e contínua adequadas sobre uso de tecnologias integradas à educação, especialmente sobre inteligência artificial.

Assim, pode-se inferir que as instituições de ensino precisam adaptar-se às mudanças tecnológicas e devem usufruir das vantagens que o ChatGPT proporciona ao ensino e aprendizagem, sem deixar de considerar as questões éticas e os desafios que envolvem o seu uso.

Por fim, espera-se que a presente discussão contribua para estimular o debate no uso da inteligência artificial e seus impactos causados no ensino e aprendizagem, pois é uma temática cheia de nuances que carece de mais aprofundamentos para que a sua utilização seja correta e ética.

REFERÊNCIAS

ABUSHAWAR, Bayan; ATWELL, Eric. Alice Chatbot: Trials and Outputs. *Computacion y Sistemas*, v. 19, n. 4, p. 625-632, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/289684788_ALICE_chatbot_Trials_and_outputs. Acesso em: 18 maio 2024.

BARBOSA, Carlos Roberto de Almeida Correa. Transformações no ensino-aprendizagem com o uso da inteligência artificial: revisão sistemática da literatura. **RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar**, v. 4, n. 5, p. 2023. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/3103>. Acesso em: 28 maio 2023.

GARCIA, Ana Cristina. Ética e inteligência artificial. **Computação Brasil**, n. 43, p. 14-22, 2020.

LUDERMIR, Teresa Bernarda. Inteligência Artificial e Aprendizado de Máquina: estado atual e tendências. **Estudos Avançados**, v. 35, p. 85-94, 2021.

MARTINS, Rodrigo Henrique; VIANA, Helena Brandão. Inteligência artificial na educação: Uma revisão integrativa da literatura. **Internet Latent Corpus Journal**, v. 12, n. 2, p. 127-139, 2022. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/ilcj/article/view/31227/21871>. Acesso em: 1 jun. 2023.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2010.

PORTO, Fladimir. **ChatGPT na Educação: Desafios e Oportunidades**. Local: Editora, 2023. Edição do Kindle.

SANT'ANA, F. P.; SANT'ANA, I. P.; SANT'ANA, C. de C. Uma utilização do Chat GPT no ensino. **Com a Palavra, o Professor**, [S. l.], v. 8, n. 20, p. 74-86, 2023. Disponível em: <http://revista.geem.mat.br/index.php/CPP/article/view/951>. Acesso em: 28 maio 2023.

SHIDIQ, Muhammad. The use of artificial intelligence-based chat-gpt and its challenges for the world of education; from the

viewpoint of the development of creative writing skills. Proceeding of international conference on education. **Society and Humanity**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 353-357, 2023. Disponível em: <https://ejournal.unuja.ac.id/index.php/icesh/article/view/5614>. Acesso em: 9 jun. 2023.

SOUZA, Rivson. **ChatGPT para Professores e Profissionais da Educação**: Utilizando inteligência artificial na prática pedagógica – guia para professores e profissionais da educação. Local: Editora, ano. Edição do Kindle.

12 A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA NA FORMAÇÃO DO EDUCANDO

Kelly Henrique Tamiarana

E-mail:

Andrea Moura da Costa Souza

E-mail:

RESUMO

A avaliação formativa age a partir de uma visão desenvolvimentista do ser humano e retrata a qualidade da realidade com o intuito de promover alterações adequadas, tendo como propósito dar sentido à aprendizagem do aluno. Este estudo tem por objetivo geral analisar a importância da avaliação formativa na formação do ser humano e por objetivos específicos: a) descrever as modalidades de avaliação utilizadas no ambiente escolar; e b) explicar como a avaliação formativa pode auxiliar na formação crítica e cidadã do educando. Neste estudo, a metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa, observacional e bibliográfica. Os resultados e discussões trazem uma reflexão sobre a modalidade de avaliação formativa ser importante para a formação do estudante em cidadão crítico e responsável por si e pela sociedade na qual está inserido. Nas considerações finais, enfatizou-se a importância da utilização da avaliação formativa para a concretização do ato pedagógico, visando promover um processo de ensino-aprendizagem satisfatório.

Palavras-chave: Avaliação formativa. Aprendizagem. Educando.

INTRODUÇÃO

A avaliação formativa é um processo dinâmico que tem por intuito a emancipação do ser humano, promovendo seu desenvolvimento crítico e capacitando-o, com o intuito de promover o seu desenvolvimento, assim como a transformação social na sociedade na qual está inserido.

De acordo com Krahe *et al.* (1990), a avaliação não deve moldar o educando a um padrão social existente, mas repensar uma situação crítica dentro de um compromisso em um processo de transformação.

Essa modalidade de avaliação, por possuir diversos instrumentos avaliativos utilizados no decorrer do ano letivo, permite ao professor rever sua prática e o motivo pelo qual não alcançou os objetivos previstos.

Esta iniciativa de pesquisa apresenta como tema central analisar a importância da avaliação formativa no desenvolvimento do ser humano. É de extrema importância uma pesquisa contextualizada de forma que colabore com o processo de ensino-aprendizagem no que tange à modalidade de avaliação formativa.

Organizamos, inicialmente, a proposta metodológica, descrevendo as modalidades de avaliação utilizadas no ambiente escolar, e, por fim, explicamos como a avaliação formativa pode auxiliar na formação cidadã do educando.

A partir do que foi exposto, podemos observar que o modelo de avaliação formativa contribui na formação crítica e cidadã do educando e que essa formação reflete na sua convivência em sociedade e na sua capacidade de compreender e modificar o meio no qual está inserido.

METODOLOGIA

A fim de alcançar o objetivo da pesquisa, que é analisar a importância da avaliação formativa no desenvolvimento do ser humano, tornando-o crítico e responsável pela sociedade em que vive, concomitantemente buscou-se: a) descrever as modalidades de avaliação utilizadas no ambiente escolar; e b) explicar como a avaliação formativa pode auxiliar na formação cidadã do educando.

Para a análise dos dados obtidos, a epistemologia adotada foi de cunho qualitativo, buscando compreender a realidade, preocupando-se com o processo, e não só com o resultado (Godoy, 1995).

A metodologia para a obtenção de dados adotada foi a revisão bibliográfica narrativa, que partirá da investigação de material teórico já elaborado: livros e pesquisa científica, primando pela qualidade de dados sobre o tema. A pesquisa qualitativa busca compreender o conhecimento por um determinado período de tempo, trabalhando com significados, motivos, crenças, valores e atitudes.

Para a obtenção dos resultados, foi feita a delimitação da problemática, determinando o título da pesquisa. Foram feitas pesquisas no Google Acadêmico com o intuito de encontrar produções científicas relativas ao tema. Foram encontrados 16 artigos e 12 livros, pelo critério de similaridade com a temática abordada. Sem uma marca temporal específica, buscamos analisar produções científicas que datam do século XXI, com exceção do clássico: Tyler (1975).

Com base na pesquisa bibliográfica realizada, a partir do suporte técnico que possibilitou reflexões, foi definido o recorte temático. O estudo será fundamentado nas seguintes obras: Luckesi (1992), Haydt (2008), Carvalho (2022), Hoffmann (1993), entre outros.

Com esta pesquisa, espera-se tornar patente como o processo de avaliação formativa é significativo para o processo de construção do indivíduo, assim como para a promoção do processo de ensino e aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ser humano age sobre si mesmo e sobre o mundo, ou seja, é responsável pelo seu agrado como ao do próximo com

quem convive, além de responsável pelo meio ambiente e pela sociedade na qual está inserido.

A função master da escola é oferecer subsídios necessários à efetivação do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando ao educando desenvolver-se de acordo com suas individualidades e características para que possa agir de forma responsável, de modo a tornar-se um sujeito cidadão, crítico e responsável e possa então conseguir sua plenitude enquanto ser humano. Para Luckesi (2002, p. 49), o sujeito “se forma por meio da aprendizagem, que promove seu desenvolvimento pela ampliação permanente da consciência, que está sendo tomada aqui como a capacidade de compreender a si mesmo e o mundo de forma cada vez mais ampliada e crítica”.

Para o aperfeiçoamento desse processo, faz-se necessário utilizar o recurso da avaliação, já que seu propósito é investigar e intervir, viabilizando sua aprendizagem de forma satisfatória. Contudo, a avaliação que promove esse aperfeiçoamento deve ser fundamentada na compreensão de que o aluno se movimenta, aperfeiçoa-se, evolui, portanto deve ser comprometida com a prática do acompanhamento, conhecendo seus erros e seus acertos com o intuito de evoluir. Para Carvalho (2022, p. 34), “a avaliação formativa considera que o ser humano aprende o tempo todo e, por isso, pode ser avaliado em todo momento da aprendizagem [...]”.

A avaliação formativa tem como princípio básico a avaliação como meio de argumentar, conhecer, indagar, raciocinar com o intuito de construir conhecimento, além de transcorrer para uma melhoria, uma forma satisfatória de viabilizar a aprendizagem. Além disso, podemos dizer que essa modalidade de avaliação acompanha o estudante visando à sua complexidade. De acordo com Luckesi (2002, p. 195), “Como o ato de avaliar é construtivo, não se vincula somente ao instante atual, mas considera as variáveis presentes na situação avaliada, assim como a perspectiva de construir resultados mais satisfatórios no futuro”.

Com o intuito de uma melhor compreensão da avaliação formativa, faz-se necessária uma melhor compreensão das modalidades utilizadas no ambiente escolar e suas particularidades, que serão apresentadas na seção a seguir.

Modalidades de avaliação utilizadas no ambiente escolar

A avaliação da aprendizagem apresenta três funções que, de acordo com Haydt (2008), são: diagnosticar, controlar e classificar, as quais estão relacionadas às três modalidades avaliativas: diagnóstica, formativa e somativa.

A avaliação diagnóstica tem por intenção verificar conhecimentos e habilidades preexistentes para a aquisição de novas aprendizagens, utilizada no início do ano letivo ou semestre, ou até mesmo no início de uma unidade de ensino. Para Haydt (2008), é a partir dessa modalidade de avaliação que os problemas de aprendizagem são identificados, e a partir daí buscam-se soluções para remediá-los.

Carvalho (2022) considera a avaliação formativa como uma das mais importantes modalidades no contexto educacional, pois a partir dela são classificadas as condições de aprendizagem cujos resultados devem ser utilizados para subsidiar o professor na elaboração dos indicativos quantitativos e qualitativos.

Esse modelo de avaliação, ao se constituir como uma sondagem da situação de desenvolvimento do aluno, promove a automotivação, democratizando o processo de ensino.

De acordo com Santos e Varela (2007, p. 6), “A referida função diagnóstica da avaliação obriga a uma tomada de decisão posterior em favor do ensino, estando a serviço de uma pedagogia que visa à transformação social”.

A avaliação somativa, ainda utilizada em larga escala nas instituições de ensino no Brasil, é herança da pedagogia tradicional, que reproduz as relações sociais vigentes do capitalismo.

Nesse modelo de avaliação, espera-se que o aluno esteja sempre pronto para que seja avaliado no ponto em que se encontra.

Por outro lado, com sua característica de seletividade, os exames, no seio da pedagogia tradicional, respondem ao modelo burguês de sociedade, seletivo e marginalizador, o qual, por sua vez, também se opõe à avaliação-em si, dinâmica e inclusiva. Ou seja, o 'estar pronto' também responde aos interesses da sociedade moderna burguesa, por esta desejar que o seu *status quo* seja o único válido e se sustente permanentemente dessa forma, o que implica, de alguma forma, uma visão estática do ser humano (Luckesi, 2011, p. 68).

Os procedimentos avaliativos concentram-se nos resultados, utilizando o sistema de notas para registrar sucessos e fracassos, dando ênfase à comparação entre alunos, tornando o processo excludente e classificatório.

A nota, no meio escolar, é um julgamento de aproveitamento de estudos, expresso em números; contudo, uma nota dez, por exemplo, não é garantia de uma qualidade virtuosa. A virtude um dos fins da educação em valores é construída a partir do sentimento de dever e do dever e nada tem a ver com notas ou conceito de rendimento escolar (Gadotti, 2003, p. 89).

A avaliação somativa, por vezes, é utilizada como forma de controle de disciplina e tem por finalidade aprovar ou reprovar o aluno, que acaba por desinteressar-se pelo aprendizado.

[...] através da avaliação da aprendizagem escolar, especialmente quando está centrada no processo de qualificação, classificação e promoção do estudante, desenvolve-se um modo de controle disciplinar, tornando os educandos submissos e 'dóceis' direta e imediatamente ao professor, porém indireta e mediatamente a todo um sistema de poder da sociedade (Luckesi, 1992, p. 91).

Além dessas características que determinam a avaliação somativa, podemos acrescentar o professor como detentor do

conhecimento, tornando-se o centro das relações entre o conhecimento e o aluno. O aluno não tem poder de escolha, apenas de copiador de informações. “A ele cabe aprender o que foi colocado, da forma como foi planejado, e repetir no momento da verificação da aprendizagem.” (Moretto, 2003, p. 99).

A avaliação formativa acontece ao longo do processo de ensino-aprendizagem, fornecendo dados para aperfeiçoá-lo. De acordo com Carvalho (2022), essa modalidade de avaliação é realizada com o intuito de aprender, argumentar, conhecer, contrastar, deliberar, dialogar e raciocinar, pois ao professor cabe ser mediador do conhecimento, incentivando os alunos a efetuar suas próprias descobertas. De acordo com Carvalho (2022), nessa acepção, o estudante é visto como corresponsável pela construção do próprio conhecimento, o que obviamente exige certo grau de amadurecimento dos estudantes.

“A nova visão da relação entre professor aluno e conhecimento, preconizada pela perspectiva construtivista sociointeracionista, está representada pela característica fundamental de interação que se estabelece entre professor, aluno e conhecimento” (Moretto, 2003, p. 101).

Esse procedimento avaliativo acontece de forma cumulativa, e não de um momento para o outro, pois o educando não aprende tudo de uma única vez. “Dessa maneira, a avaliação deixa de ser um momento terminal do processo educativo como acontece hoje e passa a representar a busca incessante pela compreensão das dificuldades do educando e a dinamização de novas oportunidades de conhecimento” (Hoffmann, 2005, p. 19).

Avaliação formativa a serviço do educando

A avaliação formativa tem por intuito a formação do educando em cidadão crítico, além de promover seu desenvolvimento cognitivo e social, tornando-o capaz de refletir sobre o seu processo de ensino-aprendizagem.

[...] não é dar notas, fazer médias, reprovar ou aprovar os alunos. Avaliar, numa nova ética, é sim avaliar participativamente no sentido da construção, da conscientização, busca da auto-crítica, auto-conhecimento de todos os envolvidos no ato educativo, investindo na autonomia, envolvimento, compromisso e emancipação dos sujeitos (Loch, 2000, p. 31).

Essa avaliação tem por função representar a realidade com o intuito de intervir e, assim, alcançar melhores resultados, além de acompanhar a evolução do aluno partindo da lógica que do simples parte para o complexo. Segundo Carvalho (2022), o ser humano está aprendendo a todo instante e, por isso, deve ser avaliado constantemente em diversas situações, até mesmo fora do ambiente escolar. Nesse tipo de avaliação, existe a compreensão de que o aluno não está pronto, ele está em desenvolvimento, em processo de formação.

[...] o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos pensamento (Becker *apud* Hoffmann, 1993, p. 51).

Outra característica importante desse processo avaliativo é a valorização do conhecimento prévio do aluno, mesmo que de senso comum, pois será a partir dele que a construção do conhecimento acontecerá.

Assim o aluno pode muito bem justapor as duas concepções, mesmo que contraditórias, usando uma ou outra conforme a conveniência, sem ressignificá-las, colocando na prova aquilo que o professor espera que o aluno responda, mas sem abandonar a sua concepção inicial (Moretto, 2003, p. 106).

Esse modelo de avaliação oportuniza ao educando refletir sobre seus avanços, dificuldades e possibilidades, criando condições para o desenvolvimento de competências diversas. Luckesi (2002) afirma que é preciso que esse aluno compreenda as informações recebidas, manipule-as e utilize-as de forma transferível e multilateral.

Essa modalidade de avaliação é basicamente orientadora, pois orienta tanto o estudo do aluno como o trabalho do professor. Por isso, a avaliação formativa 'pode ser utilizada como um recurso de ensino como fonte de motivação, tendo efeitos altamente positivos e evitando as tensões que usualmente a avaliação causa (Haydt, 2008, p. 18).

Nessa perspectiva, o aluno, ao perceber que faz parte do processo, trabalha sua autoconstrução, formando sua identidade e se constituindo em um sujeito autônomo e crítico sob uma perspectiva cidadã, em que, segundo Luckesi (2011, p. 32), por intermédio da nossa práxis, individual e coletiva, modificamos o meio; à mesma medida que o modificamos, também modificamos a nós mesmos em decorrência de agirmos.

Carvalho (2022) propõe que a avaliação formativa deve ser adotada como forma de valorizar a autonomia dos estudantes, sua capacidade de gerir o tempo, o espaço de estudos, além de seu autoconhecimento associado a valores éticos e morais.

A variedade de instrumentos da avaliação formativa possibilita perceber as diferentes habilidades e competências dos alunos em diversos momentos e situações, proporcionando uma diversidade de aprendizagens.

Nesse processo, o professor torna-se o mediador, um executor consciente, ativo. Professor enquanto mediador deve ter consciência de que, ao utilizar o cotidiano, deve saber o momento de avançar para uma compreensão mais elaborada. “Dessa forma, o professor não é transmissor de conhecimento, mas sim

quem prepara as melhores condições para a construção do conhecimento pelo aluno, que acontece a partir das próprias experiências, que certamente são diferentes para cada um” (Moretto, 2003, p. 35).

A avaliação formativa também permite ao professor analisar seu trabalho, refletir sobre sua prática, aprimorar sua teoria e prática, além de poder dar um *feedback* aos alunos sobre seus erros e acertos.

Sendo assim, percebemos que a avaliação formativa integra o processo de aprendizagem de forma mais significativa, proporcionando ao aluno sua inserção em um contexto social, habilitando-o para lidar com problemas sociais eminentes, assim como assumir um compromisso com a sociedade na qual está inserido. Darsie (1996, p. 49) afirma que “A aprendizagem deve possibilitar ao indivíduo sua inserção num contexto social concreto, deve contribuir para o desenvolvimento humano, de maneira reflexiva, crítica e criativa”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento deste estudo, foi destacada a importância da avaliação formativa para a construção do indivíduo crítico capaz de transformar a si e o meio onde está inserido, além de sua importância para o processo de avaliação da aprendizagem.

São três as modalidades de avaliação, contudo, a mais utilizada nas instituições do país são as avaliações somativas, ainda herança da pedagogia tradicional, que tem por objetivo medir, classificar e até ser excludente, além de concentrar-se nos resultados sem relevar o processo. Esse modelo de avaliação promove a aprendizagem pelo processo de memorização, utilizando a avaliação como forma de controle e punição.

Já a avaliação formativa abrange tanto o processo quanto o resultado, além de informar como o processo está acontecendo

e o motivo pelo qual os processos não foram alcançados. Daí sua utilização ser de extrema importância para o ambiente escolar.

Esse modelo de avaliação, além de contribuir com o processo de aprendizagem, auxilia na construção da criticidade do aluno à medida que fomenta valores morais e éticos, assim como intenta formar sujeitos autônomos, conscientes de suas potencialidades e limitações, capazes de modificarem a si mesmos e o meio no qual estão inseridos. Também contribui com o processo de aprendizagem dos alunos, ao servir como um *feedback*, à proporção que dá um retorno ao professor sobre seu trabalho didático.

Ao abordar a importância da avaliação formativa na construção do cidadão crítico e autônomo, este estudo traz contribuições que orientam uma reflexão sobre o modelo de avaliação somativa, que ainda é privilegiado nas instituições do país em detrimento da avaliação formativa, modelo que mais privilegia o aprendizado, autonomia e criticidade do educando.

Levando em consideração esse panorama, muitos outros estudos podem ser realizados e aprofundados futuramente tendo como foco a avaliação formativa e o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Robson Santos de. **A avaliação na escola: Guia de conceitos e práticas.** São Paulo: Parábola, 2022.

DARSIE, Marta Maria Pontin. Avaliação e aprendizagem. **Cad. Pesq. São Paulo**, n. 99, p. 47-59, nov. 1996.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2008.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação.** São Paulo: Cortez, 2003.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, p. 57-63, 1995. <https://doi.org/101590/50034-75901995000200008>

GOMES, P. A.; CARVALHO, G. N.; FRANÇA, A. P. A atuação do coordenador pedagógico no ambiente escolar da Escola Municipal Antônio de Carvalho e Escola Estadual Professor Manuel Leite. **Id on line Revista de psicologia**, v. 15, n. 58, p. 334-350, 2021. Doi: <https://doi.org/1014295/idonline.vl5158.3333>.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática da construção em pré-escola a universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1993.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: As setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KRAHE, Elizabeth Diefenthaler *et al.* Avaliação: uma abordagem teórico-prática. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 41-46, jan. 1990.

LOCH, Jussara M. de Paula. Avaliação: uma perspectiva emancipatória. **Química na Escola**, n. 12, p. 31, nov. 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Planejamento e avaliação escolar: articulação e necessária determinação ideológica. *In*: BORGES, Silva Abel. **O diretor articulador no projeto da escola**. São Paulo: FDE/Diretoria técnica, 1992. (Série Ideias, n. 15).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **A avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas.** 8. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2003.

SANTOS, Monalize Rigon da; VARELA, Simone. A avaliação como um instrumento de Diagnóstico da Construção do Conhecimento nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Eletrônica da Educação**, ano 01, n. 01, ago./dez. 2007.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino.** Porto Alegre: Editora Globo, 1975.

13 OS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: POTENCIALIZANDO A COMUNICAÇÃO E A APRENDIZAGEM

Paloma Pereira Lopes

E-mail: paloma.lopes04@aluno.ifce.edu.br

José de Sousa Breves Filho

E-mail: jsbrevesfilho25@gmail.com

RESUMO

O presente artigo, situado nos campos dos estudos linguísticos, do ensino e da formação de professores, tem como objetivo discorrer sobre o uso dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa. Para alcançar tal finalidade, apresenta contribuições teóricas para o estudo dos gêneros com base na perspectiva sociointeracionista de Bakhtin e o estudo sobre comunidades discursivas. Além disso, discorre, brevemente, sobre as orientações curriculares nacionais presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), examinando as diretrizes para o ensino de gêneros textuais nesses documentos. Por fim, discute a importância dessa abordagem de gêneros para o ensino de língua e a necessidade de efetiva formação de professores, a fim de fornecer subsídios para um ensino contextualizado e significativo, que desenvolva as competências sociocomunicativas dos estudantes, preparando-os para atuar nos mais diversificados contextos sociais.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Ensino de Língua Portuguesa. Sequências didáticas. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

No ensino de Língua Portuguesa, é inquestionável a importância de desenvolver as habilidades comunicativas dos estudantes, de modo a permitir-lhes perceber o uso da língua nos mais diversos contextos,

além de compreender e produzir textos de forma competente. Nesse sentido, o uso dos gêneros textuais se destaca como uma perspectiva teórica e metodológica bastante promissora, capaz de fornecer um arcabouço sólido para o ensino.

A abordagem dos gêneros textuais fundamenta-se na compreensão de que a linguagem é socialmente construída e manifesta-se em diferentes formas discursivas, com características específicas de acordo com seu propósito e contexto histórico, social e cultural. Partindo da visão da língua como atividade social, muitos autores consideram que só existe comunicação verbal por meio de gêneros textuais, posição adotada pelos que privilegiam os aspectos discursivos e enunciativos frente aos formais. Os gêneros textuais podem, portanto, ser definidos pelas realizações construídas por características sociocomunicativas, ou seja, construções de textos que atendem às funções comunicativas, conforme a situação/contexto em que são requeridos (Marcuschi, 2010).

Considerando que a natureza dos gêneros parte de um princípio de práticas sociais, coletivamente cultivadas e com fins específicos e que, dessa forma, não pode ser analisada de forma isolada, o trabalho com essa temática propicia aos alunos o entendimento dos diversos eventos linguísticos que estão atrelados à nossa vida, pois lidar com gêneros é lidar com a própria língua, em situações reais de uso no nosso dia a dia. Dessa forma, conhecer o funcionamento dos gêneros contribui para a compreensão e para a produção textual.

Em vista de tais aspectos, este trabalho tem como objetivo geral discorrer sobre o uso dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa. Esse objetivo geral desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: a) apresentar contribuições teóricas para o estudo dos gêneros textuais; b) examinar a presença de diretrizes para o trabalho com os gêneros textuais nos PCNS e na BNCC; e c) discutir o ensino por meio de gêneros textuais e a formação de professores para o efetivo uso desses gêneros.

Para alcançar tais objetivos, o presente artigo está dividido em cinco seções, além da introdução. Na seção dois, faz-se uma breve apresentação das contribuições teóricas da perspectiva sociointeracionista baseada em Bakhtin e da perspectiva sociorrética a partir de Swales para o estudo dos gêneros textuais. Na seção três, analisa-se a presença desses gêneros nos PCNs e na BNCC. Na seção quatro, discute-se sobre a importância do ensino de língua, levando em consideração os gêneros textuais e a formação de professores para essa finalidade. Por meio dessa investigação, busca-se fornecer subsídios para aprimorar as práticas de ensino de Língua Portuguesa, promovendo uma educação linguística contextualizada e socialmente relevante.

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA O ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS

A abordagem dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa fundamenta-se na compreensão de que a linguagem é socialmente construída e utilizada em contextos específicos. Nessa perspectiva, os gêneros são vistos como práticas discursivas que possuem características próprias, estrutura, finalidade comunicativa e contextos de uso. Essa abordagem propicia uma visão mais contextualizada e autêntica da língua, pois possibilita aos estudantes o contato com textos reais e a compreensão de como a linguagem se manifesta em diferentes esferas sociais.

Diversas teorias contribuem para o embasamento teórico dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa. Destacam-se, entre elas, a teoria sociointeracionista de Bakhtin e os estudos de Swales sobre comunidades discursivas.

Convém destacar que a teoria sociointeracionista de Bakhtin enfatiza a relação inseparável entre linguagem e interação social. Nesse sentido, a compreensão e produção de textos estão intrinsecamente ligadas aos contextos de interação e aos propósitos comunicativos. Rejeitando teorias que defendem

uma visão mentalista da língua ou a concebem como um sistema de regras descritíveis, para Bakhtin, a língua é um fenômeno situado em um contexto histórico e em constante evolução, e os gêneros textuais são entendidos como formas discursivas que refletem a diversidade de práticas comunicativas presentes na sociedade.

Assim, a concepção de linguagem desenvolvida por Bakhtin tem como base o princípio do dialogismo, conceito de cunho filosófico que abrange tanto questões de natureza sociodiscursiva como textuais no uso da língua. O autor institui o conceito de **enunciado**, definindo-o como uma unidade de comunicação discursiva atrelada à interação, que se realiza na relação dialógica. Para Bakhtin ([1992] 2003, p. 261 *apud* González, 2010, p. 21), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”.

Nessa perspectiva, o discurso não é construído focado em um único sujeito, mas se organiza em torno da relação interativa e nas trocas intersubjetivas entre os interlocutores. Desse modo, “a língua vista como discurso não pode ser dissociada de seus falantes e de seus atos, das esferas sociais, dos valores ideológicos” (Rodrigues, 2005, p. 156). Nesse contexto de realização concreta da língua, o conceito de dialogismo se insere nas produções discursivas dos atos comunicativos reais, em que locutor e interlocutores se encontram no mesmo nível, e o uso da língua se manifesta no interior dos enunciados.

Desse modo, levando em consideração a compreensão de enunciados como produtos da atividade humana discursiva em diversos contextos de atuação da língua, refletindo as condições de produção, as finalidades, os conteúdos etc., percebe-se que os enunciados, embora únicos, apresentam características relativamente estáveis que permitem identificá-los, aos quais Bakhtin denomina **gêneros do discurso**. Discorrendo sobre isso,

Schneuwly (2004) afirma que a posição de Bakhtin a respeito dos gêneros pode ser resumida nos seguintes pontos:

- cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros;
- três elementos os caracterizam: conteúdo temático – estilo – construção composicional;
- a escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor (Schneuwly, 2004, p. 23).

Bakhtin ressalta a característica estável desses gêneros, visto que apresentam padrões recorrentes, mas chama atenção, também, para a mutabilidade e heterogeneidade desses enunciados. Assim:

É preciso considerar que Bakhtin insiste no fato de que os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados. O acento deve incidir sobre o termo *relativamente*, pois ele implica que é preciso considerar a historicidade dos gêneros, isto é, sua mudança, o que quer dizer que não há nenhuma normatividade nesse conceito. Ademais, o vocábulo acentuado indica uma imprecisão das características e das fronteiras dos gêneros. [...] Não só cada gênero está em incessante alteração, também está em constante mudança o seu repertório, pois, à medida que as esferas de atividade se desenvolvem e ficam mais complexas, gêneros desaparecem ou aparecem, gêneros diferenciam-se, gêneros ganham um novo sentido (Fiorin, 2022, p. 71-73, grifos do autor).

Por sua vez, os estudos de Swales sobre comunidades discursivas complementam a compreensão dos gêneros textuais como práticas socioculturais. Para o autor, o texto não pode ser verdadeiramente compreendido e interpretado fora de seu contexto ou, apenas, por meio de análise linguística e os gêneros “teriam um valor sociocultural na medida em que atendem às necessidades sociais e espirituais dos grupos” (Hemais; Biasi-Ro-

drigues, 2005, p. 111), o que leva à importância de compreender como cada comunidade entende os gêneros.

Vale ressaltar que Swales define as comunidades discursivas como grupos que compartilham determinados objetivos comunicativos e possuem um conjunto de gêneros textuais utilizados para atingir esses objetivos. Esse conceito é empregado, principalmente, em relação ao ensino de produção de textos como uma atividade social, realizado em comunidades para as quais o discurso é parte de seu comportamento e, por isso, possui convenções específicas. Nesse contexto, os gêneros são construções históricas que possuem certa estabilidade, mas que evoluem para atender às necessidades de um mundo em constante mudança.

Sendo assim, a noção de gênero proposta por Swales envolve uma série de influências, como o folclore, a linguística, os estudos literários e a retórica. Inspirado nesses campos de estudo e tendo o ensino como objetivo, ele formula sua definição de gênero por meio de elementos característicos. O primeiro é a ideia de que o gênero é uma classe de eventos comunicativos, os quais são constituídos pelos participantes e pelo discurso, sua função e o ambiente em que esse discurso é produzido e recebido. A segunda característica, a qual o autor considera a mais importante, é que os eventos possuem um propósito comunicativo. Segundo Hemais e Biasi-Rodrigues (2005, p. 114):

[...] isso se dá em função da ideia fundamental de que os gêneros têm a função de realizar um objetivo ou objetivos. Swales admite que o propósito pode não estar manifesto e portanto pode ser de difícil identificação. Contudo, no seu entender, esse fato torna a cuidadosa investigação ainda mais importante para evitar uma classificação superficial. [...] o propósito comunicativo é o critério de maior importância porque o propósito motiva uma ação e é vinculado ao poder.

A terceira característica é a prototipicidade, a qual diz respeito aos traços especificados na definição dos gêneros. A quarta

característica é a razão subjacente, isto é, a lógica que permite que a comunidade reconheça um gênero e o propósito que este possui. Com isso, “[...] em função daquele propósito, existem algumas convenções esperadas e manifestadas no gênero. Ou seja, de acordo com seu entendimento do propósito, os membros utilizam as convenções que realizam o gênero com o propósito apropriado” (Hemais; Biasi-Rodrigues, 2005, p. 114).

A quinta e última característica apontada por Swales é a terminologia que a comunidade discursiva, por meio de seus membros mais experientes e ativos, atribui aos gêneros para seu próprio uso. Um exemplo disso são os termos usados para gêneros no ambiente acadêmico. Em suma, essa perspectiva destaca a importância de considerar os gêneros em seu contexto social, levando em conta as convenções e expectativas da comunidade na qual estão inseridos.

Por fim, quanto à terminologia, se é mais pertinente utilizar o termo gênero do discurso ou gênero textual, de acordo com Marcuschi (2008, p. 154), “essas expressões podem ser usadas intercambiavelmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico”. Contudo, o mesmo autor afirma que a tendência é ver o texto no plano das formas linguísticas e de sua organização, ao passo que o discurso seria o plano do funcionamento enunciativo [...] e efeitos de sentido na sua circulação sociointerativas” (Marcuschi, 2008, p. 58). Por essa razão, adotaremos a posição de Breves Filho (2022) de usar a expressão **gênero textual** sempre que nos referirmos à produção textual escrita.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS: O QUE DIZEM OS PCNS E A BNCC

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são documentos que for-

necem diretrizes para o ensino da Língua Portuguesa no Brasil. Eles estabelecem objetivos, competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo da escolaridade.

É importante enfatizar que os PCNs, lançados em 1997, estabelecem uma visão ampla e abrangente do ensino de Língua Portuguesa, enfatizando a importância da prática social da linguagem, da compreensão e da produção de textos diversos. Já a BNCC foi instituída em 2017 e atualiza e aprofunda as orientações para o ensino de Língua Portuguesa, alinhando-se aos princípios e fundamentos estabelecidos pelos PCNs. Ambos evidenciam a necessidade de trabalhar com gêneros que circulam socialmente, promovendo a compreensão, a produção e a reflexão sobre esses textos.

Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (Brasil, 1998, p. 24).

No âmbito dos PCNs, encontramos orientações para o trabalho com gêneros textuais em diferentes etapas de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. São sugeridos exemplos de gêneros a serem explorados em cada etapa, levando em consideração as capacidades de compreensão e produção dos estudantes, partindo dos mais conhecidos e presentes no cotidiano deles até chegar aos mais complexos, que poderão fazer parte, por exemplo, da vida profissional. Os PCNs, também, ressaltam a importância de abordar os gêneros de forma diversificada, tanto com gêneros mais tradicionais (como cartas, notícias, poemas) quanto gêneros multimodais e digitais (como vídeos, *blogs*, infográficos).

Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de

sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social (Brasil, 1998, p. 23-24).

Por sua vez, a BNCC apresenta objetivos de aprendizagem relacionados aos gêneros textuais, elencando competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes. Em vista disso, inclui a capacidade de compreender os gêneros em suas características e finalidades comunicativas, produzir textos adequados a diferentes situações comunicativas, refletir criticamente sobre os gêneros e utilizar a linguagem de forma ética e responsável, como se pode ver nos exemplos a seguir:

(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na recepção, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor previsto, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.). (Brasil, 2018, p. 498).

(EM13LP07) Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deontica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção (Brasil, 2018, p. 499).

Como se pode perceber, as competências e habilidades relacionadas aos gêneros textuais envolvem a leitura e interpre-

tação de textos diversos, a produção de textos adequados a diferentes contextos, a análise e reflexão sobre os gêneros e a revisão e edição de textos. Essas habilidades são essenciais para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes e para sua participação efetiva na sociedade.

Em suma, ambos os documentos reconhecem a importância dos gêneros textuais como elementos centrais para a aprendizagem da língua, destacando sua importância para a formação de estudantes competentes e críticos em relação à linguagem.

O ENSINO DOS GÊNEROS TEXTUAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Com base nas discussões levantadas nos tópicos anteriores, percebe-se a importância do uso de gêneros textuais como ponto de partida para o ensino de Língua Portuguesa, visto que isso proporciona aos alunos a oportunidade de se engajarem em atividades linguísticas significativas, promovendo a aplicação prática da linguagem.

Além disso, a abordagem por gêneros desenvolve a competência comunicativa, capacitando os alunos a se expressarem de maneira eficaz. Também promove a conscientização sobre a linguagem, levando-os a refletirem sobre como as palavras, estruturas e estilos variam conforme a intenção comunicativa. Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 68), “o que é visado é o domínio, o mais perfeito possível do gênero correspondente à prática de linguagem para que, assim instrumentado, o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado”. Essa abordagem parte do princípio de que a linguagem é diversificada e moldada pelas diferentes situações comunicativas em que é utilizada.

Assim, aprender a língua não é apenas dominar regras gramaticais, mas também compreender os contextos em que os diferentes tipos de textos surgem. Com isso, por intermédio

da exploração dos gêneros textuais, os alunos são convidados a mergulhar em atividades linguísticas autênticas, desenvolvendo habilidades práticas e aprofundando sua compreensão da língua portuguesa. É por tais motivos que “a escola, particularmente os educadores, têm um papel fundamental na organização e orientação das inúmeras e diversificadas formas de atividades pedagógicas que podem ser realizadas no espaço interno ou externo da sala de aula” (González, 2010, p. 53).

Para se alcançar tais finalidades no ensino de Língua Portuguesa, um exemplo de metodologia proveitosa são as sequências didáticas, que são uma forma de permitir o acesso dos alunos às diversas práticas de linguagem, conhecendo, compreendendo e dominando o funcionamento dos gêneros textuais. Os próprios PCNs sugerem o seu uso, pois acredita-se que é um procedimento proveitoso, por favorecer ampliação e profundidade do fazer pedagógico. Breves Filho (2022, p. 77) define sequência didática como:

[...] um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa. Organizadas de acordo com os objetivos que o professor pretende alcançar para a aprendizagem de seus alunos, pois elas envolvem atividades de aprendizagem e de avaliação. Vale destacar que podem e devem ser usadas em qualquer disciplina ou conteúdo [...].

Esse procedimento foi explorado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os quais propuseram um modelo dividido em quatro etapas: 1) a apresentação da situação, na qual se decide qual o gênero a ser produzido, sua finalidade, seu público-alvo, sua modalidade, seus conteúdos etc.; em seguida, faz-se a 2) produção inicial, que é a primeira formulação do texto, construída individual ou coletivamente, que será avaliada pelo professor; passa-se, então aos 3) módulos – os quais podem ser tantos quantos necessários – em que se trabalham os problemas

encontrados na produção inicial e devem buscar “dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (Dolz; Noverraz; Schnewly, 2004, p. 87); por fim, tem-se a 4) produção final, momento em que o aluno pode colocar em prática aquilo que aprendeu ao longo do desenvolvimento dos módulos.

Com isso, percebe-se que o uso de sequências didáticas no trabalho com gêneros textuais é de suma importância, pois auxilia o trabalho do professor ao oferecer um roteiro pedagógico que orienta os alunos na compreensão, produção e análise de diferentes tipos de textos de maneira sistemática e contextualizada. Essas sequências proporcionam uma abordagem estruturada para explorar as características específicas de cada gênero, como estrutura, linguagem, finalidade comunicativa e estilo, permitindo que os estudantes desenvolvam competências comunicativas mais abrangentes, partindo daquilo que eles já conhecem e dominam para chegar, por meio da vivência de uma imersão gradual nos variados gêneros textuais, àquilo que eles ainda precisam dominar.

Por fim, para efetivação prática do ensino conforme as orientações curriculares, é necessário que os docentes estejam bem-preparados, o que deve ser viabilizado por meio das formações inicial e continuadas. Discorrendo sobre o assunto, Santos (2010, p. 33) afirma que “a formação de docentes [...] consiste em articular saberes docentes às práticas educativas, visando a formar o estudante para vivências sociais e, portanto, profissionais capazes de promover esta articulação [...]”.

Dessa maneira, a formação adequada dos professores é um fator crucial para o uso efetivo dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa, pois lhes proporciona ferramentas necessárias para desenvolver atividades significativas e autênticas que promovam o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes. Os professores devem possuir o conhecimento teórico necessário sobre os gêneros, bem como estratégias e aborda-

gens pedagógicas que permitam a sua incorporação efetiva nas práticas de sala de aula.

Ademais, a formação adequada permite aos professores que orientem os estudantes na compreensão das características, estrutura e finalidades dos diversos gêneros textuais. São diversas as estratégias e abordagens de formação docente para o ensino de gêneros textuais, como cursos de capacitação, grupos de estudos e a participação em redes profissionais. Podem incluir, também, o estudo de fundamentos teóricos sobre os gêneros textuais, a análise de exemplos práticos de atividades e sequências didáticas, a criação de recursos pedagógicos, a discussão de desafios e soluções encontrados em sala de aula e o planejamento conjunto de atividades que envolvam os gêneros textuais. Essas atividades proporcionam aos professores um espaço para aprofundar seus conhecimentos teóricos, compartilhar experiências e refletir sobre a prática pedagógica deles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo discorrer sobre o uso dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa, que se mostra uma abordagem pedagógica essencial para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos estudantes, levando em consideração a necessidade de trabalhar com textos reais e diversificados, promovendo a compreensão, a produção e a reflexão crítica sobre os diferentes tipos de discursos presentes em nossa vida cotidiana.

Para isso, utilizou-se como arcabouço teórico para a discussão a teoria sociointeracionista de Bakhtin e os estudos de Swales sobre comunidades discursivas, os quais reconhecem que a linguagem é socialmente construída e que os gêneros textuais refletem as práticas comunicativas da sociedade nos diversos contextos históricos, sociais e culturais, oferecendo, assim, uma base sólida para o ensino.

Nessa mesma perspectiva, discutiu-se como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destacam a importância dos gêneros textuais, fornecendo orientações e diretrizes para sua incorporação ao ensino da língua, a fim de formar estudantes competentes e críticos em relação à linguagem.

Nesse contexto, destacou-se, também, a utilização de sequências didáticas, que surgem como uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento da abordagem por gêneros textuais, oferecendo um roteiro estruturado que guia os alunos na compreensão, produção e análise de diferentes tipos de textos. Além disso, ressaltou-se, ainda, que a formação adequada dos professores se revela essencial para o sucesso dessa abordagem, permitindo-lhes compreender a teoria por trás dos gêneros textuais e aplicá-la de maneira eficaz em suas práticas de ensino.

Dessa forma, ao adotar uma abordagem centrada nos gêneros textuais, o ensino de Língua Portuguesa prepara os estudantes não apenas para a compreensão e produção de textos, mas também para a plena participação na sociedade como leitores e escritores competentes e críticos.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação e de Desportos, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BREVES FILHO, José. **Leitura e Produção de Textos na Formação de Professores**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glais Sales (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

GONZÁLEZ, Gilvânia Oliveira do Nascimento. **Ensino-aprendizagem da língua portuguesa, gêneros textuais e prática pedagógica**. 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2010.

HEMAIS, Bárbara; BIASI-RODRIGUES, Bernadete. A proposta sociorretórica de John M. Swales para o estudo dos gêneros textuais. *In*: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 108-129.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010. p. 19-38.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In*: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

SANTOS, Hiliana Alves dos. **Os gêneros textuais na formação do professor de língua portuguesa em instituições de ensino superior**. 2010. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2010.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 61-78.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In*: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 19-34.

A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E O SURGIMENTO DE NOVOS COMPLEXOS SOCIAIS EM GEORG LUKÁCS

Angélica dos Santos Freire

E-mail: angelica.freire@yahoo.com.br

Emanoel Rodrigues Almeida

E-mail: emanoel.almeida@ifce.edu.br

RESUMO

No processo de constituição do ser social, o trabalho é a categoria que funda esse novo ser, que transforma a natureza para suprir as suas necessidades, garantindo a sua existência. Porém, somente o trabalho é incapaz de responder a todas as carências postas pelo ser humano, daí surgem os complexos sociais que, articulados de forma categorial ao trabalho, irão auxiliar as novas demandas humanas. Este estudo tem como objetivo geral: discutir como a categoria trabalho, ao fundar o ser social, também cria outros complexos sociais que se tornam indispensáveis à construção da reprodução social. Como objetivos específicos, propomos: compreender a relação entre o ser humano e a natureza, sob uma perspectiva ontológica; analisar o papel da consciência no processo de constituição do ser social, considerando sua complexificação; articular o trabalho ao surgimento de novo complexos sociais. Esta pesquisa ancora-se na ontologia marxiana, que compreende o trabalho como categoria transformadora da relação entre o ser humano e a natureza. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, tendo como pressuposto teórico a ontologia posta pelo filósofo Lukács (2013), cuja concepção defende a possibilidade do conhecimento do real articulada à totalidade, bem como os autores Lessa (2015) e Lima (2009). A relevância deste estudo se dá por meio da ampliação das discussões acerca do mundo dos homens, das suas complexificações, diante do desenvolvimento do trabalho e do surgimento de novos complexos sociais, cuja influência foi fundamental no processo de reprodução social.

Palavras-chave: Trabalho. Ontologia. Ser social. Complexos sociais.

INTRODUÇÃO

A ontologia apresentada por Georg Lukács na obra *Para uma ontologia do ser social* ressalta o surgimento do ser social a partir da categoria trabalho. Por meio do trabalho, os seres humanos transformam a natureza para suprirem as suas necessidades e, assim, garantem a sua existência. Nesse processo de desenvolvimento humano, essa percepção precisa ser debatida no âmbito da história, compreendendo seus contextos reais e concretos.

Essa categoria surge com a produção material humana, cujo processo Marx destaca que deve ser historicizado, pois “a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história” (Marx, 2007, p. 32). É atuando sobre o meio natural para suprir as suas carências que, por meio do trabalho, o ser humano responde às necessidades que lhe são colocadas.

O trabalho determina a relação do ser humano com a natureza, pois ele a transforma tendo em vista os seus interesses, sendo encorajado pela necessidade de sobrevivência, o que permite a criação de algo novo, que não existia no mundo natural. Essa passagem vai tornando cada vez mais complexas as etapas do processo do trabalho e, diante do desenvolvimento do ser biológico, o homem transforma-se em um ser social.

A passagem da dinâmica de transformar-se no outro – própria da esfera inorgânica do ser – para o movimento de repor-o-mesmo – fundamento de reprodução da esfera orgânica – consiste no ponto inicial de um processo de complexificação do trabalho da nova forma de ser biológico. O aperfeiçoamento do ser biológico – através do processo de desenvolvimento de formas superiores – pode ser compreendido como condição precípua para o surgimento do ser social (Lima, 2009, p. 24).

Lukács denomina de saltos ontológicos o momento em que o ser social diferencia-se da sua base das esferas orgânica e inorgânica, mas continua vinculado às esferas numa dialética que lhe possibilita permanecer ligado à natureza e atingir novos saltos. Tais mudanças não aconteceriam sem que, ao longo do processo de trabalho, a consciência adquirida pelo ser humano o afastasse das barreiras naturais, tornando-o mais socializado. Afirma-se que, “concomitante ao surgimento do ser social, o trabalho também inaugura um processo crescente de complexificação da sociabilidade humana” (Lima, 2009, p. 47).

É por meio do trabalho que novas carências são concebidas, estimulando o indivíduo para além das suas produções iniciais, pois, de maneira consciente, ele passa a atingir um maior conhecimento do real. Quanto maior for a complexidade desse processo, mais avanços ocorrem ao ser social em termos de sociabilidade.

Nesse contexto, a consciência passa a ter um papel imprescindível, pois todo o trabalho humano realiza-se de forma consciente. Ao tornar-se complexo, o ser social enfrenta novas problemáticas que não podem ser respondidas apenas com o trabalho que “impulsiona o indivíduo a desenvolver relações sociais e habilidades que estão para além do ato de trabalho em si” (Lessa, 2015, p. 42). A partir daí, surgem outros complexos, como a linguagem, a educação, a arte, o direito, a ciência etc.

Sob a luz da concepção lukácsiana, é fundamental refletir sobre tais questionamentos: como o ser humano relaciona-se com a natureza e se mantém vinculado às esferas orgânica e inorgânica? Na medida em que há uma complexificação do trabalho, de que forma a consciência atua na constituição do ser social? Como a categoria trabalho cria outros complexos indispensáveis à reprodução social?

Essa pesquisa tem como objetivo geral discutir como a categoria trabalho, ao fundar o ser social, também cria outros com-

plexos sociais que se tornam indispensáveis à construção da reprodução social, tendo como referência a concepção lukácsiana. Propomos como objetivos específicos: i) compreender a relação entre o ser humano e a natureza, sob uma perspectiva ontológica; ii) analisar o papel da consciência no processo de constituição do ser social, considerando sua complexificação; iii) articular a categoria trabalho ao surgimento de novos complexos sociais.

Esta pesquisa ancora-se na concepção da ontologia marxiana, que compreende o trabalho como a categoria fundante do ser social.

Para Marx, aquilo que de mais imediato aparece: indivíduos reais e ativos, que se encontram em determinadas condições materiais de vida, condições essas, por sua vez, que já são atividade passada de outros indivíduos e que continuam a ser modificadas pela atividade presente. Indivíduos cujo primeiro ato, importo pela necessidade de sobrevivência, é a transformação da natureza, ou seja, o trabalho (Tonet, 2013, p. 81).

Este estudo consiste numa pesquisa bibliográfica, tendo como pressuposto teórico a ontologia posta pelo filósofo húngaro Lukács, cuja concepção defende a possibilidade do conhecimento do real, articulada à totalidade. Sob o sustentáculo teórico de Marx, a categoria trabalho e o surgimento dos complexos sociais devem ser compreendidos considerando as suas funções sociais, as suas realidades e historicidades.

AS ESFERAS ONTOLÓGICAS E A RELAÇÃO ENTRE O SER HUMANO E A NATUREZA

Na ontologia marxiana, observa-se o ser humano, em seu contexto histórico e concreto, “cujas forças naturais, objetivas e efetivas produzem objetos igualmente objetivos, frutos da objetivação dos sujeitos” (Lima, 2009, p. 19).

A existência humana é a condição para que ele se constitua historicamente, manifestando-se na materialização individualizada do ser social. Para se manter vivo, ele necessita prover as suas carências basilares, e isso ocorre através do trabalho, promovendo ações sobre o ambiente em que interage e, consequentemente, produzindo novas necessidades de forma ininterrupta. Encontramos em Marx a explanação que perpassa pela ação do ser humano que busca a sua sobrevivência por meio do trabalho, na qual o filósofo ressalta que:

Mas, para viver, precisa-se antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta, e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (Marx, 2007, p. 87).

Ao engendrar novas necessidades, a complexificação da atividade humana aumenta e impulsiona a humanidade à ininterrupta força criativa do novo que não se limita apenas aos objetos. Compreende-se que, nessa intervenção sobre o meio natural, o trabalho muda o ser humano, que salta do ser biológico para o ser social, alcançando a transformação de si mesmo e da realidade em que vive.

Para Lukács, as esferas ontológicas compõem-se em três: a inorgânica, a orgânica e a social. Essas três esferas são explicadas por Lessa de acordo com as distinções a seguir:

Para Lukács, portanto, existem três esferas ontológicas distintas: a inorgânica, cuja essência é o incessante tornar-se outro mineral; a esfera biológica, cuja essência é o repor o mesmo da reprodução da vida; e o ser social, que se particulariza pela incessante produção do novo, através da transformação do mundo que o cerca de maneira conscientemente orientada, teleologicamente posta (Lessa, 2015, p. 16).

Ao ser biológico, salienta-se que “é o processo de reposição do mesmo da espécie o traço irrevogável do ser biológico, ou seja, a manutenção de uma determinada espécie apenas pode ocorrer com a manutenção da sua reprodução no sentido biológico” (Silva, 2016, p. 68). Dentro das esferas ontológicas, a esfera biológica explica-se pela reposição dele no ciclo de reprodução da vida, em contrapartida, o ser social, ao produzir o novo, colabora com a transformação do mundo. Nesses termos, a categoria trabalho, diante do desenvolvimento do ser social, apresenta como característica a transformação que o ser humano dispensa à natureza e ao seu entorno, sendo isso o que torna diferente o ser biológico do ser social.

Nos desdobramentos que culminam no desenvolvimento do mundo dos homens, tem-se uma análise, em que “Marx chamou de recuo das barreiras naturais. Isso quer dizer que, por meio do trabalho, um ser originariamente biológico se converte em um ser humano; com isso, o fator biológico não desaparece, mas é transformado” (Lukács, 2013, p. 348). Nesse sentido, o afastamento das barreiras naturais provocado pelo ser humano não se associa a um rompimento entre o homem e a natureza, visto que nesse processo do trabalho esse vínculo torna-se ineliminável. A constituição do ser social atina no afastamento das barreiras naturais um momento fundamental ao seu desenvolvimento, pois esse afastamento não se dá de maneira completa.

É nesse sentido que o trabalho mais uma vez desempenha uma função essencial, sendo ele o vínculo inseparável do homem com o mundo natural, por um lado, e por outro põe o ser social num processo histórico marcado justamente pelo afastamento das barreiras postas pela natureza e criando assim leis que regem o mundo social que são completamente distintas das que regulam o mundo natural, seja ele orgânico ou inorgânico (Silva, 2016, p. 71).

Portanto, a existência do ser social ocorre em articulação com a natureza, sendo o trabalho o meio pelo qual o ser humano

continua vinculado à natureza, tornando impossível o seu rompimento com o meio natural.

Nessas relações em que ecoam a formação do ser social, evidencia-se que essa análise deve considerar a sua historicidade, bem como aquelas articuladas às questões acerca do ser inorgânico e do ser orgânico. Ao entender esse processo, a partir da objetividade histórica e do princípio de que o desenvolvimento do mundo acontece por meio da sua materialidade, em seu contexto real e concreto, Lukács segue os passos de Marx, ressaltando que, “segundo Marx, imagino a ontologia como a verdadeira filosofia baseada na história” (Lukács, 1999, p. 145). Ao considerar o processo de historicidade, Lukács salienta que:

[...] historicamente, é indubitável que o ser orgânico aparece primeiro e que dele [...] provém o orgânico, com suas formas animais e vegetais. E desse estado biológico resulta depois, através de passagens extremamente numerosas, aquilo que designamos como ser social humano, cuja essência é a posição teleológica dos homens, isto é, o trabalho. Esta é a categoria nova mais decisiva, porque compreende tudo em si (Lukács, 1999, p. 145).

Diante do desenvolvimento do processo da reprodução humana que permeia a transição do ser orgânico para o ser social, assinala-se que essas transformações sociais não ocorrem repentinamente, mas no decorrer de um longo espaço de tempo, cujas mudanças deságuam nas contradições que marcam as sociedades de classes.

Considerando esse atributo de formação do ser social, o filósofo húngaro explica que a diferença entre os seres inorgânico, orgânico e social acontece por meio das categorias de valores; “valor e ausência de valor não se apresentam ainda na existência biológica, pois, na verdade, a morte é um processo análogo à vida. Entre uma e outra não há diferença de valor” (Lukács, 1999, p. 145). O filósofo marxista, portanto, ressalta uma segunda distinção entre os seres supracitados:

A segunda diferença fundamental é do ‘dever ser’, ou seja, as coisas não se modificam por si, não são processos espontâneos, mas por consequência de posições conscientes. A posição consciente significa que a finalidade precede o resultado. Este é o fundamento de toda a sociedade humana. Aquela posição que existe entre valor e não valor, entre ‘ter podido realizar’ e ‘ter sido realizado’ constitui, na verdade, toda a vida humana (Lukács, 1999, p. 145).

Entre os seres inorgânico e orgânico não há teleologia, esse processo inicia-se com o trabalho. A teleologia só passa a existir no ser social, que se caracteriza quando este tem a capacidade de planejar mentalmente uma finalidade para a solução de um problema. Outro aspecto que apresenta distinção na relação homem-natureza é quando o ser social transforma a natureza produzindo algo que, até então, não existia no mundo natural, cujo processo foi antecipado mentalmente, prevendo também a sua finalidade. Na concepção lukácsiana, esse momento do desenvolvimento do trabalho é definido como teleologia.

A CONSCIÊNCIA NA CONSTITUIÇÃO DO SER SOCIAL

A reprodução do ser social só ocorre por meio da sua articulação com a natureza, ou seja, a sua existência se dá mediante a sua relação com o meio natural, que o transforma para suprir as suas carências. Nessa dinâmica em que se constitui o ser social, a consciência tem um importante papel, pois possibilita que o ser humano responda às intercorrências que aparecem e que demandam novas produções para prover outras necessidades.

Diante da compreensão que perpassa entre o pôr teleológico orientado pela consciência, evidencia-se que:

[...] o homem opera posições teleológicas, ou seja, que ele antecipa mentalmente o que pretende fazer objetivamente. Isso leva o ser social a escolher entre alternativas ainda no processo mental, antes de efetivar tal ação. Quando essa escolha mental se faz, cabe então

ao ser social tentar efetivá-la, ou seja, proceder de acordo com o que antecipou mentalmente, transformando assim a natureza e o mundo a sua volta (Silva, 2016, p. 72).

Essas transformações na natureza não mudam apenas o mundo; o ser social também é impactado pelas modificações compreendidas durante esse processo de reprodução social, que se caracteriza pela criação do novo. Na acepção ontológica de Lukács, o trabalho é a categoria “capaz de despertar novas capacidades e necessidades no homem, as consequências do trabalho ultrapassam aquilo que nele foi posto de modo imediato e consciente, elas trazem ao mundo novas necessidades e novas capacidades para a satisfação destas” (Lukács, 2013, p. 302).

O desenvolvimento de produção de novas objetivações inexistentes na esfera natural conduz o ser social à “posição teleológica que põe em funcionamento séries causais, alterando as funções das leis naturais que estão na base imanente do meio do trabalho” (Silva, 2016, p. 62). Assim, a consciência é um complexo fundamental que possibilita o salto entre o ser biológico e o ser social.

Sendo o trabalho o motor propulsor da existência de outros complexos, evidencia-se que as posições teleológicas imprescindíveis à sociabilidade são as posições teleológicas secundárias. A posição teleológica primária relaciona-se com a transformação da natureza; por sua vez, a posição teleológica secundária tem como objeto a consciência humana, agindo internamente nas relações sociais.

Em Lukács, no que se avança ao ato do trabalho, tem-se o momento ideal definido entre a finalidade e a necessidade. O ser humano articula a sua práxis de maneira a reagir às suas necessidades. Nessa dialética, a necessidade se configura em um questionamento à consciência humana, ou seja, em uma resposta para satisfazê-la, pois:

[...] a própria ação de responder e a resposta produzida são capazes de gerar novas necessidades e implicar num movimento crescente de complexificação da atividade humana, ou seja, o trabalho tem na sua essência a capacidade de lançar o homem para além da sua própria efetivação. A transformação da natureza através do trabalho possibilita a criação de algo novo, completamente inexistente no âmbito natural biológico. O processo de criação do novo, inaugurado pelo trabalho, não se restringe à produção de objetos, pois, ao transformar o meio natural, o trabalho age sobre o próprio homem, transformando de ser biológico em ser social. Desta forma, da atividade vital do homem origina-se uma nova esfera do ser (Lima, 2009, p. 22-23).

É por meio do trabalho, portanto, que o ser humano ultrapassa os limites da sua função de reprodução biológica, sendo estimulado à constituição da esfera social. As suas respostas sobre o mundo objetivo passam por modificações, pois o que antes era biológico, a consciência humana, passa a ser ativo, adquirindo reações conscientes e imprescindíveis ao ser social.

Nesse sentido, fundamenta-se o papel da consciência ao rompimento entre as atividades desenvolvidas pelos animais e o trabalho executado pelo ser humano. O animal atua atendendo aos seus impulsos biológicos, de maneira instintiva à sua sobrevivência. Por sua vez, o homem produz conscientemente, idealizando o produto antes de materializá-lo.

A diferença fundamental, portanto, entre o trabalho especificamente humano e a ação empreendida pelos animais para garantir sua sobrevivência consiste na participação ativa da consciência no trabalho humano, enquanto que, entre os animais, a consciência, em sentido ontológico, não passa de um epifenômeno. Mesmo quando o trabalho humano se realiza de forma mecânica, automática, isso não significa ausência de consciência (Lima, 2009, p. 27).

No trabalho desenvolvido pelo ser humano, a consciência destaca-se por sua essência fundamental, pois sua atividade

apresenta-se nos momentos de prévia ideação e objetivação, em que o homem idealiza o produto em sua mente, antes de materializá-lo. Dessa forma, por meio “da atividade livre e consciente, o homem cria um mundo objetivo, ao transformar a natureza conforme a sua vontade, e produz a si mesmo como ser genérico” (Lima, 2009, p. 28).

O ser humano, considerando a superação dos seus limites quando age no intuito de suprir as suas necessidades, é impelido para uma nova esfera, a do ser social que culmina na transformação da consciência humana. Nesse contexto, as reações desse novo ser tornam-se conscientes, aspiradas e, conseqüentemente, “a consciência humana sobrepuja o seu caráter epifenomênico natural transformando-se assim num fator ativo e decisivo do ser social” (Andrade, 2016, p. 184). As respostas humanas ao mundo objetivo transformam-se, pois o que antes era intrinsecamente biológico na orientação da ação humana, a sua consciência, passa a ser ativo, adquirindo reações conscientes e fundamentais ao ser social.

Para executar uma finalidade, o ser humano precisa produzir um conhecimento objetivo, tem que obter conhecimento sobre o sistema causal dos objetos e que, na busca dos meios, encontre a possibilidade de transformar a causalidade natural em causalidade posta.

Segundo Lukács, para descobrir aquelas ‘novas conexões’, as ‘novas possíveis funções’ existentes nos objetos naturais e então organizá-las em ‘novas combinações’ úteis à sua vida, o ser humano deve, pois, ao confrontar-se com o objeto natural, reconhecer corretamente as propriedades naturais no mesmo modo a identificar neles as possibilidades do seu uso concreto. A pensar mediante este procedimento é possível ter as bases para a transformação da causalidade natural em algo útil à satisfação da sua necessidade (Andrade, 2016, p. 186).

Para se alcançar a finalidade de um determinado objeto, é necessário identificar as suas potencialidades de uso concre-

to, observando as suas propriedades, os seus complexos, as suas relações naturais e reconhecer os seus elementos. Esses conhecimentos desenvolvidos sobre o objeto devem ter relevância sobre a sua essência para que a causalidade natural torne-se uma causalidade posta que se configura na finalidade alcançada. Só se alcança a finalidade quando, na busca dos meios, há um reconhecimento dos elementos e das articulações do objeto para verificar as possibilidades concretas de seu uso.

O sujeito passa a ter consciência acerca da sua escolha e questiona-se sobre os objetos que possibilitam executar a sua finalidade, pois, nesse processo de trabalho:

[...] a escolha-alternativa é, segundo Lukács, o ato de uma pessoa (ou de um coletivo de pessoas) requerido para pôr o conhecimento produzido acerca das conexões causais nas novas conexões, nas novas possíveis funções desejadas. São as escolhas-alternativas do sujeito que põem em movimento o processo do trabalho (Andrade, 2016, p. 190).

Na acepção ontológica, é no ato de escolher que o ser humano pode discernir de forma consciente as possibilidades de uso dos objetos que lhe são ofertados, com o intuito de chegar à sua finalidade. Dessa forma, toda escolha envolve-se em um ato consciente que não se restringe a uma única escolha, mas em um processo sem interrupções envolvendo sempre novas alternativas e que permite ao sujeito um maior conhecimento em torno das conexões causais que almeja transformar.

Ontologicamente, o trabalho é posto como a categoria fundante do ser social, impulsionando-o “para além de si mesmo e provoca o surgimento de outros complexos sociais capazes de responder às necessidades inauguradas pela dinâmica de criação do novo” (Lima, 2009, p. 47). Nesse esteio, a sociabilidade humana surge no contexto de um processo de contínua complexificação que se desenvolve de forma concomitante ao surgimento do

ser social, em que o ato de trabalho orienta para um avanço nas formas de sociabilidade entre os seres humanos. Na criação dos novos complexos, a sociabilidade evidencia-se por proporcionar uma evolução acerca do conhecimento do real, cujo papel mais relevante é desempenhado pela consciência.

O SURGIMENTO DE NOVOS COMPLEXOS SOCIAIS

Ao fundar o ser social, o trabalho possibilita o surgimento de complexos sociais, atingindo a complexificação da sociabilidade que busca garantir que as necessidades postas pela dinâmica do trabalho sejam supridas, culminando em um processo de geração do novo. É importante ressaltar que, apesar de as atividades complexas dependerem ontologicamente do trabalho, a sociabilidade humana não se limita a ele, pois tem-se na “totalidade social a instância definidora dos limites da ação humana: é ela que apresenta tanto as necessidades quanto as possibilidades com as quais os homens se deparam cotidianamente” (Lima, 2009, p. 50).

Na análise lukácsiana, por meio do trabalho, o ser social realiza um salto ontológico, afastando-se da sua constituição biológica sem eliminá-la. Sobre a discussão acerca do salto ontológico e das suas novas complexificações, ressalta-se que:

Como produto de um salto ontológico, também é próprio das duas esferas a efetivação de um crescente processo de complexificação e aperfeiçoamento. Com o salto, [...] emerge uma nova esfera. Mas, o salto em si, embora realiza uma ruptura em relação à esfera anterior, criando determinações completamente novas, apenas inaugura uma nova esfera do ser, cujo desenvolvimento implica que suas categorias tornem-se a essência do complexo (Lima, 2009, p. 56).

A sociabilidade apresenta-se a partir da complexificação do ser social, organizando-se em momentos articulados à re-

produção social, cujo processo não se observa de maneira linear, mas percebendo a sua desigualdade e a sua contradição. No esteio da reprodução social, os novos complexos que surgem a partir do trabalho, que é posto como o agente produtor dessas especificidades, executam o salto ontológico para a esfera social e passam a ser caracterizados como complexos marcadamente sociais. Dessa forma, a sociabilidade assume um caráter estritamente humano-social.

Na constituição do ser social, Lukács (2013) apresenta dois momentos que são predominantes em seu desenvolvimento. O primeiro relaciona-se entre o trabalho e o surgimento dos complexos, cuja definição se dá como salto ontológico. O segundo consiste no afastamento das barreiras naturais, que reforça a totalidade evidenciada na formação do ser social. Nessa discussão, tem-se que:

[...] no processo de humanização do homem, novas questões são colocadas e essas não mais podem ser respondidas pelo trabalho, cabendo assim ao ser social a criação de diversos complexos sociais que não são mais trabalho, mas que são de enorme importância para a reprodução humana. Lukács usa como exemplos a arte e a ciência enquanto complexos que não são derivados diretamente do trabalho e que possuem o que o filósofo marxista chama de autonomia relativa em relação ao trabalho, mas que, em certo sentido, só puderam existir graças a uma determinada efetivação das forças produtivas, as quais permitiram o ser social passar do estágio de pura sobrevivência no mundo, para o de vivenciar o mundo (Silva, 2016, p. 65).

O filósofo húngaro reitera a necessidade de compreender o salto ontológico como o momento predominante para a constituição do ser social, pois é por meio do trabalho que a práxis social encontra a sua origem. Nesse sentido, também é por meio do trabalho que surgem outros complexos sociais, que desfrutam de autonomia, mas que transitam pela sua articulação categorial.

Com a evolução da sociabilização e do desenvolvimento contínuo dos complexos sociais, “temos o complexo econômico, complexo social derivado do trabalho, exercendo o papel de prioridade ontológica na efetivação da reprodução material do mundo dos homens” (Lima, 2016, p. 79). Como momento predominante nesse trajeto, a economia determina a orientação em que o ser social avança, considerando o desenvolvimento econômico como aquele que “[...] determina as relações de forças de classes e, desse modo, também o desfecho das lutas de classe, mas apenas em última instância, pois [...] quanto mais desenvolvidas são as classes no sentido social, quanto mais o seu ser social faz afastar as barreiras naturais” (Lukács, 2013, p. 270).

O filósofo marxista analisa que “o desenvolvimento econômico, produz constantemente novas formas do mais-trabalho, novas formas de sua apropriação (e de suas garantias jurídicas), novas formas de sua distribuição entre os diferentes grupos e estratos de apropriadores” (Lukács, 2013, p. 268-269). Nessa reflexão em torno do desenvolvimento econômico, defende-se que, mesmo a luta de classes se formando pela disputa que transcorre pela posse do trabalho excedente, este aspecto não é o único que explica o desenvolvimento das formações sociais.

Compreende-se que, com o avanço da sociabilidade humana, apresenta-se continuamente o desenvolvimento da economia como complexo social, articulado com a particularidade que o trabalho apresenta na constituição do ser social. O trabalho vai além da satisfação das necessidades humanas, pois “ao produzir objetos, meios, conhecimentos, etc. que servem diretamente à reprodução biológica [...], ele produz também, indiretamente, complexos, processos, relações sociais” (Andrade, 2016, p. 220).

Entre o trabalho e a sua influência acerca da sociabilidade, salienta-se que, “como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade” (Marx,

1983, p. 50 *apud* Andrade, 2016, p. 220). Na acepção lukácsiana, o trabalho exerce influência sobre todos os demais complexos sociais, porém, não deixa de ser o mais elementar de todos.

O trabalho, que pela função que cumpre no interior do processo reprodutivo social – mediar o metabolismo entre o ser humano e a natureza –, satisfaz as necessidades imediatas de reprodução da existência humano-biológica indo, todavia, além dela; é o complexo ao mesmo tempo fundante de todos os outros complexos que formam a totalidade que é o ser social (Andrade, 2016, p. 221).

No domínio da esfera social, as transformações conscientes e concretas são realizadas pelo ser humano por meio do trabalho. Na medida em que o ser humano transforma, ele também passa por transformações, e tais mudanças desencadeiam novos complexos e novas relações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na ontologia lukácsiana, a atuação transformadora do ser humano sobre a natureza, além de garantir a sua sobrevivência, também provoca uma transformação sobre ele, permitindo que, no âmbito das esferas ontológicas, haja um salto da esfera biológica para a esfera do ser social.

Entre os seres humanos, inicia-se o caminho de transformação do meio natural, pela mediação da consciência, em que passam a planejar previamente as suas ações, projetando em suas consciências os resultados de suas idealizações, antes que sejam produzidas na prática. Esse trajeto compreende a acumulação do conhecimento que eleva a consciência humana, que passam a se reconhecerem em sua historicidade e, conseqüentemente, como seres em construção.

Posto como a categoria fundante do ser social, o trabalho desenvolve-se em uma sociedade permeada pela procura inces-

sante na criação do novo, que será usufruído, consumido e logo será substituído por outra criação, que satisfaça novos desejos e demandas. Nesse ciclo, a produção contínua dessas necessidades é indispensável em uma sociedade ávida pelo consumo desenfreado e revelador de suas próprias contradições.

No processo de constituição do ser social, apenas o trabalho é incapaz de dar respostas a todas essas carências humanas, tornando-se fundamental a criação de novos complexos que possam mediar o mundo dos homens. Surgem, então, os novos complexos sociais, como a educação, a ciência, o direito, a linguagem, a arte etc.

O surgimento desses complexos ocorre para auxiliar o trabalho no âmbito do processo de reprodução humana, que não perpassa apenas pelo desenvolvimento do indivíduo em si, mas compreendendo-o em sua totalidade social. Dessa forma, espera-se que este estudo possa colaborar com futuras pesquisas acerca das relações entre o trabalho, o surgimentos de novos complexos sociais e as transformações advindas do mundo dos homens.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mariana. Trabalho e linguagem na ontologia de Lukács. *Anuário Lukács*, Instituto Lukács, São Paulo, p. 179-230, 2016.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a Ontologia de Lukács**. 4. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

LIMA, Marteano Ferreira de. **Trabalho, reprodução social e educação em Lukács**. 2009. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

LUKÁCS, Georg. **Pensamento vivido**: autobiografia em diálogo. Viçosa: UFV, 1999.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SILVA, Homero Dionísio de. **Para uma ontologia do ser social**: apontamentos para a compreensão do complexo da linguagem em György Lukács. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

15

O DIÁLOGO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NO ESPAÇO ESCOLAR CEARENSE: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

Fernando Nunes de Vasconcelos

E-mail: fernando.nunes@ifce.edu.br

Sinara Mota Neves de Almeida

E-mail: sinaramota@unilab.edu.br

RESUMO

O artigo em tela investiga o que dizem as pesquisas sobre o diálogo da identidade étnico-racial no espaço escolar cearense no tocante à produção de teses e dissertações. Metodologicamente, a pesquisa centrou-se na abordagem qualitativa, caracterizando-se como um estudo bibliográfico. *A priori*, escolheu-se o banco de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) como base de dados, utilizando, para realizar a pesquisa bibliográfica, as palavras-chave Ceará, escola e relações étnico-raciais. O conjunto de dados analisados neste trabalho revelou que ainda é exíguo o número de estudos que dialogam com a identidade étnico-racial no espaço escolar cearense. Os resultados sinalizaram que, apesar dos desafios impostos historicamente pela herança colonial, existem no espaço escolar do estado do Ceará casos de sucesso que abordam a formação de matriz africana, que têm a capacidade de desenvolver uma educação numa perceptiva decolonial, promotora da igualdade étnico-racial, antirracista e comprometida multiculturalmente com as políticas de ações afirmativas.

Palavras-chave: Ceará. Escola. Relações étnico-raciais.

INTRODUÇÃO

Dialogar sobre a identidade étnico-racial em âmbito escolar é uma pauta extremamente relevante, levando em consideração a luta em defesa de

uma educação mais democrática, multicultural e humanizada. A construção de uma pedagogia antirracista exige a discussão holística de fazeres e saberes como instrumento de resistência ao processo histórico de exclusão da população negra.

Decorridos mais de cento e trinta e cinco anos da abolição das pessoas escravizadas, o Brasil possui uma dívida histórica com a população negra. A herança escravocrata é marcada por opressão, marginalização, preconceito e racismo, perpetuados e reinventados ao longo do tempo. Esse contexto, com marcas racistas e discriminatórias, produto do processo de formação sociopolítica de nosso país, está enraizado na cultura e na educação, contribuindo com uma sociedade injusta e desigual com déficit nos indicadores de educação, renda e saúde.

A sociedade brasileira é autoritária e tem o racismo como *modus operandi*. Enraizado no espaço escolar, ele é reflexo de um processo de dominação estrutural, que define desigualdade de acesso aos múltiplos direitos. A escola como dispositivo legal não pode contribuir com a reelaboração e reafirmação de uma cultura que dissemina valores e representações racistas.

A construção de uma consciência revolucionária, intolérante, que combata as mais diversas práticas discriminatórias é um antídoto contra o racismo. Esse processo não pode ocorrer ao acaso, deve ser intencional. A escola deve liderar a implementação de uma política humanizada, que reconheça o histórico de opressão e valorize a identidade étnico-racial.

A defesa por uma educação antirracista é fruto de lutas e resistências históricas contra a discriminação racial e, sobretudo, o mito da democracia racial. Esse movimento pressionou o governo brasileiro a “[...] se posicionar diante da pressão internacional acerca das desigualdades raciais – que persistiam no país desmentindo o mito da democracia racial, criando um contexto e esferas institucionais que permitiram aos movimentos negros denunciar e propor políticas” (Santos, 2006, p. 17-18).

Do seio da luta, resistência e reivindicações históricas, o Brasil construiu a legislação direcionada à educação para relações étnico-raciais (ERER), como a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que inclui a temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo da Rede de Ensino (Brasil, 2003), e da Lei nº 11.645/2008, que estendeu a obrigatoriedade para a História e Cultura Indígena.

Além das leis, o Parecer CNE/CP 003/2004 (Brasil, 2004a) e a Resolução CNE/CP 1/2004 (Brasil, 2004b), que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2006) e a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010a), são instrumentos que fortalecem a legislação.

A legislação para a educação das relações étnico-raciais no Brasil indica preocupação com uma trajetória marcada por exclusão e opressão. O distanciamento entre a lei e seu efetivo cumprimento reforça a necessidade da luta pela efetivação das políticas de ações afirmativas.

Tais mecanismos legais sinalizam uma preocupação com a Educação das Relações Étnico-Raciais e uma busca por minimizar o sofrimento e a exclusão do negro, realidade não apenas do período oficial de escravidão, mas que ainda perdura com as diversas formas de trabalho escravo presentes em nosso país. É preciso salientar que entre o escrito e o vivido há um distanciamento, o que não é diferente com a questão da diversidade étnico-racial, nos impulsionando a fazer com que tal legislação não se configure como letra morta, motivando-nos a lutar pela efetivação das políticas de ações afirmativas, pela garantia de formação aos profissionais da educação, pois boa parte dos que exercem o magistério não tiveram contato com essa temática em sua formação inicial e/ou contínua (Martins; Pimenta, 2020, p. 4).

O avanço do Brasil na construção de uma legislação direcionada à EREER indica que ganhamos uma batalha, mas não a guerra. A dificuldade que o país encontra para implementar a referida política reforça a necessidade de lutas em prol da construção de uma mentalidade humanizadora. É preciso favorecer uma pedagogia antirracista, por meio da garantia de uma formação pedagógica horizontal, crítica e emancipatória e da promoção de uma práxis pedagógica comprometida com a superação das desigualdades relacionadas às relações étnico-raciais.

Nesse esteio, o artigo em tela busca investigar o que dizem as pesquisas sobre o diálogo da identidade étnico-racial no espaço escolar cearense. Metodologicamente, a pesquisa centrou-se na abordagem qualitativa, caracterizando-se como um estudo bibliográfico.

Visando analisar o que se produziu e registrou a respeito do tema, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, que tem como finalidade “[...] levar o pesquisador a entrar em contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo [...]” (Oliveira, 2010, p. 69). Realizou-se levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e posteriormente fez-se uma análise documental das obras encontradas.

O texto está estruturado em três seções. Na primeira, fazemos uma abordagem técnica científica a respeito das categorias centrais do objeto de estudo, na segunda, apresentamos o percurso metodológico e na terceira, a discussão dos achados e as principais conclusões.

METODOLOGIA

Buscando investigar o que dizem as pesquisas sobre o diálogo da identidade étnico-racial no espaço escolar cearense, optou-se por uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, caracterizada por um estudo bibliográfico das teses e disserta-

ções extraídas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A pesquisa bibliográfica é um instrumento que detecta e caracteriza estudos que abordam temas específicos ou de uma área do conhecimento tão necessário à evolução científica.

As pesquisas de caráter bibliográfico, com o objetivo de inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento (chamadas, usualmente, de pesquisas do ‘estado da arte’), são recentes, no Brasil, e são, sem dúvida, de grande importância, pois pesquisas desse tipo é que podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema – sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas. Essa compreensão do ‘estado do conhecimento’ sobre um tema, em determinado momento, e necessárias no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas ou vieses (Soares; Maciel, 2000, p. 9).

As pesquisas bibliográficas são ferramentas fundamentais à compreensão do nível de conhecimento de determinado tema. É a oportunidade de olhar para conhecimento na perspectiva epistemológica. Para Oliveira (2010), ela tem como principal finalidade:

[...] levar o pesquisador a entrar em contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo. O mais importante para quem faz opção por uma pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidas do domínio científico (Oliveira, 2010, p. 69).

É um método ideal para estreitar as relações entre as diversas variáveis do estudo, que outrora já foram comprovadas cientificamente. Segundo Gil (2002, p. 44), “[...] a pesquisa bi-

bliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Pesquisas que abordam o estado do conhecimento ancoram a realização de síntese analítica tanto metodologicamente quanto epistemologicamente. Esse processo é essencial à construção científica.

O interesse por pesquisas que abordam “estado da arte” deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia (Romanowski; Ens, 2006, p. 38-39).

A escolha pela BDTD se justifica por seu vasto *corpus* de teses e dissertações dos programas de Pós-Graduação do Brasil, defendidas e publicadas, e de seu nível de segurança, que “integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. O acesso a essa produção científica é livre de quaisquer custos” (BDTD, 2023).

As pesquisas que compõem essa base de dados são basilares à construção e reconstrução do conhecimento, visto que contribuem com a “intensificação de estudos que permitam aferir sua trajetória, realizar avaliações críticas e propor novas possibilidades de investigação bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura” (Sposito, 2009, p. 17).

Fez-se uma busca na BDTD, no *site* <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced>, inserindo os descritores “Relações étnico-raciais”, “escola” e “Ceará” no período compreendido entre 2012 e 2023. O rastreamento revelou um total de 8 trabalhos, sinali-

zando o ineditismo das pesquisas nessa temática. Posteriormente, os achados foram organizados e sistematizados, registrando título do trabalho, tipo (tese ou dissertação), instituição, autores e ano de publicação.

A referida análise apresenta possibilidades para compreender o diálogo da identidade étnico-racial no espaço escolar cearense, para que seja possível criar novas possibilidades na construção de uma pedagogia antirracista e de uma educação humanizadora que valorize as questões identitárias.

Relações étnico-raciais na escola

Entende-se por relações étnico-raciais aquelas estabelecidas entre os mais diversos grupos sociais e seus integrantes, considerando ideias sobre similaridades e diferenças relativas ao pertencimento racial em uma sociedade complexa, plural e diversa.

A defesa de uma escola aberta à diversidade nos seus mais diversos aspectos, inclusive étnico-racial, é umas das premissas que podem garantir uma educação antirracista e multicultural, adaptada a cada território, sala de aula e cultura.

O Brasil atual ainda carrega as marcas da escravidão, representadas pela desigualdade, marginalidade, preconceito, racismo e submissão. Historicamente, nosso país sempre legitimou o mito de uma democracia racial. Mesmo com o fim da escravidão em 1888, o distanciamento entre as diversas etnias ainda é perceptível.

Com a promulgação da Constituição Brasileira Cidadã de 1988, inicia-se o debate ao racismo, especialmente no campo educacional, tendo em vista a existência de práticas racistas, visto que a suposta democracia racial, como afirma Munanga (2014), é um fenômeno complexo e dinamizado pelo tempo e pelos espaços. Historicamente, no Brasil, a população negra ocupou espa-

ços de vulnerabilidade. Para fazer análise da condição social do negro e de suas reivindicações, é preciso considerar os impactos da herança escravocrata, a fantasia da democracia racial e o racismo brasileiro.

O movimento negro exerceu papel importante não apenas nas reivindicações, mas também nas contribuições, como a que denunciava a escola como reprodutora do racismo estrutural da sociedade e o reconhecimento da existência de uma diversidade de identidades que precisam ser reconhecidas no espaço escolar para, assim, assegurar a afirmação dos mais diversos grupos étnico-raciais. Silva Júnior (2003) afirma que os mecanismos de discriminação são criados e reforçados no cotidiano escolar, justificados pelo argumento da insuficiência de mérito, pela falácia da igualdade.

Em um cenário marcado por lutas históricas, reivindicações do povo negro e pela pressão internacional, sobretudo após uma conferência internacional de pauta antirracista promovida pela ONU em 2001, nosso país assinou um compromisso de implementar políticas de combate ao racismo e à xenofobia. A população negra e indígena no Brasil e no mundo passou por situação de extermínio, precarização e negação do acesso aos serviços públicos de qualidade.

Apenas a existência de políticas de ações afirmativas não é suficiente para garantir uma educação antirracista. Entretanto, já é um avanço. Essas ações agrupam uma série de medidas especiais adotadas pelo Estado para corrigir desigualdades sociais e, assim, promover igualdade de oportunidades. É uma política de reparação, de compensação direcionada a grupos sociais em condições desfavoráveis. Possui caráter intervencionista mais efetivo, fundamental à valorização das identidades, historicamente aniquiladas.

Diante de muita resistência e das lutas construídas historicamente, houve conquistas. Atualmente, o Brasil conta com uma legislação específica que contempla a educação étnico-racial. A

Lei nº 10.639/2003 é um marco. Além da referida lei, que inclui a temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo da Rede de Ensino (Brasil, 2003), foram promulgadas a Lei nº 11.645/2008, que estendeu a obrigatoriedade para a História e Cultura Indígena, o Parecer CNE/CP 003/2004 (Brasil, 2004a) e a Resolução CNE/CP 1/2004 (Brasil, 2004b), que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2006) e a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010a).

Em novembro de 2011 promulgou-se a Lei nº 12.519, que institucionalizou o Dia Nacional do Zumbi e da Consciência Negra, fruto de reivindicações dos movimentos negros, que não reconhecem o 13 de maio como abolição da escravidão. Assim, o 20 de novembro tornou-se um marco para a educação das relações étnico-raciais.

É preciso reforçar que há uma distância entre o que é escrito e vivido. Nesse sentido, a escola não pode reproduzir, em sua estrutura pedagógica e organizacional, práticas racistas. Para que a política educacional seja implementada, é preciso reconhecer a necessidade da transversalidade da temática étnico-racial no currículo escolar. Educar na perspectiva de inserção das ações afirmativas e pedagógicas nos sistemas de ensino torna-se urgente e necessário, tendo em vista que a escola deve valorizar a identidade étnico-racial e promover a efetivação das políticas e ações afirmativas.

Resultados e Discussão

O mapeamento feito na BDTD levou em consideração parâmetros bibliométricos, a saber: título, tipo (tese ou dissertação), instituição, autor e ano de publicação. Foram encontradas

2 teses e 6 dissertações, cujas informações podem ser observadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Mapeamento de trabalhos extraídos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) – 2012 a 2023

Descritores: Relações étnico-raciais, escola e Ceará.		
Título	Tipo / Instituição	Autor/ano
Os desafios de uma educação para a diversidade étnico-racial: uma experiência de pesquisa-ação.	Tese (Universidade Federal do Ceará)	Marcelle Arruda Cabral Costa (2013)
Resistência negra no círculo de cultura sociopoético: pretagogia e produção didática para implementação da lei 10.639/03 no Projovem Urbano	Dissertação (Universidade Federal do Ceará)	Maria Kellynia Farias Alves (2015)
Relações étnico-raciais e educação infantil: dizeres de crianças sobre cultura e história africana e afro-brasileira na escola	Tese (Universidade Federal do Ceará)	Nara Maria Forte Diogo Rocha (2015)
Baobando em uma formação de raiz africana com professoras(es) e núcleo gestor da educação básica na cidade de Crato-CE	Dissertação (Universidade Federal do Ceará)	Samuel Morais Silva (2018)
Por uma educação antirracista: Análise de experiências sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira na Crede 3/Acaraú-CE	Dissertação (Universidade Federal do Ceará)	Erlane Muniz de Araújo Martins (2020)
Projeto Pafundi: criança feliz aprende melhor! Afroletramento, transversalidade e pertencimento afro na escola: uma experiência pretagógica	Dissertação (Universidade Federal do Ceará)	Esther Costa Mendonça (2020)
O currículo escolar e a implementação da Lei 10.639/03 na Escola Municipal José Roldão de Oliveira na comunidade de Caetano/Beberibe: impactos nas relações étnico-raciais.	Dissertação (Universidade Estadual do Ceará)	Soraia Colaço (2016)
Kubata Bantu: Vivências pedagógicas para uma experiência de descolonização dos saberes	Dissertação (Universidade Federal do Ceará)	Lais Santos Domingos (2017)

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

O processo de análise foi feito por etapas. Na etapa 1 coletaram-se informações sobre autor, período de publicação, título, tipo (tese ou dissertação) e instituição. Na etapa 2, fez-se a extração e classificação dos dados obtidos. Por fim, na etapa 3, realizou-se a interpretação, mapeamento e síntese dos resultados obtidos.

A pesquisadora Marcelle Arruda Cabral Costa (2013), no estudo *Os desafios de uma educação para a diversidade étnico-racial: uma experiência de pesquisa-ação*, investigou os desafios e as possibilidades de uma educação promotora da igualdade étnico-racial na Educação Infantil em uma escola de Fortaleza. As inferências realizadas revelaram que a ação coletiva, a formação em serviço na perspectiva de valorização dos protagonismos negros e das narrativas multiculturais são possibilidades para superar o desafio de uma lógica de ação identitária que individualiza e sobrecarrega o trabalho docente, com impacto negativo na educação das relações étnico-raciais.

Nos achados de Maria Kellynia Farias Alves (2015), na sua dissertação *Resistência negra no círculo de cultura sociopoético: pretagogia e produção didática para implementação da lei 10.639/03 no Projovem Urbano* (Fortaleza), há reflexões a partir da formação docente no EJA no horizonte da Pretagogia, da literatura afrodescendente como mecanismos capazes de reinventar a didática e promover uma educação antirracista.

Nara Maria Forte Diogo Rocha (2015), na tese intitulada *Relações étnico-raciais e educação infantil: dizeres de crianças sobre cultura e história africana e afro-brasileira na escola*, investiga as relações étnico-raciais na transmissão da história e cultura africana e afro-brasileira na perspectiva das culturas da infância no contexto da Educação Infantil. A significação expressa pelas crianças se organiza em torno dos paradoxos que complexificam tensões e conflitos no âmbito de uma educação antirracista.

O estudo denominado *Baobando*, que trata de uma formação de raiz africana com professoras(es) e núcleo gestor da educação básica na cidade de Crato-CE, de autoria do pesquisador Samuel Morais Silva (2018), parte de uma experiência em curso no projeto intitulado Memórias de Baobá. Ao perceber que as inferências pedagógicas postas em prática no período de 2014 a 2016 não deram conta da implementação da Lei nº 10639/03 na matriz curricular da escola, utilizou-se a Pretagogia para orientar a pesquisa-formação de raiz africana, contribuindo com a construção de uma proposta pedagógica que valorizasse os repertórios africanos marcados na cultura local.

Em relação à dissertação de Erlane Muniz de Araújo Martins (2020), intitulada *Por uma educação antirracista: análise de experiências sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira na Crede 3/Acaraú-CE*, esta analisou as relações estabelecidas entre a implementação da lei e os indícios de diminuição do preconceito racial nas escolas. A pesquisadora aponta a necessidade de maior abrangência no currículo de questões voltadas à identidade étnico-racial, uma maior dotação orçamentária e o reinvento do trabalho docente e da formação pedagógica como pilares para a implementação dessa política pública.

A dissertação de Esther Costa Mendonça (2020), intitulada *Projeto Pafundi: criança feliz aprende melhor! Afroletramento, transversalidade e pertencimento afro na escola: uma experiência pretagógica*, faz uma pesquisa-intervenção com perspectiva antirracista, que busca fortalecer o senso de pertencimento de discentes de uma escola periférica por meio de estratégias de afroletramento integrado ao currículo escolar, contribuindo assim para o desenvolvimento de atitudes antirracistas.

Soraia Colaço (2016), na pesquisa *O currículo escolar e a implementação da Lei 10.639/03 na Escola Municipal José Roldão de Oliveira na comunidade de Caetano/Beberibe: impactos nas relações étnico-raciais*, avalia o processo de implementação da referida

lei na instituição. O estudo é uma via de mão dupla que aprofunda o debate sobre a política valorativa em defesa da preservação da história e da cultura negra, ao mesmo tempo que se preocupa com o planejamento, a execução e a avaliação dessa política.

Na pesquisa de Laís Santos Domingos (2017), intitulada *Kubata Bantu: Vivências pedagógicas para uma experiência de descolonização dos saberes*, a autora analisa as práticas pedagógicas que promovam experiências decoloniais. Utiliza como campo empírico a *Kubata Bantu*, um projeto de educação e cultura que tem como cerne as contribuições históricas, culturais, espirituais e artísticas dos povos Bantu no Brasil.

A análise dos trabalhos indica similaridades, sobretudo em dois aspectos. O primeiro diz respeito aos desafios para a implementação da Lei 10.639/03, que busca garantir uma educação promotora da igualdade étnico-racial nos diversos níveis da educação básica. O segundo relaciona-se às possibilidades de superação desse dilema. Os textos apresentam e analisam o impacto de estratégias educacionais que favorecem a prática pedagógica aplicada nas escolas cearenses, dentre elas o círculo de cultura sociopoético, a Pretagogia e produção didática, o estudo Baobando em uma formação de raiz africana, o projeto Pafundi como experiência pretagógica e o *Kubata Bantu*, vivências pedagógicas para uma experiência de descolonização dos saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo, centrado em uma abordagem qualitativa, caracterizada como bibliográfica, buscou investigar o que dizem as pesquisas sobre o diálogo da identidade étnico-racial no espaço escolar cearense no tocante à produção de teses e dissertações na base de dados da BDTD.

Os resultados mostram que, decorridos mais de cento e trinta e cinco anos da abolição das pessoas escravizadas no Brasil

e vinte anos de promulgação da Lei nº 10639/2003, ainda é exíguo o número de teses e dissertações que investigam o diálogo da identidade étnico-racial no espaço escolar cearense.

A busca encontrou 6 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado. Esses dados indicam a supremacia das dissertações, quando comparadas ao quantitativo de teses. Os indicadores geram inquietações, permitem inferência sobre a discrepância nas produções da temática identidade étnico-racial nas instituições de Ensino Superior públicas ou privadas do Ceará.

A produção, mesmo que em pequenas quantidades de teses e dissertações, no Ceará nos últimos 10 anos com a temática étnico-racial sinaliza um interesse em pesquisas nessa linha. A continuidade dos estudos e de pesquisas novas que abordem essa temática é relevante, urgente e necessário.

O conjunto de dados revela que, apesar dos grandes desafios impostos pela herança colonial, há possibilidades para o desenvolvimento de uma educação promotora da igualdade étnico-racial. A Pretagogia, literatura afrodescendente, afroletramento, transversalidade, pertencimento afro na escola, formação de raiz africana e reinvenção curricular são, segundo o que foi analisado, mecanismos capazes de reinventar a formação e o trabalho docente, de modo a promover uma educação antirracista.

O referido estudo colabora diretamente com os desafios para a valorização da identidade étnico-racial, objeto de estudo da minha pesquisa no Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Ao gerar novas reflexões sobre a identidade étnico-racial no espaço escolar cearense, alargam-se possibilidades, gerando questionamento e inquietações em prol de uma educação comprometida multiculturalmente, humanizada e decolonial.

REFERÊNCIAS

BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. IBICT Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. Brasília, DF: 2019. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 29 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Lei nº 12.519/2011, de 10 de novembro de 2011. Institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2011.

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

MARTINS, E. S.; PIMENTA, S. G. Diversidade étnico-racial, formação e trabalho docente: (as)simetrias do tempo presente. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 11, n. 00, p. e020014, 2020. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.9036. Disponível

em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/9036>. Acesso em: 7 jul. 2023.

MUNANGA, K. A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças. **Crítica e Sociedade: revista de cultura política**, v. 4, n. 1, p. 34-45, jul. 2014.

OLIVEIRA, M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2023.

SANTOS, R. E. N. Redefinindo os termos do debate sobre a democratização da universidade: as experiências do Programa Políticas da Cor. *In*: GOMES, N. L.; MARTINS, A. A. (org.). **Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-31.

SILVA JÚNIOR, H. Ação afirmativa para negros (as) nas universidades: a concretização do princípio constitucional da igualdade. *In*: LOBATO, F.; SANTOS, R. E. (Org.). **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. P. **Alfabetização**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000. 173p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000084.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SPOSITO, M. P. **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

UM NOVO OLHAR SOBRE A RELEVÂNCIA DAS METODOLOGIAS ATIVAS E SUA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Hariane Cristine de Castro Costa

E-mail: harianecosta1330@gmail.com

Igor de Moraes Paim

E-mail: igormoraes@ifce.edu.br

RESUMO

O cenário educacional tem passado por mudanças e transformações, o que tem desafiado constantemente os profissionais a adaptar seus processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Partindo dessa premissa, este artigo versa sobre um olhar de como as práticas pedagógicas inovadoras, atreladas às metodologias ativas, podem auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, assim como o processo avaliativo. Partiu-se do pressuposto de que os educadores não compreendem bem a relevância das novas estratégias de ensino e suas contribuições para o processo avaliativo. Para validar o trabalho, realizou-se uma pesquisa explicativa de abordagem qualitativa e utilizou-se para a coleta dos dados a aplicação de um questionário, com professores de duas escolas da rede pública estadual de ensino. Eles responderam a algumas perguntas por meio do Google Forms, em que retrataram seu perfil e o que entendiam por metodologias ativas, bem como descreveram suas práticas. O referencial teórico para embasar as análises está ancorado a partir de Moran (2018), Imbernón (2011), Libâneo (2006), Luckesi (2011), Nóvoa (2019), entre outros autores. A partir dos resultados da pesquisa, pode-se constatar que os educadores conhecem as características do termo metodologias ativas, contudo, confundem, em suas práticas, propostas inovadoras com tradicionais. Em relação ao processo avaliativo, percebe-se que não existe uma coerência no que concerne às estratégias de ensino e à avaliação. Outro fator observado é a lacuna na formação continuada dos docentes no que tange a essas duas temáticas. Logo, esses fatores associados comprometem a formação do alunado em sua integralidade.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Metodologias ativas. Processo avaliativo.

INTRODUÇÃO

O cenário educacional tem passado por profundas mudanças e transformações nas últimas décadas. Os impactos políticos, econômicos, sociais, culturais e tecnológicos contemporâneos suscitam nos profissionais da educação o interesse para lidar com os desafios tanto em relação à adaptação de suas práticas pedagógicas quanto em relação a seus processos avaliativos. É preciso pensar, de maneira concomitante, três variáveis fundamentais: o conteúdo que será abordado, o que se espera que o estudante aprenda, assim como os processos metodológicos e as tecnologias educacionais que serão empregadas para tal.

Os adolescentes e jovens sentem a necessidade de ser constantemente estimulados a novas experiências, e o fazer pedagógico tradicional tem se mostrado insuficiente para despertar o interesse dos estudantes.

De acordo com Alves e Santos (2022, p. 12):

[...] o aluno dos dias de hoje está mais exigente, cujo perfil requer uma aprendizagem mais dinâmica em que se exige ter uma participação ativa, crítico-reflexiva e até de protagonismo, não se contentando mais como simples espectador/executor de tarefas e exercícios que o professor decide ser a melhor forma de ele aprender.

Partindo dessa afirmação, assim como cita Perrenoud (2000), é fundamental suscitar no alunado o desejo por aprender e explicar a relação com os conhecimentos adquiridos para que estes encontrem significado. Logo, a busca por parte de vários educadores por novas estratégias de ensino tem aberto um leque de possibilidades para tornar os discentes mais autônomos, responsáveis e proativos.

Posto isso, os autores Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 78) afirmam: “O desafio passa por criar e permitir uma nova ação docente na qual professores e alunos participam de um processo

conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, encorajadora e que tenha como essência o diálogo e a descoberta”. Baseado nessa premissa, é imprescindível que o educador aprimore sua práxis e compreenda que o cerne do processo de ensino é o estudante. Logo, este não é mais o espectador, mas sim o autor de seu percurso e, para que isso aconteça, é imperioso o docente estar preparado para essa nova realidade educacional.

Ademais, a sociedade contemporânea instiga os educadores a buscar práticas inovadoras de ensino que podem auxiliar no contexto dinâmico e transformador do alunado da sociedade do conhecimento. Nessa perspectiva, as estratégias pedagógicas definidas como metodologias ativas podem auxiliar o professor na aplicação de procedimentos diferenciados para despertar e guiar o processo de aprendizagem do aluno.

Para Moran (2018, p. 4), “As metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”. Essas ações inovadoras podem ser usadas em diferentes etapas do planejamento escolar, desde atividades lúdicas para abordar os conceitos tratados na aula até atividades que envolvam o processo avaliativo.

Posto isso, compreende-se o planejamento da ação docente como a etapa inicial no processo de ensino e aprendizagem, visto que, durante sua elaboração, são definidos os conhecimentos, as competências e as habilidades almeçadas como resultado da trilha de ensino. O emprego de um portfólio metodológico diversificado, ativo e inovador compreende uma estratégia poderosa e qualificada para fortalecer uma experiência de aprendizagem autêntica, crítica e criativa, capaz de, sobretudo, estimular o desenvolvimento global do estudante. Assim, esses conceitos vêm a corroborar as teorias da aprendizagem abordadas por Dongo-Montoya (2009) e assegurar a consecução dos objetivos traçados no planejamento.

Aprimorando-se a etapa de planejamento do processo de ensino e aprendizagem, também se aprimora a práxis pedagógica do educador, isto é, o diálogo entre a teoria e prática que conduzem, de ponta a ponta, a qualificação da prática reflexiva ou “reflexão na experiência”, como caracteriza Pimenta (2012), nos diversos momentos pedagógicos traçados nesse planejamento. A avaliação é um dos processos diretamente impactados nesse percurso, uma vez que a ação de avaliar visa contribuir e auxiliar os educandos na construção e no compartilhamento de novas ideias entre seus pares, bem como na formação de um saber crítico e reflexivo sobre os conceitos abordados, visto que, como afirma Hoffmann (1994, p. 51), avaliar está “[...] num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir dos fenômenos estudados”.

Partindo dessa premissa de que a ação docente precisa adaptar e aprimorar suas técnicas e métodos para melhor orientar o processo de ensino, aprendizagem e avaliação, o presente trabalho tem a finalidade de analisar de que forma as estratégias inovadoras de ensino contribuem com a práxis escolar e com os processos avaliativos. Para embasar o artigo, foi aplicado um questionário com o intuito de conhecer o perfil dos educadores, as práticas inovadoras utilizadas por eles e se seus métodos tinham uma ligação com seu processo avaliativo. Foi enviado um *link* do Google Forms para os professores de duas escolas da rede pública estadual de ensino, e o preenchimento foi realizado por adesão, por isso a coleta de dados efetuou-se por amostragem.

Torna-se primordial abordar essa temática para verificar as possíveis lacunas na formação docente no que diz respeito ao uso de novos métodos e sua relação com a avaliação. É preciso abordar a importância da utilização de novas estratégias e metodologias de ensino que possibilitem aos discentes desenvolver habilidades cognitivas, socioemocionais e morais, contribuindo para sua formação enquanto cidadãos. Contudo, também é de

suma relevância a análise e a verificação das capacidades adquiridas através do percurso avaliativo. Por conseguinte, pode-se constatar que todas as etapas estão interligadas e não coexistem isoladas, o que ocasiona inúmeros desafios para a ação docente.

DESENVOLVIMENTO

A priori, para validar a temática do artigo e coadunar com as informações apresentadas, foi solicitado aos professores o preenchimento de um questionário, por meio do Google Forms. O preenchimento deste aconteceu por adesão de professores de duas escolas da rede pública estadual de ensino de São Gonçalo do Amarante, interior do Ceará, sendo uma escola de ensino regular e integral, a outra de ensino profissional e integral.

Quadro 1 – Caracterização do perfil dos professores participantes

Quantidade de professores	Formação inicial	Área de atuação	Faixa etária	Gênero	Tempo de magistério
21	17 – Licenciatura 4 – Bacharelado	17 – Formação Geral Básica 4 – Eixo Técnico-profissional	Entre 21 e 56 anos	11 – Feminino 10 – Masculino	Menos de um ano até 21 anos

Fonte: Elaborado pelos autores.

Além das informações sobre o perfil dos docentes, mais quatro perguntas para tratar sobre a temática abordada estavam presentes no formulário, as quais eram:

- 1) O que entende por metodologias ativas?
- 2) Utiliza alguma metodologia ativa em sua prática pedagógica?

- 3) Em caso afirmativo à pergunta anterior, descreva-a.
- 4) Podemos utilizar as metodologias ativas como parte do processo avaliativo? Explique sua resposta.

Para embasar o artigo, é importante relatar algumas respostas retratadas pelos educadores, portanto foram selecionadas aquelas que mais se aproximam do conceito geral do item questionado, assim como as que mostram maior discrepância. Contudo, devido à não viabilidade de apresentar todos os resultados, foram selecionadas sete, dentre o grupo de respostas, sendo escolhidas aquelas que representavam o relato da maior parte dos docentes. A primeira pergunta foi sobre o entendimento do que é metodologia ativa e, a partir das conclusões da maioria dos professores, percebe-se que estes compreendem esse conceito.

Professor A: “As metodologias ativas estimulam a aprendizagem do discente, desde que este discente seja o protagonista no processo de ensino”.

Professor B: “Atividades/ estratégias que permitem o aluno aprender de forma mais interativas e com protagonismo”.

Professor C: “Métodos de ensino que estimulam o envolvimento mais dinâmico do professor e aluno, onde o aluno passa a ser a figura central do aprendizado”.

Professor D: “Permitir que o próprio educando seja protagonista de sua aprendizagem, é permitir que tenham uma presença maior no processo de seu aprendizado, sendo o professor o mediador desse processo”.

Professor E: “São métodos de ensino-aprendizagem baseados em colocar o estudante como responsável pelo seu próprio desenvolvimento escolar/acadêmico. São métodos que promovem a pró-atividade nos estudantes, no qual o papel do professor tem um foco de mediar/facilitar todo o processo”.

Essas afirmativas vêm corroborar o conceito de metodologias ativas abordado por Moran (2018, p. 4), “As metodologias

ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu desenvolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor [...]”. Por conseguinte, é perceptível que os educadores compreendam a essência das características de tais práticas de ensino, visto que definem bem que são estratégias em que o aluno está no centro do processo de aprendizagem e o professor atua como um facilitador, auxiliando o estudante nessa busca e na construção do conhecimento. Todavia, também se encontraram alguns educadores que não lembravam o que são essas práticas ou sabiam pouco sobre o tema, pondo em evidência a lacuna da formação continuada dos profissionais da educação.

Após ser perguntado aos docentes conceitos referentes a essas novas práticas inovadoras, o próximo questionamento foi: Utiliza alguma metodologia ativa em sua prática pedagógica? Em caso afirmativo à pergunta anterior, descreva-a.

Professor A: “Sim. Em algumas aulas faço células, onde entrego material xerocado para que os alunos discutam sobre o conteúdo e depois elencam alguns componentes das células para socializar para a turma”.

Professor B: “Sim. Costumo utilizar a aprendizagem baseada em resolução de problemas a partir da análise de Estudos de Caso, trazendo situações reais ou fictícias que acontecem ou por ventura venha a acontecer dentro de uma empresa. E a partir daí, os alunos poderão analisar o caso e buscar soluções para os problemas apresentados, problemas estes que devem ter alguma relação com a temática já abordada em sala”.

Professor C: “Sim. Nas aulas práticas de educação física e nos seminários em grupo”.

Professor D: “Sim. Trazer exemplos práticos para a sala de aula”.

Professor E: “Sim. Aprendizagem por projeto; Explicação dada pelo aluno sobre pontos abordados na aula; Reflexão sobre

assuntos atuais e conexão com o tema da aula; Storytelling; Seminários”.

Professor F: “Sim. Sala de aula invertida”.

Professor G: “Sim. Uso de bingo e jogos de palavras para trabalhar vocabulário”.

A partir das respostas dos docentes a esses questionamentos, percebe-se que entendem o conceito de metodologias ativas, contudo, confundem com outros métodos ou modalidades de ensino, tal como o ensino híbrido. É perceptível também, a partir do retorno dos educadores, que não há uma base consistente para os métodos apresentados por eles, visto que aplicam na prática o que acreditam ser estratégias inovadoras de ensino sem haver nenhum pressuposto teórico. Segundo Imbernón (2011, p. 44), não compete ao professor tão somente “[...] planejar sua tarefa docente apenas como técnico infalível e sim como como facilitador de aprendizagem, como um prático reflexivo, capaz de provocar cooperação e participação dos alunos”. Dessa forma, a ação docente precisa estar ancorada em pressupostos teóricos e práticos que fortaleçam e estimulem a aprendizagem do discente.

Como foi retratado por alguns docentes, as suas práticas de metodologias ativas estão aliadas ao uso de recursos digitais, visto que as tecnologias estão imbricadas em nossas atividades diárias. É comum, ao abordar as práticas inovadoras, também consorciá-las com mídias digitais ou tecnologias educacionais digitais. A cultura digital está presente em todas as situações do dia a dia, e na escola não seria diferente. Todavia, encontram-se desafios diversos ao relacioná-la com as propostas curriculares, embora já exista uma legislação ancorada nesses preceitos.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resol-

ver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

A Base Nacional Comum Curricular traz o uso de recursos tecnológicos e a implementação da cultura digital como uma temática basilar em seu documento norteador, no que se refere às Competências Gerais da Educação Básica. No entanto, ainda existem inúmeros desafios no que diz respeito à utilização e adaptação desses recursos, principalmente quando a referência se trata de escolas públicas. Mesmo em meio às adversidades presentes no contexto educacional, o educador precisa repensar e adaptar suas práticas, tendo em vista estimular no estudante o anseio por aprender e participar ativamente do seu processo de ensino, conforme ressaltam em seu livro Bacich e Moran (2018).

Na última pergunta, foi questionado aos educadores: Podemos utilizar as metodologias ativas como parte do processo avaliativo? Explique sua resposta. Nesta, embora os docentes já possuam noções sobre o conceito de metodologias ativas, a maioria deles não conseguiu associar o uso destas ao processo avaliativo.

Professor A: “Sim, fazendo perguntas simulando práticas do dia”.

Professor B: “Sim. De acordo com resolução da situação proposta ao lado pode-se perceber se o mesmo adquiriu conhecimento sobre determinado assunto”.

Professor C: “Sim, pois é onde nos permite perceber se o educando conseguiu captar o conteúdo estudado”.

Professor D: “Eu vejo que o processo avaliativo já é uma forma de metodologia ativa, portanto, sim, dá para ser utilizada”.

Professor E: “Sim. Analisando o nível de autonomia e participação do aluno no processo de aprendizagem”.

Professor F: “Sim. Formulários com questões e nas correções”.

Professor G: “Sim. Com o plikers consigo resolver questões de matemática de forma interativa e dar uma devolutiva imediata das propostas de avaliação”.

Partindo das respostas apresentadas, fica evidenciado que, por vezes, os professores não criam um elo entre o planejamento, as atividades propostas e a avaliação. Ademais, aliado ao planejamento e a novas estratégias de ensino, como as metodologias ativas, urge ainda um outro desafio nas práticas docentes, que é o processo avaliativo. A avaliação constitui-se de uma etapa básica do processo de ensino, uma vez que nesse momento o professor verifica e qualifica o aprendizado do aluno. Segundo Libâneo (2006, p. 200), “A avaliação escolar é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, e não uma etapa isolada. Há uma exigência de que esteja concatenada com os objetos-conteúdos-métodos expressos no plano de ensino e desenvolvido no decorrer das aulas”. Para o autor, o processo avaliativo não pode ser visto como uma ação fragmentada e, por isso, não pode ser dissociado das outras etapas do planejamento escolar, uma vez que é imprescindível que haja uma conexão entre as partes, visto que o processo de ensino e aprendizagem é intencional e direcionado ao que se espera que o estudante aprenda.

Segundo Luckesi (2011), há três tipos de avaliação: a diagnóstica, a somativa e a formativa. Para o autor, o processo de avaliar inicia por meio do “primeiro passo do diagnóstico que é a configuração do seu objeto de estudo”. Posteriormente, na avaliação somativa são atribuídos critérios, valores ou pontuações, com o intuito de qualificar ou quantificar (Luckesi, 2011). Já o processo da avaliação formativa acontece durante todo o percurso, uma vez que “[...] sem o ato de decidir sobre uma intervenção (ou não), o ato de avaliar, na modalidade de acompanhamento, não se completa” (Luckesi, 2011, p. 291). Partindo dessa premissa, pode-se perceber a relevância de utilizar metodologias ativas e/ou métodos inovadores de ensino para potencializar e

dinamizar os modelos de avaliação formativa, tendo em vista o sucesso e a aprendizagem dos estudantes.

Destarte, a elaboração de um efetivo e bem orientado planejamento pedagógico é crucial para alcançar o que se espera dos discentes. Segundo Luckesi (2013), toda ação de planejar tem por finalidade alcançar determinados objetivos e envolve uma tomada de decisões para atingir resultados previamente estipulados. Tendo em vista essa afirmativa, pode-se constatar que o aprendizado do estudante está ligado ao planejamento das ações docentes, pois estas irão possibilitar condições não só de desenvolver habilidades nos discentes, mas também de proporcionar ao educador, durante a aula, a possibilidade de verificar se o aprendizado realmente aconteceu.

Para Santos (2010, p. 33):

Ao avaliar é preciso compreender que se trata de um processo que deve estar relacionado às aprendizagens realizadas. Para tanto, alguns fatores são determinantes para o êxito da avaliação: instrumentos adequados, objetivos claros, conteúdos significativos e contextualizados, prática democrática e formação continuada do professor.

Dessa forma, é imprescindível compreender a conexão entre os processos da aprendizagem escolar, desde o planejamento, os objetivos e as metodologias até a avaliação; entretanto, o autor cita outro fator primordial, a capacitação dos profissionais da educação. Existe uma lacuna no que concerne à formação dos professores nas redes de ensino, o que pode ser observado também nos dados apresentados neste trabalho. Isso vem a corroborar a afirmativa de Nóvoa (2019, p.10) em relação à necessidade de formar os docentes: “O ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada. Face à dimensão dos problemas e aos desafios atuais da educação, precisamos, mais do que nunca, reforçar as dimensões coletivas do professorado”.

É precípua pontuar algumas sugestões para também coadunar com os conceitos tratados neste artigo até o presente momento. Urge a necessidade de investimento em formações continuadas tanto no âmbito das metodologias ativas quanto dos processos de avaliação; o fortalecimento de políticas educacionais municipais, estaduais e federais que tratem e fomentem a prática de metodologias inovadoras nas escolas; assim como fortalecer os debates e diálogos nos espaços de gestão escolar sobre as possibilidades e oportunidades de uso das metodologias ativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, constata-se que, embora os professores tenham uma compreensão geral do conceito acerca das metodologias ativas, em suas práticas diárias não se observa a utilização dessas, mas sim de outros métodos, inclusive o tradicional. A avaliação da aprendizagem ainda não é uma temática que é amplamente elucidada com os educadores, tanto em seu conceito quanto em sua aplicação. Fica evidente que a lacuna em relação à formação continuada dos profissionais da educação também é um dos problemas que permeiam as instituições de ensino.

É imperioso destacar que as novas e diversas estratégias de ensino usadas pelo professor em sua práxis irão subsidiar, bem como fortalecer, o processo de aquisição de conhecimento e desenvolvimento de novas atitudes e valores nos estudantes, contribuindo para a construção e a formação integral destes. Tanto quanto é imprescindível elaborar e pesquisar novas metodologias de ensino, torna-se essencial acompanhar e verificar se o aprendizado está acontecendo. A partir dessa proposição, busca-se afirmar a importância de avaliar os processos, os progressos e as dificuldades dos estudantes para, se preciso, realizar as intervenções necessárias.

Em suma, pode-se concluir que os docentes estão atualizando gradativamente suas práticas pedagógicas, todavia ainda há muitas lacunas em seu percurso, e essa responsabilidade não compete somente a esses profissionais. Posto isso, constata-se que ainda urge a necessidade de muitas adaptações e aprimoramento no contexto escolar, como formações continuadas direcionadas ao uso das metodologias ativas e aos processos avaliativos; fortalecimento de políticas educacionais em todos os setores; diálogo entre os gestores escolares dos variados segmentos. As propostas e os projetos são diversos, contudo, cabe a órgãos externos às instituições de ensino oportunizar que os processos sejam melhorados.

REFERÊNCIAS

ALVES, Celso Roberto Borges; SANTOS, Marcos Pereira dos. Metodologias Ativas na Escola Contemporânea: dois olhares pedagógicos convergentes. *In*: MARTINS, Gercimar; AZEVEDO, Gilson Xavier (Org.). **Metodologias Ativas: um caminho de novas possibilidades**. Goiânia: Editora IGM, 2022. p. 7-24.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 6 jun. 2023.

DONGO-MONTOYA, Adrián Oscar. **Teoria da aprendizagem na obra de Jean Piaget**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação Mediadora: Uma Relação Dialógica na Construção do Conhecimento. **Série Idéias**, São Paulo, n. 22, p. 51-59, 1994.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições**. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/55859/Downloads/download%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/55859/Downloads/download%20(1).pdf). Acesso em: 21 jul. 2023.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: Construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Josiane Gonçalves. **A avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem**. Curitiba: Editora Fael, 2010.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL UTILIZADOS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA CIDADE DE FORTALEZA-CE

Cíntia Silva Salazar Guimarães

E-mail: cintiassalazarg@gmail.com

Andréa Moura da Costa Souza

E-mail: andrea.souza@ifce.edu.br

Gracikelly Sousa Dutra

E-mail: gracikelly.souza@prof.ce.gov.br

Eugenio Eduardo Pimentel Moreira

E-mail: eugenio.moreira@ifce.edu.br

RESUMO

O objetivo principal deste estudo foi possibilitar uma reflexão sobre a intencionalidade das propostas ofertadas para as crianças, considerando se essas ações estão de fato oportunizando o protagonismo infantil. Como metodologia, foi feita uma análise dos documentos norteadores da Educação Infantil com enfoque na Base Nacional Comum Curricular e na Proposta Curricular do Município de Fortaleza, sendo esses os documentos que direcionam os instrumentos de avaliação no município de Fortaleza. Os instrumentos são estes: Relatório pedagógico da aprendizagem e desenvolvimento; Registro de acompanhamento ao desenvolvimento e aprendizagem da criança; e Instrumental do nome próprio na pré-escola. Também foi feito um estudo de campo no Centro de Educação Infantil (CEI), em que foram observados os registros e relatórios de 05 professores entre os meses de março e junho de 2023. Concluímos que os instrumentos de avaliação norteiam o processo avaliativo, mas ainda têm suas limitações. Observa-se que a avaliação do indivíduo é singular, mesmo que outras crianças estejam participando do mesmo processo de ensino e aprendizagem; assim, refletimos que a avaliação perpassa pelo instrumento, mas também o ultrapassa. **Palavras-chave:** Avaliação. Educação Infantil. Instrumentos de avaliação.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma etapa da educação básica na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que perpassou algumas alterações incentivadas por políticas públicas. Dentre as alterações podemos ressaltar: a Constituição Federal de 1988, que afirmou o direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade (Brasil, 1988); a Carta Constitucional, no que refere o Artigo 210, que fixa a importância de estabelecer conteúdos mínimos de aprendizagem (Brasil, 1988); os marcos constitucionais, no Inciso IV de seu Artigo 9º, onde a LDB estabelece a colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, de competências e diretrizes, contudo orienta a contextualização do currículo com a “realidade local, social e individual da escola e do seu alunado”, enquanto as diretrizes curriculares seguem alinhadas ao Conselho Nacional de Educação (CNE, 1990; 2000).

No ano de 2014, surge a pactuação das diretrizes pedagógicas de forma interfederativa (União, estados, Distrito Federal e municípios), pelo Plano Nacional de Educação (PNE), com força da Lei nº 13.005/2014.

Em 2017, estabelece-se no Brasil o uso dos termos “competências” e “habilidades” para o sistema de ensino, por meio da alteração da LDB pela Lei nº 13.415/2017.

As alterações dos últimos 35 anos, entre outras mais recentes, evidenciam a preocupação com a qualidade do ensino. Para mensurar a qualidade, são necessários indicadores. Para desenvolver esta pesquisa, fizemos a análise documental dos seguintes documentos: BNCC (etapa infantil) e Proposta Curricular para Educação Infantil do município de Fortaleza; no que se refere a avaliação, aos instrumentos de avaliação da escola, também foi feito um estudo de campo no Centro de Educação Infantil (CEI), onde foram observados os registros e relatórios de 05 professores entre os meses de março e junho de 2023.

DESENVOLVIMENTO

A BNCC, conforme definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), tem o intuito de nortear os currículos e as propostas pedagógicas de todas as escolas do Brasil. Ela contém um conjunto de aprendizagens essenciais do que deve ser desenvolvido na Educação Básica. A BNCC destaca como eixos estruturantes na Educação Infantil as interações e as brincadeiras, que devem ser acompanhadas por meio de registros em diferentes momentos que garantam e promovam a aprendizagem da criança.

Ao observar as crianças pequenas, pressupõe-se que o professor tenha um olhar atento e sensível às minúcias e curiosidades. A sensibilidade desse profissional deve gerar, conseqüentemente, um registro, seja ele escrito ou através de fotografias e vídeos, que servirá de suporte para a revisita de sua proposta, avaliando de maneira diagnóstica, processual, dialógica e democrática os momentos ali vivenciados como um suporte para a documentação pedagógica. Sobre o acompanhamento e os instrumentos de registro de experiências e aprendizagem, a BNCC (2018) orienta:

[...] observar a trajetória de cada criança e de todo o grupo – descrevendo ‘suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens’. Com uso de diversos registros, ‘feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos)’ (BNCC, 2018, p. 41).

O ideal é que esse registro seja compartilhado com as famílias e a comunidade escolar, servindo como ferramenta para reflexão sobre a prática pedagógica do professor com foco na avaliação do aprendizado na Educação Infantil.

A avaliação na Educação Infantil deve ser precedida de organização e ciência de que o planejamento das atividades norteia a rotina, mas precisa ser flexível, priorizando a criança como au-

tora de suas ações e possibilitando situações nas quais ela desenvolva sua autonomia e competências emocionais e sociais.

Nessa etapa, a finalidade básica da avaliação é que sirva para intervir, para tomar decisões educativas, para observar a evolução e o progresso da criança e para planejar se é preciso intervir ou modificar determinadas situações, relações ou atividades na aula (Bassedas; Huguet; Solé, 1999, p. 173).

O desenvolvimento das ações da criança devem ser observado e documentado, com o intuito de ter essa escrita como subsídio para ser utilizado no momento de elaboração e registro dos documentos de avaliação.

A documentação dessas observações e outros dados sobre a criança devem acompanhá-la ao longo de sua trajetória da Educação Infantil e ser entregue por ocasião de sua matrícula no Ensino Fundamental para garantir a continuidade dos processos educativos vividos pela criança (Brasil, 2009).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996) estabelece, em seu Art. 31, Incisos I e V, que a Educação Infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental; V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Os autores afirmam que “Também possibilita ao educador e à criança a construção de significado sobre as experiências de aprendizagem, sobre o progresso da criança nessa aprendizagem e sobre a construção da identidade aprendente da criança” (Oliveira-Formosinho, 2019, p. 100).

Observa-se que a BNCC, ao abordar a avaliação na Educação Infantil, pontua de forma indicativa as formas de registro e a intencionalidade educativa na prática, todavia a cultura avaliativa depara-se com práticas tradicionais:

É fato que a avaliação, no campo educacional, tem um caráter técnico e isso implica dizer que ela tem a função de diagnosticar, dizer se o aluno aprendeu ou não determinado assunto/conteúdo. Sua finalidade pode estar relacionada a verificação do aprendizado ou ainda servir para o planejamento de ações que ajudem a sanar as dificuldades dos estudantes (Freire *et al.*, 2023, p. 7).

Destacamos assim que, por meio do uso de um instrumento de avaliação, são mapeados as aprendizagens e os campos de experiências, em que os direitos à aprendizagem sejam atendidos. Para entender sobre avaliação da Educação Infantil na rede municipal de ensino de Fortaleza, abordaremos a Proposta Curricular para Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza.

A Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza (2016) foi elaborada por autores que refletiram sobre vários âmbitos da Educação Infantil e está em consonância com os documentos nacionais quando aborda: currículo, princípios, aprendizagens e desenvolvimento. Na Proposta Curricular da SME, focaremos no capítulo sobre avaliação e documentação pedagógica com o objetivo de orientar o processo avaliativo, tanto institucional como individual de cada criança.

O documento propõe que as avaliações devem descrever o processo de aprendizagem por meio de relatórios criados pelo município que têm como objetivo partilhar as experiências vividas pela criança no cotidiano dos Centros de Educação Infantil. Nesse caso nos debruçaremos sobre a realidade de um Centro de Educação Infantil (CEI) do município de Fortaleza e os documentos utilizados para a avaliação na Educação Infantil.

Os documentos que norteiam a prática de avaliação na Educação Infantil no município de Fortaleza são: 01- Relatório pedagógico da aprendizagem e desenvolvimento; 02- Registro de acompanhamento ao desenvolvimento e aprendizagem da criança; 03- Instrumental do nome próprio na pré-escola, como veremos no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Avaliação na Educação Infantil no município de Fortaleza

	Instrumental de avaliação 01	Instrumental de avaliação 02	Instrumental de avaliação 03
Documento	Relatório pedagógico da aprendizagem e desenvolvimento	Registro de acompanhamento ao desenvolvimento e aprendizagem da criança	Instrumental do nome próprio na pré-escola
Objetivo	Acompanhamento no processo de experiências significativas com as múltiplas linguagens, baseadas nas Propostas Curriculares para Educação Infantil do Município de Fortaleza, dando ênfase aos Campos de Experiências e aos direitos da Criança, desenvolvidos no cotidiano escolar.	Acompanhar o processo de desenvolvimento e aprendizagem de bebês e crianças no contexto das unidades escolares.	Registrar o acompanhamento da aprendizagem da escrita/leitura do nome próprio pelas crianças da turma.
Descrição	Registro escrito do desenvolvimento da criança, suas conquistas e progressos, seu desenvolvimento em todos os aspectos, bem como as intervenções realizadas pelos professores quando necessário, tendo como subsídio a documentação pedagógica realizada durante o percurso.	Ficha com tópicos que contemplam os 06 direitos de aprendizagem da criança segundo a BNCC – <u>Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar e Conhecer-se.</u> Deve utilizar siglas que auxiliam na compreensão de cada item.	Ficha com tópicos para ser preenchidos tendo como referência as atividades que envolvem o nome de acordo com o planejamento que o professor construiu, levando em consideração a identidade, a expressão e o processo de escrita do nome, sem a necessidade de um momento exclusivo para isso.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os documentos acima citados no quadro são norteadores para a escrita e preenchimento e, depois de prontos, são socializados por um período.

O Relatório pedagógico da aprendizagem e desenvolvimento se dá de forma qualitativa, acompanhando o processo de desenvolvimento da criança. É realizado de acordo com as observações gerais, devendo conter seus progressos, as necessidades de intervenções dos professores, conquistas e recortes de diálogos. Pode também ser um registro diagnóstico para suporte, caso as famílias precisem buscar um auxílio junto a outros profissionais para analisar algum transtorno de aprendizagem. Como afirma Luckesi (2005, p. 55), “um diagnóstico é um conhecimento que adquirimos através de dados que qualificamos e, por isso, nos permite uma decisão e uma intervenção”. O documento diz que:

Os registros pedagógicos, como: caderno de registros e observação, fotografias, vídeos, áudios, mini histórias, registros da criança e o planejamento diário do(a) professor(a) são ferramentas imprescindíveis para a construção de um texto que legitima o vivido pela criança e pela turma durante o período de abrangência do relatório (SME, COEI, 2023, p. 1).

Evidencia-se no discurso das professoras do CEI que o tipo de registro que mais faz sentido para seu trabalho e para as famílias são os que são coletados mostrando efetivamente o protagonismo infantil, representado ali naquelas transcrições da rotina e nas vivências.

O Registro de acompanhamento ao desenvolvimento e aprendizagem da criança foi um documento que surgiu a partir da necessidade do município de Fortaleza, que atendeu a solicitação dos professores que reivindicavam, durante as formações, um instrumento para auxiliar na avaliação dos alunos, que contivesse pautas e observações. Esse instrumento, por ser inovador e recente, ainda está em processo de constante atualização, sendo reavaliado periodicamente. Sua mais recente atualização aconteceu em 2021, por um grupo contemplado por professores, gestores e profissionais que atuam na Educação Infantil de Fortaleza.

A orientação da SME é que seja socializado com as famílias no primeiro e terceiro bimestre. Nele são contemplados os direitos de aprendizagens das crianças, como orienta a BNCC (2018), que são Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se, expressos na Proposta Curricular para a Educação Infantil do Município de Fortaleza (2020) e alinhados à Base Nacional Comum Curricular. Essa ficha tem o espaço por bimestre que deve ser preenchido com as siglas: S (sim); EAV (expressa algumas vezes); ANE (Ainda não expressa); ANV (Ainda não viveu). Em cada item são propostas as observações, que auxiliam na reflexão acerca de se esses direitos de aprendizagem são contemplados durante as vivências propostas na rotina das crianças, sendo também um subsídio para a escrita do Relatório de Aprendizagem. Segundo um grupo de professoras, essa avaliação é incômoda e taxativa, pois reduz a avaliação de uma criança e suas complexidades em tópicos, como se nivelássemos as aprendizagens através de uma ficha, quando deveria também se utilizar de outros parâmetros, outras possibilidades para o registro de desenvolvimento. Como sugestão para o melhor aproveitamento desse instrumento, sugeriram formações específicas para que o professor se aproprie dele e o reconheça como seu aliado, utilizando os critérios ali sugeridos para a avaliação, a fim de que esta seja parte de seu planejamento pedagógico. A partir de um planejamento, a avaliação possibilita melhor adequação dos instrumentos e dos resultados, assim estes podem subsidiar o Relatório de Aprendizagem, oportunizando desde o primeiro momento um apoio e uma aproximação do professor com sua turma.

O terceiro instrumento de avaliação é o Registro de acompanhamento ao desenvolvimento e aprendizagem da criança e o Instrumental do nome próprio na pré-escola, que tem por objetivo a aplicação de um instrumental para levantamento de dados quantitativos e qualitativos sobre a aprendizagem da escrita do nome próprio nas turmas de Infantil IV e V, sob a orientação de uma

proposta avaliativa contínua dos momentos de escrita do nome em momentos espontâneos e significativos, para que a criança perceba a sua construção identitária e explore o mundo das letras. Dentro do documento orientador são desestimulados momentos específicos para essa avaliação – “distante da compreensão de que essa aprendizagem deva ocorrer de modo mecânico, por meio de repetições, cópias e treinos, a SME orienta que sejam planejadas atividades significativas” (Fortaleza, 2023, p. 2), com o intuito de observação e registros da garantia dos direitos de aprendizagem da criança. Esse instrumento de avaliação, apesar de ter um intuito espontâneo, acaba resumindo-se a mais uma atribuição no sentido de quantificar as avaliações, assim estas acabam perdendo a característica formativa e se detêm somente na característica somativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da escrita deste artigo teve por objetivo específico um olhar investigador e diferenciado com relação à avaliação da aprendizagem no ambiente escolar com foco na Educação Infantil, levando-nos a refletir sobre os instrumentos de avaliação da Educação Infantil utilizados pela SME. O objetivo principal foi possibilitar uma reflexão sobre a intencionalidade das propostas ofertadas para as crianças, considerando se essas ações estão de fato oportunizando o protagonismo infantil, acompanhando através dos instrumentos de avaliação aqui pesquisados, que são: Relatório pedagógico da aprendizagem e desenvolvimento; Registro de acompanhamento ao desenvolvimento e aprendizagem da criança; e Instrumental do nome próprio na pré-escola, que têm por objetivo avaliar o desenvolvimento social e integral da criança, bem como o reconhecimento da sua identidade através da escrita do nome próprio, nos quais os professores também terão a oportunidade de revisitar sua prática, agora com o olhar de espectador de suas ações.

Diante da observação dos registros e relatórios apresentados pelos professores investigados e buscando responder à problemática que norteou o desenvolvimento do estudo, podemos concluir que, apesar da identificação de alguns elementos, na ação pedagógica desses professores, que fundamentam a avaliação como um instrumento amoroso de mediação entre o ensino e a aprendizagem, a prática avaliativa é um desafio, pois demanda instrumentos avaliativos, mas também um avaliador com um olhar treinado para captar o indivíduo avaliado de forma individual e sua relação com o grupo. A avaliação do indivíduo é singular, mesmo que outras crianças estejam participando do mesmo processo de ensino e aprendizagem.

Concluímos que os instrumentos de avaliação norteiam o processo avaliativo, mas ainda têm suas limitações. Observa-se que a avaliação do indivíduo é singular, mesmo que outras crianças estejam participando do mesmo processo de ensino e aprendizagem; assim, refletimos que a avaliação perpassa pelo instrumento, mas também o ultrapassa, pois existem várias perspectivas da avaliação que não se podem somente quantificar.

REFERÊNCIAS

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BRASIL. 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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 30 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecno-

lógica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 jul. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 30 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 30 jul. 2023.

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

FORTALEZA. **Orientações para a escrita do relatório pedagógico da aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e crianças matriculados/as na rede municipal de ensino de Fortaleza**. Fortaleza: SME/COEI, 2023.

FORTALEZA. **Orientações para registro do acompanhamento processual da escrita/leitura do nome próprio das crianças da pré-escola (Infantil IV e Infantil V)**. Fortaleza: SME/COEI, 2023.

FREIRE, Angélica dos Santos *et al.* O perfil do professor da rede municipal de Fortaleza a partir da sua prática leitora pautada na BNC formação. **Research, Society and Development**, v. 12, n. 1, p. e5512139300-e5512139300, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Cortez, 1997.

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN202009.pdf?query=INFANTIL – Parecer nº20/2009. Acesso em: 8 jul. 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e criando a prática. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicações e Eventos, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Tradução: Alexandre Salvaterra. Revisão técnica: Júlia Oliveira-Formosinho, Mônica Appezato Pinazza, Paulo Fochi. Porto Alegre: Penso, 2019.

18 POLÍTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA AÇÃO COLABORATIVA ENTRE DOCENTES: ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Cássia Eufrásia da Silva Costa

E-mail: cassiaazul2@gmail.com

Eugenio Eduardo Pimentel Moreira

E-mail: eugenio.moeira@ifce.edu.br

RESUMO

A pesquisa aborda a problemática da desarticulação entre os docentes em trabalhos colaborativos no ensino regular para prática de inclusão de alunos com deficiência intelectual de forma efetiva no município de Fortaleza. Objetiva-se promover articulação entre professores do AEE e da sala comum para inclusão dos alunos com deficiência intelectual do Ensino Fundamental dos Anos Finais. Baseia-se na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). A pesquisa tem natureza aplicada, com abordagem qualitativa, e o método é pesquisa-ação, em que se tem o objetivo exploratório. Os procedimentos metodológicos foram questionários, entrevistas, pesquisa bibliográfica e documental, e as fases: exploratória, trabalho de campo e análise dos dados. Conclui-se que este estudo busca trazer um panorama da escola da realidade, com os seus desafios e dificuldades para se praticar a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva no ensino regular. Assim, críticas e discussões urgentes serão relevantes para refletir, analisar e nortear a busca de uma escola inclusiva para todos os sujeitos. Dessa forma, para se manter o apoio permanente ao professor, o estudo resultou na construção do produto educacional de oficinas, que foi integrado a um *blog* de apoio às oficinas. O produto intitula-se: oficinas de práticas inclusivas na formação docente.

Palavras-chave: Política educacional inclusiva. Deficiência intelectual. Formação de professores. Oficinas.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem, como ponto de partida, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em que, apoiado na dimensão política, amplia a discussão para o viés pedagógico entre os docentes, com as análises de uma visão macro da política para uma visão micro dessa política na escola, permitindo aos docentes a reflexão-ação de suas práticas pedagógicas para os alunos, os quais são público-alvo da política em questão. Dessa forma, a pesquisa traz o recorte da realidade do município de Fortaleza.

Dados do censo escolar 2019 confirmam que o município de Fortaleza é a terceira maior rede do país e a primeira do Norte/Nordeste em Educação Inclusiva. Nesse mesmo ano, registrou-se um aumento no número de matrículas na modalidade, com acréscimo de 22,5% que representa 1.646 vagas disponibilizadas à população com deficiência (Fortaleza, 2020).

Diante desse cenário, compreende-se que professores da atual conjuntura necessitam estar formados e preparados para trabalhar com esse público na sala de aula comum, tendo práticas inclusivas para alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA), altas habilidades e superdotação, tornando a educação inclusiva para todos, de forma efetiva, na escola, evitando depósitos de alunos sem vias de acessibilidade para uma inclusão e evitando também atitudes capacitistas e excludentes (Costa; Sousa; Pereira, 2021 *apud* Costa *et al.*, 2022). Para além das discussões sobre as dificuldades que ainda existem na formação inicial e continuada de professores, no campo da Educação Especial, historicamente, temos assistido a sucessivas mudanças normativas, paradigmáticas e conceituais que implicaram mudanças nas práticas sociais e educacionais envolvendo os sujeitos da Educação Especial.

No ano de 2008, é implementada pelo Ministério da Educação a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), criada pelo Ministério da Educação (MEC), que é destinada aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Estabelece que esses estudantes têm o direito a frequentar a sala de aula comum e, quando necessário, receber atendimento educacional especializado no período inverso ao da escolarização, ou seja, no contraturno (Brasil, 2008, p. 14).

Embora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva tenha sido publicada em 2008, ainda há grandes barreiras atitudinais para prática inclusiva na escola (Costa *et al.*, 2022, p. 2). Mas, de um modo geral, teoricamente, a partir de uma compreensão macro, está havendo um avanço significativo na legislação da política nacional, apesar de na prática os avanços serem lentos por desconsiderarem questões micro, peculiares de cada comunidade escolar.

Partindo do olhar micro, o município de Fortaleza está caminhando para uma educação inclusiva, em que avanços significativos e orientações educacionais realizadas a partir da Constituição Federal de 1988. A política nacional inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência foram documentos de partida para a construção de uma cartilha em 2022 pelo núcleo de inclusão e diversidade, documento que se intitula: *Um olhar para todos: orientações para profissionais da educação*. O caminho para se obter mudanças profundas no município para inclusão efetiva na escola ainda é muito lento. Isso porque entraves ainda são identificados em fragilidades na gestão, na formação do professor e nos espaços físicos da escola.

O estudo abordou o seguinte problema: a desarticulação entre os docentes mediante trabalhos colaborativos no ensino regular do município de Fortaleza, ao praticar a inclusão de alunos

com deficiência intelectual¹ de forma efetiva a partir da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Diante desse contexto, surgem as perguntas norteadoras para o desenvolvimento da pesquisa: Como intervir com estratégias pedagógicas colaborativas entre professor da sala comum e professor da sala de recurso multifuncional, para que se possa viabilizar a prática da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual? Com o intuito de atender à heterogeneidade da sala de aula e à especificidade de cada turma, como promover a prática da acessibilidade atitudinal² na sala de aula comum para o aluno com deficiência intelectual?

Com base nas perguntas, formulou-se a seguinte hipótese: os docentes do ensino regular do município de Fortaleza desconhecem a política de educação inclusiva e, assim, apresentam dificuldades de praticar inclusão de alunos com deficiência intelectual de forma efetiva.

Justifica-se este tema de pesquisa pela autora ser professora da rede municipal de ensino de Fortaleza, lotada na sala de recurso multifuncional (SRM), realizando atendimento educa-

¹ Deficiência intelectual: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde, segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/glossarios/glossario.html>. Acesso em: 18 jul. 2023.

² Descrição por Sousa (2022): conceito de acessibilidade dentro do contexto geral de uma sociedade inclusiva, incluindo o fragmento educacional, não pode ser entendido somente como arquitetônico, ou comunicacional. Deve portanto, ser reconhecido seu aspecto atitudinal, visto que atitudes de exclusão e discriminação podem ser caracterizadas como barreiras. Anais Coninter VII, disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/viiconinter2018/113631-acessibilidade-atitudinal--o-que-ainda-se-faz-necessario-para-que-a-pessoa-com-deficiencia-seja-respeitada/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

cional especializado (AEE), e através de observações e experiências compreende que o trabalho que realiza no AEE, para o público de alunos com deficiência³, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, é um trabalho pedagógico que não pode ser realizado isoladamente, fazendo-se necessária a parceria com professores da sala de aula comum.

O Atendimento Educacional Especializado é uma extensão da Educação Especial na escola. Esse serviço, para ser efetivo e de qualidade para o aluno com deficiência, precisa ser específico. Para este fim, o trabalho na escola deve ser realizado de forma colaborativa entre os docentes e a gestão da escola, caso contrário não haverá o desenvolvimento satisfatório do aluno com deficiência intelectual (DI) no ambiente escolar.

O objetivo geral da pesquisa consiste em promover articulação entre professores do AEE e da sala comum para inclusão dos alunos com deficiência intelectual do Ensino Fundamental dos Anos Finais.

A pesquisa teve abordagem qualitativa, e o método é de pesquisa-ação. Assim, como objetivos específicos propôs-se o planejamento das aulas com mediação do professor do AEE, permitindo a reflexão sobre as fragilidades dos alunos com deficiência intelectual. Identificaram-se as concepções dos professores das salas de aula comuns sobre inclusão e atuação do professor do AEE. Promoveram-se oficinas de inclusão em serviço aos docentes de salas de aula comum de forma colaborativa com o apoio de professores do AEE. A pesquisa é de relevância acadêmica para futuras análises e prática da política educacional inclusiva na perspectiva da ação colaborativa entre docentes e

³ Lei 13.146, de julho de 2015, Art. 2º: considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 30 ago. 2023.

a efetivação da escola em garantir acessibilidade, inclusão com autonomia e liberdade à pessoa com deficiência intelectual.

DESENVOLVIMENTO

No campo metodológico, o **lócus da pesquisa ocorreu em duas escolas dos Anos Finais do Ensino Fundamental**, que compreendem 6º, 7º, 8º e 9º anos. Escolas que tiveram a implantação da sala de recurso multifuncional (SRM) entre 2022 e 2023. A pesquisa tem abordagem qualitativa, e o método é de pesquisa-ação. A pesquisa é dividida em etapas: a primeira etapa corresponde à fase exploratória, à análise da política inclusiva, à colocação dos problemas e à aplicação de seminário. A segunda etapa é realizada em campo, com questionários, entrevistas e o plano de ação. Na terceira etapa, são realizadas: a análise do material empírico e documental; e a análise dos dados obtidos pelos questionários, entrevistas e seminário. Além do mais, as técnicas e os instrumentos de coleta de dados foram registros de fotos, documentos, questionários com o público de professores da sala comum, entrevista com professores da sala de recurso multifuncional e seminário. Para analisar os dados, adotou-se o método análise de conteúdo.

Durante a pesquisa, tentou-se sair do olhar da aparência, apresentando a essência do objeto para entender o ser, o objeto, a política inclusiva na escola, a partir de uma análise da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, da atual conjuntura da educação, da prática dessa política na escola com os sujeitos, com o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e com o professor da sala comum (PSC) no ensino de alunos com deficiência intelectual.

Utilizou-se o método de pesquisa-ação, que envolve os participantes no processo investigativo, ou seja, professores da SC e professores do AEE. Segundo Thiollent (2009), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social:

[...] com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2009, p. 16).

De acordo com ideias expressas por Thiollent, o objetivo da pesquisa-ação é contribuir para o melhor equacionamento do problema. Levantar soluções e propostas de ações para resolução do problema, contribuir para a situação da ação estudada, obter informações da situação estudada, obter informações de difícil acesso, desenvolver a consciência coletiva nos planos políticos e culturais e produzir conhecimento (Silva; Oliveira; Ataídes, 2021).

Essa abordagem se aprofunda no mundo dos significados, dos motivos, das inspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (Minayo, 2009, p. 22), havendo a análise da política educacional de inclusão, das regulamentações, dos sujeitos desse processo, da prática atual dos docentes em suas práxis interdisciplinar no ambiente escolar.

Nos procedimentos metodológicos, a exploração do tema ocorre com análise documental da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, da Resolução CNE/CNB nº 4/2009 até a Lei nº 13.146/2015 e, para efeitos práticos, a pesquisa seguiu as seguintes fases: exploratória, trabalho de campo e análise dos dados.

Na fase exploratória, ocorreu a revisão de literatura, o diagnóstico do problema, a identificação do tema a ser estudado, o levantamento de hipóteses, a elaboração do projeto, a análise e a discussão das questões do problema no seminário, a investigação da prática docente no contexto de sala de aula comum na perspectiva de inclusão de alunos com deficiência intelectual na Rede Municipal de Fortaleza. Buscou-se conhecer a legislação, os documentos que norteiam a política educacional, as resoluções

da atuação do professor do AEE e o papel da escola enquanto instituição do conhecimento científico para transformação da prática inclusiva.

O trabalho de campo, pensando em responder aos objetivos específicos, utilizou a técnica do seminário, que ocorreu em duas escolas da Rede Municipal de Fortaleza, uma de ensino parcial (4 horas por dia) e outra de ensino em tempo integral (8 horas por dia), ambas com sala de recurso multifuncional. O trabalho de campo foi realizado com observações, entrevistas, questionários, gravação de áudio, e o seminário aconteceu com levantamento dos problemas e com análise dos dados. Essa fase foi direcionada ao público de professores das duas escolas, e, após o seminário, foi realizada a intervenção com aplicação do plano de ação nos momentos de planejamentos.

A fase de trabalho de campo possibilitou ao pesquisador conhecer os sujeitos, experienciar o contexto da política analisada e saber se essa política está, de fato, atendendo ao seu público. Os professores participaram do planejamento com a professora da sala de recurso multifuncional e tiveram acesso ao *blog*⁴ Espaço de Educação Inclusiva durante o mês de outubro de 2023. Para analisar os dados e informações obtidas nessas fases da pesquisa, adotar-se-á como método a Análise de Conteúdo. O método da Análise de Conteúdo se constitui de:

[...] um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (Bardin, 2011, p. 44).

⁴ O *blog* Espaço de Formação Inclusiva ao Professor foi utilizado na pesquisa para acesso dos professores que não tiveram como responder ao questionário impresso. O *blog* tinha um ícone para participação da pesquisa com preenchimento de questionário, que direcionava o acesso a um formulário do Google Forms.

A técnica Análise de Conteúdo, desenvolvida por Bardin (2004), preza pelo rigor metodológico, sendo desenvolvida de maneira sistemática, a partir de três fases: 1) Pré-análise – leitura fluente, escolha dos documentos, reformulações de objetivos, hipóteses e a formulação de indicadores; 2) Exploração do material – categorização ou codificação, criação das categorias; 3) Tratamento dos resultados, inferências e interpretação dos resultados (Sousa; Santos, 2020). O resultado do questionário foi categorizado nos critérios formação do professor e seu conhecimento sobre a política nacional inclusiva e sua prática na escola em que está lotado. A entrevista foi instrumental aplicado a professores que atuam nas salas de recurso multifuncional das escolas pesquisadas.

O pesquisador em Pesquisa-ação não é nem um agente de uma instituição, nem um ator de uma organização, nem um indivíduo sem atribuição social; ao contrário, ele aceita eventualmente esses diferentes papéis em certos momentos de sua ação e de sua reflexão. Ele é antes de tudo um sujeito autônomo e, mais ainda, um autor de sua prática e de seu discurso (Barbier, 2002, p. 19 *apud* Silva; Oliveira; Ataídes, 2021, p. 10).

A pesquisadora é professora da Rede Municipal de Fortaleza e está lotada na sala de recurso multifuncional, é participante e atuante do processo da pesquisa, em que respondeu também à entrevista e construiu e aplicou a oficina nas duas escolas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segundo as diretrizes operacionais da educação especial para o AEE, na educação básica, regulamentada pelo Decreto nº 6.571/2008, uma das atribuições do professor da sala de recurso multifuncional é estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos

recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. O trabalho do professor do AEE não pode ser realizado de forma isolada ou substitutiva da sala de aula comum; se isso ocorrer, o professor do AEE não terá forças para alcançar a sala de aula comum e desenvolver atividades e estratégias que possam realmente incluir o aluno dentro da escola, resultando em uma escola de barreiras para o aluno. Mantoan e Lanuti reafirmam o trabalho colaborativo na escola:

Desta forma os professores do AEE e das salas de aula do ensino comum podem colaborar entre si na realização de atividades propostas no Plano de AEE. Outra função dos professores de AEE é propor formações em serviço, nas quais informam toda equipe escolar sobre o trabalho que estão realizando com alguns alunos. Ele organiza momentos de discussões em que os professores refletem sobre possibilidade de atuarem em conjunto e colaborativamente para o sucesso do estudante (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 70).

Um dos pontos regulamentados na política de educação inclusiva é a formação de professores e, diante do aumento de alunos com deficiência matriculados na rede municipal, os professores da escola necessitam se articular para proporcionar uma escola inclusiva e não segregadora. Assim, a formação docente necessita da reflexão sobre a prática, o fazer pedagógico, para servir de autonomia e libertação para o ser que aprende, não pode ser apenas transmitido, mas sim transformado, e para isso o docente tem que ser crítico e reflexivo em sua prática.

O trabalho docente é complexo, e o docente da rede pública precisa ter o conhecimento sistematizado, alinhando às condições socioculturais do aluno e favorecendo meios do encontro do discente com as matérias de estudo a garantir os efeitos formativos desse encontro. O professor não pode negar a sua atuação na prática social inclusiva, ele faz parte desse processo, e,

para realizar as intervenções pedagógicas frente às dificuldades de aprendizagem e necessidades do aluno que enfrenta barreiras físicas e atitudinais na escola, o seu trabalho não se dá ao acaso, não é apenas pautado no currículo, e sim no desenvolvimento do aluno em uma sequência que requer intencionalidade no que ensinar e por que ensinar e para que ensinar, e no diagnóstico dessas etapas (Costa *et al.*, 2020, p. 379). Libâneo afirma que:

O ensino escolar é elemento coadjuvante no conjunto das lutas sociais. Portanto, o trabalho docente é inseparável da prática social, o que significa que a primeira preocupação do professor é o conhecimento da prática de trabalho e de vida do aluno: suas condições socioculturais (Libâneo, 2014, p. 83).

A escola tem o papel fundamental no processo de conhecimento; a escola, como espaço de inclusão e desenvolvimento do ser humano em seu processo de aprendizado, possibilita ao indivíduo os conhecimentos sistematizados, os conhecimentos formais, a cultura letrada. “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciências), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir da questão” (Saviani, 2013, p. 14).

O conhecimento se constrói fundamentalmente da base social, na prática social, essa metodologia dialética. Assim, o conhecimento resulta do trabalho humano no processo histórico de transformação do mundo e da sociedade, através da reflexão desse processo.

Nesta proposta de conhecimento construído na reflexão entre teoria e prática com oficinas dentro da escola, busca-se desenvolver atitudes de acessibilidade ao aluno e inclusão, e foram temas de discussão nas oficinas entre os docentes para se tornar orientações na prática do professor da sala comum: Organização da sala de aula para atividades cooperativas entre os alunos, con-

templando a equidade (a igualdade de oportunidades) e favorecendo a inclusão de todos os alunos; atividades de sala que possam contemplar todos os alunos, buscando realizar conexões com o contexto do aluno, a fim de proporcionar as potencialidades do aluno na arte, oralidade e criatividade; o aluno no ambiente escolar, utilizando recurso multifuncional como espaço complementar ou suplementar ao seu desenvolvimento. A sua frequência assídua é na sala de aula com alunos da sua faixa etária; conteúdos, o mesmo conteúdo para todos, respeitando o nível cognitivo do aluno, permitindo a flexibilização e o apoio de recurso pedagógico para se alcançar o objetivo de aprendizagem do aluno; articulação entre docentes, diálogo entre os docentes e maior compartilhamento de informações sobre o aluno. Identificar o ponto inicial do aluno e se perceber como mediador do processo para auxiliar o aluno a alcançar suas funções cognitivas superiores.

O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O aluno com DI necessita da mediação do professor e, com o trabalho colaborativo utilizando o Plano de AEE⁵, essa mediação se torna acessível. Segundo Pinheiro, quando escreve sobre “a mediação” reafirma a importância do professor e sua influência no comportamento do aluno. Baseado na Teoria histórico-cultural de Vigotsky, é por meio das interações sociais que o indivíduo desenvolve suas funções psicológicas superiores. O aluno com DI possui fragilidades perceptivas na memória, tendo dificuldades de aprendizagem e oscilações na memória de longo prazo, repercutindo em dificuldades na assimilação de conteúdos acadêmicos. Por isso, os conteúdos acadêmicos (Portu-

⁵ Plano de Atendimento Educacional Especializado, plano construído pelo professor do AEE, a partir do estudo de caso, para complementar o ensino comum, tendo o objetivo de desenvolver as potencialidades do aluno e derrubar as barreiras encontradas por ele dentro da escola. Esse plano orienta os atendimentos individuais do professor do AEE ao aluno com deficiência intelectual.

guês, Matemática, História, Religião, Ciências, Educação Física e Inglês) devem ter sentido para sua compreensão, a fim de que funções psíquicas elementares possam evoluir na construção de construtos para funções psíquicas superiores.

Para que se possa entender a relação entre esses aspectos de desenvolvimento e a educação, cabe explicitar que Vygotsky considera como funções superiores: atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos e desenvolvimento da vontade, funções estas necessariamente solicitadas no processo educacional e na escolarização propriamente (Kassar, 1995, p. 151).

Vale salientar que a relação temporal de desenvolvimento que o aluno com DI tem em relação aos processos de ensino é diferente do desenvolvimento de suas funções psicológicas, ou seja, o aluno, para tomar consciência do aprender a ler e escrever, não está no mesmo ritmo que o professor de Fundamental dos Anos Finais ensina para toda a turma. O ritmo do aluno é outro, é mais lento, ou seja, ainda não amadureceu algumas habilidades necessárias, assim se faz necessário identificar o que ele já sabe para auxiliar na construção do conhecimento científico do aluno. Situações como essa deixam o professor da sala comum com dúvidas, incertezas de como lidar com esses fatos e como planejar aulas e avaliações para todo o público de sua sala sem excluir os seus alunos.

Dessa forma, o papel do professor do AEE, que é de orientar de forma pedagógica professores e famílias, torna possível o entrelaçamento de informações do aluno do que é experenciado por ele (a partir do estudo de caso⁶) à construção de novos conhecimentos científicos, tendo a mediação do professor da

⁶ Estudo de caso é um documento que é realizado pelo professor de Atendimento Educacional Especializado que relata o histórico de desenvolvimento do aluno, desde o período de gestação dele até a sua atual situação na escola. É um instrumental que facilita o conhecimento do professor sobre o aluno.

sala comum. Assim, o professor do AEE, com a articulação com o professor de sala comum no planejamento, poderá construir estratégias de ensino para despertar curiosidades na disciplina abordada em sala de aula, possibilitando a construção das funções mentais superiores.

Para se alcançar os objetivos propostos na pesquisa, este estudo resultou no produto educacional oficinas de formação em serviço, tendo um *blog* integrado. O objetivo do *blog* educacional “Espaço de formação inclusiva ao professor” é iniciar a articulação com orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva por meio digital com informações e instruções para uso de práticas inclusivas na escola, atividades que foram consolidadas e vivenciadas através de oficinas em serviço para professores da sala comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa, com a técnica da pesquisa-ação, na etapa do seminário e do resultado dos questionários, percebeu-se que 62% dos professores conheciam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, ou seja, a hipótese levantada e defendida durante a pesquisa foi parcialmente confirmada.

Referente à hipótese geral, há uma parte dela que não se configurou com a realidade, a parte que os professores desconhecem a referida política, posto que, pelo estudo, identificou-se um número alto de professores que a conhecem. A outra parte da hipótese se configura com a realidade quando se identifica, na pesquisa, que os docentes apresentam dificuldades pedagógicas de aplicar essa política para inclusão de alunos com deficiência intelectual de forma efetiva, evidência que é registrada quando 73,07% dos professores pesquisados não conseguem contemplar os alunos com deficiência intelectual em seus planejamentos.

Diante do resultado na análise, têm-se as palavras-chave “*PNEEPEI, articulador, colaborando, planejamento e diálogo* em evidência. Essas palavras reiteram a seguinte observação realizada na análise de dados: o tempo disponibilizado ao professor de AEE para o planejamento auxilia na articulação e na inclusão do aluno na escola. Mas nem sempre os dois profissionais concluem o planejamento dos alunos naquele ato de planejar, então se percebe que o professor do AEE, após o planejamento da semana, necessita ter uma contínua relação de diálogo para que a contribuição, de fato, seja alcançada. Às vezes esses diálogos ocorrem em outros espaços da escola, como secretaria, corredor, refeitório e no momento do cafezinho, quando deveriam acontecer em ambientes formais (oficinas, seminários, congressos e formações). Sugere-se que o professor de SRM tenha um espaço de fala ativa nos encontros pedagógicos sobre a contínua permanência do diálogo e do planejamento entre os docentes, durante o ano, para que essa ação seja uma prática constante na escola.

As contribuições dessa ação colaborativa entre os professores ultrapassam só o dia de planejamento e, quando isso ocorre, resultam em salas de aula acolhedoras entre alunos e professores, tornando possível ao professor o planejamento individual e a reflexão sobre as atividades para a turma, levando em consideração que todos os alunos precisam ser desafiados e participar do processo de ensino.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 6 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década conhecendo as 20 metas de Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/SASE, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/imagens/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 6 maio 2023.

COSTA, C. E. da S.; ARAÚJO, E. A.; SABOIA, R. C.; SOUZA, A. M. da C.; PAIM, I. de M. Aplicabilidade da ferramenta Project Model Canvas para o gerenciamento do projeto de oficinas na escola: práticas da política nacional inclusiva na formação docente. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 16, p. e404111638313, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i16.38313. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/38313>. Acesso em: 9 jan. 2023.

COSTA, C. E. S.; SABOIA, R. F.; MAGALHÃES, G. M. S.; PEREIRA, M. S. Avaliação externa- um percurso da prática docente ao resultado do SPAECE. *In*: DICKMAN, I.; CARBONI, J. L. (Org.). **Pluralidade de saberes**. Chapecó, SC: Livrologia, 2020. v. 4, p. 371-384.

FORTALEZA é primeiro lugar em cobertura percentual de matrículas de tempo integral no Brasil. **Fortaleza**, 6 jan. 2020. Educação. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/fortaleza-e-primeiro-lugar-em-cobertura-percentual-de-matriculas-de-tempo-integral-no-brasil>. Acesso em: 27 dez. 2022.

KASSAR, Mônica. **Estudos na Perspectiva de Vigotsky: gênese e emergência das funções psicológicas**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítica-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2014.

MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, J. E. O. E. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. ampl. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, A. Araújo de Freitas; OLIVEIRA, G. Saramago de; ATAÍDES, F. Barros. Pesquisa-ação: princípios e fundamentos. **Revista Prisma**, v. 2, n. 1, p. 2-15, 25 dez. 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/39>. Acesso em: 27 ago. 2023.

SOUSA, J. R. de; SANTOS, S. C. M. dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 1396-1416, 2020. DOI: 10.34019/2237-9444.2020.v10.31559. Disponível em: <https://periodicos.ufff.br/index.php/RPDE/article/view/31559>. Acesso em: 27 ago. 2023.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

19 A CRISE DO CAPITAL NA EDUCAÇÃO: A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO ALTERNATIVA À PEDAGOGIA DO CAPITAL

Eugênio Alves Cardoso

E-mail: eugenio.alves05@aluno.ifce.edu.br

Emanoel Rodrigues Almeida

E-mail: emanoel.almeida@ifce.edu.br

RESUMO

A crise estrutural do capital, ocorrida na década de 1970, demandou uma reestruturação desse sistema produtivo, que se refletiu em modificações na economia, nas relações de trabalho e na educação. Na economia, destacou-se a flexibilização dos setores produtivos e das relações de trabalho, o que resultou na migração de empresas para países periféricos e na precarização das relações trabalhistas. Na educação, merece destaque a pedagogia do capital, que preza pelo ensino de habilidades e competências, em detrimento do conhecimento científico. À vista disso, este estudo tem o objetivo de debater a influência da pedagogia do capital na educação brasileira, fazendo um contraponto com a pedagogia histórico-crítica. Trata-se de um estudo bibliográfico, ancorado na epistemologia do materialismo histórico-dialético. Como resultados e discussões, atentamos para o fato de que a pedagogia do capital busca uma alienação da classe trabalhadora, enquanto a pedagogia histórico-crítica pode contribuir com uma educação emancipadora.

Palavras-chave: Capitalismo. Educação. Pedagogia histórico-crítica.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado dos debates ocorridos na disciplina de Educação Profissional e Tecnológica, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente do Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia do Ceará, seguindo a linha de pesquisa de ensino e formação de professores. Durante as aulas da disciplina, chegamos ao entendimento de que a educação no ser social surge concomitante ao trabalho e o acompanha desde sua gênese, uma vez que sua reprodução não se dá meramente por instinto, ou seja, o ser humano, por si só, não nasce ser social, ele é ensinado a tornar-se social, “Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (Saviani, 2007, p. 154).

Ora, se o homem é ensinado por homens a ser homem, significa que a educação atende à necessidade de reprodução da sociedade. Sem educação não haveria ser social. Portanto, a educação tem a função ontológica de repassar os conhecimentos acumulados pela humanidade para as futuras gerações, sendo indispensável para a reprodução do ser social. Porém, no recorte histórico em que nos encontramos, a educação (formal, aquela realizada pela escola em toda sua estrutura) é organizada e controlada pela classe materialmente dominante, a burguesia. Assim, busca atender não mais às necessidades de reprodução de toda a sociedade, mas sim de uma classe social específica.

Entretanto, no modo de produção capitalista, a educação, assim como outros complexos sociais, passa por fortes disputas ideológicas, visto que é essencial para a reprodução do capitalismo, embora, contraditoriamente, possa ser uma arma contra o capital. Em outras palavras, para que o trabalhador esteja em condições de se extrair mais-valia, é necessário educá-lo formalmente, devido ao fato de que “o capital somente se apropria daquela força de trabalho que pode gerar mais-valia, procurando que toda força de trabalho esteja em condições de gerá-la. Esse ‘estar em condições de’ é obtido através da qualificação” (Marx; Engels, 2011, p. 14). Daí a necessidade de educar minimamente a classe dominada.

Todavia, educar a classe dominada pode ser um caminho para a sua libertação. Daí a necessidade da burguesia de controlar o que é ensinado e como é ensinado. Por isso, a educação da classe trabalhadora é financiada e controlada pela classe materialmente dominante, que, por meio do Estado, garante que a educação não ultrapasse os limites aceitáveis pelo capital. Assim sendo, cabe ao Estado, como representante da burguesia, organizar a educação quanto a sua estrutura e currículo e adequar os professores a essa nova demanda.

Foi nesse contexto que ocorreu a expansão dos sistemas educacionais nos países periféricos, que tem como objetivo principal adequar a mão de obra às necessidades de reprodução capitalista. Assim, a proposta internacional de educação para esses países enfatiza apenas o ensino básico, que deve focar na leitura e escrita e em habilidades e competências, deixando em segundo plano o aprofundamento do conhecimento científico, uma vez que, “para extrair a mais valia, faz-se necessário que o trabalhador atenda aos critérios básicos de empregabilidade exigidos pelo capital” (Cardoso; Almeida, 2023, p. 32).

Diante da situação apresentada, acreditamos ser necessária uma maior atenção para a pedagogia histórico-crítica, formulada por Dermeval Saviani, na busca por alcançar o que acreditamos ser o objetivo da educação: repassar os conhecimentos acumulados pela humanidade para as futuras gerações, articulados do ponto de vista da classe trabalhadora. Assim sendo, acreditamos que este estudo é capaz de contribuir com a formação dos professores, pois pretendemos analisar a educação a partir da sua essência, buscando romper com mitos educacionais que nos são repassados rotineiramente no ambiente escolar. Organismos como a Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Fundação Bradesco, entre tantas outras, buscam atuar na formação continuada de professores, inculcando-lhes a pedagogia do capital. Acreditamos que o caminho para uma educação libertadora

deve se afastar dos estudos gnosiológicos, que fundamentam essa pedagogia.

Para elaborar o percurso metodológico, valemo-nos da epistemologia ancorada no materialismo histórico-dialético, por entender que as relações sociais são construídas tanto pela riqueza material como pelas ideias, ou seja, a sociedade é fruto da síntese entre a prévia ideação e as objetivações (Marx, 2013). O materialismo histórico-dialético permite entender a realidade objetiva a partir da produção material, ao longo da história humana. Ou seja, permite a “compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (Saviani, 2011 a p.76).

Portanto, se a produção material de riqueza é fruto exclusivo do trabalho humano, acumulado ao longo da história, os próprios seres humanos conseguem mudar sua história, não sendo ela fruto de forças transcendentais ou de uma ordem natural. Assim sendo, essa epistemologia acredita que os homens conseguem mudar o mundo objetivo, embora nem sempre de maneira consciente. Os seres humanos fazem a história, embora em condições que lhes sejam alheias (Marx, 1971).

Trata-se de um estudo qualitativo, em que as variáveis são analisadas a partir das interações sociais, não podendo ser quantificadas. Para a obtenção dos dados, recorreremos principalmente à leitura de livros e artigos científicos, portanto, trata-se de uma pesquisa bibliográfica. O estudo traz um tema de bastante relevância, uma vez que só a partir da compreensão de um fenômeno em sua totalidade é possível compreender as especificidades locais. Portanto, para se compreender o cenário educativo brasileiro, faz-se necessária uma breve análise do panorama mundial.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A crise estrutural do capital

Embora sabendo que, para se conhecer a fundo um objeto de pesquisa, é necessário historicizar o objeto desde a sua gênese, devido à limitação de espaço, aqui nos deteremos ao recorte histórico a partir da década de 1970, quando ocorre a crise do capital, que resultou em reformas educacionais nos países periféricos, com o objetivo de adequar os sistemas educacionais desses países às necessidades do capital. Assim sendo, abordaremos inicialmente, embora de maneira sucinta, a crise estrutural do capital.

Tal crise foi motivada devido à incapacidade do capital de gerar lucro. Com a recuperação da economia europeia após a Segunda Guerra Mundial, os mercados estavam abarrotados de mercadorias sem compradores, ao mesmo tempo em que a burguesia enfrentava o poder relativamente organizado da classe trabalhadora, principalmente nos países onde ocorreu a revolução burguesa. Assim sendo, a falta de compradores, associada aos salários relativamente altos nesses países, limitava os lucros do capital.

A estrutura do modo de produção capitalista tem como base fundamental a geração do lucro, que é obtido através da extração incessante da mais-valia. O objetivo principal do capital é gerar lucro a qualquer custo. A falta de lucro (ou lucros muito baixos) coloca em xeque a existência de todo o sistema capitalista. Por esses motivos, muitos autores, entre eles István Mészáros (2011), denominam as crises do capital, a partir de 1970, como crises estruturais. Isso se deve ao fato de que:

[...] uma crise estrutural afeta a totalidade de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomple-

xos, como também a outros complexos aos quais é articulada. Diferentemente, uma crise não estrutural afeta apenas algumas partes do complexo em questão, e assim, não importa o grau de severidade em relação às partes afetadas, não pode pôr em risco a sobrevivência contínua da estrutura global (Mészáros, 2011, p. 796).

A solução, ou soluções, encontrada pelos economistas se deu de maneira complexa, mas podemos defini-la com a palavra neoliberalismo. Seus defensores pregavam a ideia de que a culpa da crise residia no Estado de bem-estar social, que defendia veementemente a classe trabalhadora. Portanto, era necessário um Estado forte, a ponto de acabar com qualquer privilégio da classe trabalhadora, deixando que o mercado reassumisse as rédeas da economia. Tanto nos Estados Unidos como na Alemanha, países pioneiros na adoção da teoria neoliberal, o Estado enfrentou, e derrotou, os principais sindicatos, mostrando que a alternativa da classe trabalhadora seria a negociação com os patrões, e não mais o enfrentamento (Harvey, 2014). Nesse período, também tivemos a expansão de empresas multinacionais para os países periféricos, que buscavam aumentar os lucros por meio da exploração da mão de obra barata, período no qual se popularizou o termo globalização. Diante disso, o capital conseguiu retomar com eficiência a exploração da mais-valia, valendo-se principalmente do forte exército industrial de reserva existente nos países periféricos e da necessidade desses países em atrair investimentos estrangeiros, que resultou em grandes incentivos fiscais para as multinacionais que ali se instalaram.

Porém, a expansão do capitalismo para a periferia global esbarrou em dificuldades, entre as quais aqui nos interessa a pouca infraestrutura nos países periféricos e a baixa qualificação da mão de obra. No campo econômico, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) agiram para superar o problema de infraestrutura, emprestando grandes quantias de dinheiro a países em desenvolvimento, obviamente impondo

medidas condicionantes, dentre elas a abertura do mercado ao capitalismo global.

A pedagogia do capital

No campo da educação, a tarefa de assessorar os sistemas educacionais coube à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em parceria com o BM. Ora, para se extrair a mais-valia nos países periféricos, era necessário ofertar uma educação que atendesse à necessidade de expansão das empresas capitalistas, que necessitavam de mão de obra barata e relativamente qualificada, visto que:

[...] o capital somente se apropria daquela força de trabalho que pode gerar mais-valia, procurando que toda força de trabalho esteja em condições de gerá-la. Esse 'estar em condições de' é obtido através da qualificação com um ensino adequado. Mas, como só é possível realizar a exploração através do mercado, orienta a qualificação para aquelas atividades ou formas (no seio de uma atividade) que tem maior acesso e predicamento no mercado. O sistema de ensino é entendido, assim, como uma concreta qualificação da força de trabalho que alcançará seu aproveitamento máximo se conseguir também o ajuste e a integração dos indivíduos no sistema, única maneira de não desperdiçar sua força de trabalho, mas sim, aproveitá-la. Dito de outra forma: reproduz o sistema dominante, tanto a nível ideológico quanto técnico e produtivo (Marx; Engels, 2011, p. 14).

Dentre as diversas tentativas de organizar um modelo de educação mais específico para o grupo de países periféricos, merece destaque a Declaração Mundial de Educação para Todos, que ocorreu em 1991, durante a conferência de Jomtien, realizada na Tailândia. A conferência foi organizada pela Unesco e financiada principalmente pelo BM. Contou com a participação de representantes de 155 países e de 120 organizações não go-

vernamentais (Maia Filho *et al.*, 2015), que “comprometeram-se a aumentar a oferta da educação básica para a população mundial num prazo de 10 anos [...], fundamentados na ideia de que este nível de ensino seria satisfatório às necessidades básicas de aprendizagem” (Rabelo; Gimenez; Segundo, 2015, p. 13).

Esse foi o primeiro encontro de repercussão mundial sobre a educação, tendo como alvo a organização das políticas educacionais nos países periféricos. Ora, se a saída para a crise do capital seria a extração da mais-valia nesses países, nada mais coerente do que qualificar minimamente os trabalhadores, para assim garantir a empregabilidade. Não por altruísmo, mas para garantir a perpetuação do sistema sociometabólico do capital. Portanto, as soluções propostas durante essa conferência aplicam-se quase exclusivamente à educação nos novos países industrializados, alvos da expansão financeira global.

A conferência destacou como principal medida a universalização do ensino básico, a fim de garantir a empregabilidade e reduzir as desigualdades sociais nesses países. Portanto, caberia ao Estado velar sobre a política educacional, contando com o apoio técnico e financeiro do BM e de outros organismos internacionais. Obviamente, para contar com o apoio financeiro, a política educacional estaria subordinada às necessidades do capital, necessidades que seriam apontadas pelos órgãos assessores.

Investir no ensino básico, de acordo com o BM, é a condição essencial para garantir que os jovens consigam uma colocação no mercado de trabalho. Ora, entendendo que nos países periféricos não há necessidade de produção tecnológica, pois esta já é produzida nos países desenvolvidos, a mão de obra não deve possuir grande qualificação, apenas o essencial para garantir o capital humano. A proposta da Unesco para a educação tem o objetivo de garantir o capital humano, essencial para a reprodução do sistema capitalista, o que “diversos pesquisadores chamaram de educação para a reestruturação capitalista, ou educação

para a sociabilidade capitalista” (Libâneo, 2012, p. 20). É a pedagogia do capital, na qual:

[...] os conhecimentos clássicos produzidos historicamente pelo conjunto da humanidade são postos em segundo plano, adquirindo um caráter instrumental, de uso imediato e contextualizado, de acordo com os interesses dos educandos e da cultura de cada povo. Assim, recomendam a aplicação dos métodos ativos que, de certa forma, reeditam as concepções pedagógicas instrumentais e pragmáticas, em nome da adequação às necessidades e demandas do mercado (Rabelo; Gimenez; Segundo, 2015, p. 17).

No aspecto pedagógico, que se refletiu nos programas de formação continuada de professores, a proposta de educação ao molde neoliberal traz o ensino organizado por competências e habilidades, em detrimento do conhecimento científico em si. Os quatro pilares da educação, definidos pela Unesco, afirmam que o ensino deve ocorrer com base nas habilidades do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver. Ou seja, a educação deve ter uma aplicabilidade na prática cotidiana, que se resume ao mercado de trabalho. Maia Filho *et al.* (2015) fazem uma excelente análise desses pilares. Segundo os autores, na proposta de aprender a conhecer, subentende-se que o aprendizado deve ser contínuo, portanto cabe ao trabalhador se responsabilizar pelo seu próprio aprendizado, inclusive arcando com o ônus financeiro. Ainda segundo os autores:

É preciso ainda ‘aprender a fazer’, caracterizando uma valorização do pragmatismo, afinal não é necessário que o trabalhador entenda o porquê dos processos executados por ele, basta que saiba executá-los. Com o ‘aprender a viver’, o capitalismo vai ajustando os indivíduos a evitarem maiores conflitos devidos às contradições do sistema. Por fim é ensinado o aprender a ser, isto é, ser aquilo que é conveniente para a reprodução e expansão do capital (Maia Filho *et al.*, 2015, p. 93).

A principal função da educação, do ponto de vista do capital, é formar mão de obra versátil, flexível, com habilidades que se adéquem às exigências do mercado globalizado. Portanto, culpa-se a educação, ou a ausência dela, pela pobreza nos países periféricos. Ora, ao afirmar que a pobreza é culpa da educação, ou melhor, da ineficiência dela, os órgãos financeiros mundiais buscam esconder as reais causas da pobreza no mundo, que residem em todo o conjunto do modo de produção capitalista.

Nos marcos do capitalismo, sobretudo no contexto histórico da crise atual que agudiza a barbárie, a educação, complexo fundado pelo trabalho, é considerada como a causa das desigualdades sociais, uma estratégia muito bem arquitetada pelo capital e seus apologistas porque esconde a gênese dos problemas que assolam a humanidade, desarmando teoricamente a classe trabalhadora quanto ao entendimento e à crítica do segredo da acumulação do capital: a produção do valor e da mais-valia. (Freres; Rabelo, 2015, p. 62).

Nesse contexto, é possível entender que a educação passou a desenvolver um papel crucial na reprodução do modo de produção capitalista, uma vez que esta está diretamente relacionada com os setores produtivos. A evolução das tecnologias obrigou a burguesia a oferecer uma educação que proporcionasse um mínimo de qualificação para a classe trabalhadora. É claro que a burguesia tem consciência de que a educação, contraditoriamente, também representa um risco, a depender da maneira que for realizada.

Por isso, os organismos internacionais que representam o capitalismo se propuseram a assessorar os países emergentes na elaboração de suas políticas educacionais, bem como na formação de professores, para garantir que essa educação atenda às necessidades de reprodução do capital nesses países. Para isso, a função de elaborar as políticas educacionais é delegada ao Estado, cabendo a este financiar a expansão da educação e, ao mesmo tempo, definir a política educacional.

A pedagogia histórico-crítica como alternativa à pedagogia do capital

Historizar o contexto global de crise do capitalismo que resultou nas teorias neoliberais fez-se necessário para que se possa entender o contexto atual vivido pela educação, em especial no Brasil. A educação, desde a gênese do homem como ser social, está diretamente relacionada ao trabalho. Porém, o sentido do trabalho no capitalismo difere do trabalho nas sociedades primitivas. Nas primeiras sociedades, o trabalho tinha valor de uso, uma vez que a riqueza material, resultado do trabalho, era propriedade de todos os membros da comunidade. Atualmente, o trabalho tem valor de troca, com a função de atender às necessidades do capitalismo e, conseqüentemente, da burguesia.

Portanto, as ideias educacionais propostas pela Unesco no processo de reestruturação do capital defendem justamente a educação empresarial, voltada para formar o cidadão flexível, adequado às novas demandas do capital. “Neste contexto, o sistema educacional é moldado para contribuir com a docilidade do trabalhador assalariado, uma vez que a escola é incubida da missão de formar o novo trabalhador, adequado à demanda do capital globalizado” (Cardoso *et al.*, 2022, p. 203).

É nessa conjuntura que ocorrem as reformas educacionais no Brasil, buscando adequar o sistema de ensino às demandas do sistema financeiro. O período de redemocratização é marcado também pela virada neoliberal, atendendo às exigências do capital internacional. Assim, o campo educacional é marcado pela aprovação de leis aos moldes do neoliberalismo, cujos aspectos pedagógicos estão voltados para a negação das teorias críticas da educação e a adoção do ensino por competências e habilidades, seguindo a sugestão do relatório de Jacques Delors, resultado da conferência de Jomtien.

O ensino por competência tem sido uma das questões-chaves para a educação brasileira na contemporaneidade. A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, busca alterar a forma como o conhecimento chega à escola, com o objetivo de promover o ensino por habilidades e competências. Para Saviani (2011b):

[...] nas empresas se busca substituir o conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas. Em ambos os casos o objetivo é maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida da sociedade. [...] significa, como assinala Marx, a valorização do capital, isto é, seu crescimento por incorporação de mais-valia (Saviani, 2011b, p. 438).

Ou seja, em um mercado fluido, onde a qualificação técnica não é mais suficiente para garantir a empregabilidade, faz-se necessário educar por competência, pois o trabalhador torna-se flexível, adequando-se às exigências do capital. Exigências que são “capazes de levá-los à resignação e à aceitação, como inevitáveis, de situações tais como a precariedade do trabalho, a incerteza do futuro profissional e a individualização da responsabilidade com relação à sobrevivência no mercado de trabalho” (Machado, 2002, p. 95). Branco *et al.* (2019, p. 161) afirmam que a BNCC tem o ensino de habilidades e competências como foco central, “preterindo, para não dizer ‘excluindo’, os preceitos de uma educação que busque o desenvolvimento social, a equidade e, principalmente, a emancipação do cidadão”.

Associa-se a isso o neoconservadorismo, que censura certos temas dos livros didáticos. Os conflitos sociais, no campo e na cidade, são suprimidos nos já insuficientes livros didáticos, uma vez que se busca focar na habilidade de resolver conflitos,

inclusive entre classes sociais, “exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito” (Brasil, 2019, p. 402). De fato, nega-se ao educando o conhecimento científico acumulado pela humanidade, deixando-lhes sobressalente o saber fazer, priorizando habilidades e competências que sejam “úteis” ao mercado de trabalho, cada vez mais precário neste período de flexibilização do capital. Daí a necessidade de um resgate da função clássica da escola, a de repassar os conhecimentos acumulados para as futuras gerações.

É nesse contexto que defendemos a pedagogia histórico-crítica, formulada por Dermeval Saviani, como uma possibilidade de resistência à hegemonia do capital na educação, na busca por contribuir com a formação crítica e reflexiva do indivíduo, visando contribuir com a luta da classe trabalhadora. As mediações para a transformação radical da sociedade residem no trabalho, entretanto, é possível contribuir com a luta de classes por meio do complexo da educação.

Obviamente, essa não é uma tarefa fácil, uma vez que a força do capital é sobressalente em todos os complexos sociais. Porém, o sistema capitalista é dotado de contradições, sendo uma delas a própria necessidade de educar. Ao mesmo tempo que a educação é uma necessidade para a reprodução do capital, ela pode comprometer-se com a verdade da realidade social, o que colocaria em risco a hegemonia burguesa (Saviani, 2011a).

Portanto, Saviani (1999) prega a necessidade de uma pedagogia crítica, que possa ser usada contra o domínio do capital. Para o autor, um modelo de educação que suprime os conhecimentos científicos em detrimento da convivência e das habilidades e competências atende aos interesses dominantes. Ou seja, é preciso que a classe dominada tenha acesso ao saber sistematizado pela humanidade, para que possa avançar para um estágio superior. É impossível superar o que não se conhece. Portanto, para a pedagogia histórico-crítica:

Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação (Saviani, 1999, p. 66).

Obviamente, os conhecimentos devem ser repassados por educadores que, assim como nós, têm a pretensão de contribuir com a resistência ao capitalismo, não podem ser simplesmente conhecimentos vulgares. É necessário que o professor, comprometido com a luta social, tenha domínio sobre os conteúdos a serem ensinados, que precisam ser articulados do ponto de vista da classe trabalhadora. Tonet (2016) afirma que, além de promover o acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade, a escola deve também buscar esse conhecimento do ponto de vista da classe trabalhadora, para permitir a aquisição de um conhecimento revolucionário.

Embora com limitações do ponto de vista teórico, que não constitui o objetivo do debate neste artigo, acreditamos que na atual conjuntura da educação brasileira, onde as mediações para o ensino-aprendizado são cada vez mais precárias, resgatar a função clássica da escola é de grande contribuição para a luta da classe trabalhadora, uma vez que o acesso ao conhecimento sistematizado e a “uma determinada formação, garantido pelo ato que funda a sociedade burguesa, passa, então, a ser uma arma de dois gumes. De um lado, pode favorecer os interesses da burguesia. De outro lado, também pode favorecer os interesses do

proletariado” (Tonet, 2016, p. 145). O acesso ao conhecimento sistematizado, mesmo que articulado do ponto de vista da classe trabalhadora, não é condição suficiente para a emancipação humana, mas pode ser um importante passo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, defendemos a tese de que a educação proposta pelos organismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial não se preocupa com o conhecimento científico a ser adquirido pelos educandos, mas sim com a aprendizagem de habilidades e competências que possam ser úteis ao mercado de trabalho e, conseqüentemente, ao capital. Como alternativa à pedagogia do capital, que visa formar mão de obra adequada às demandas do sistema, propomos a pedagogia histórico-crítica, que se preocupa em repassar os conhecimentos acumulados pela humanidade para as gerações futuras de forma crítica, atendendo às demandas do gênero humano, e não às demandas do sistema financeiro.

Se a expansão do sistema de ensino é uma necessidade do capital, que busca garantir que a classe trabalhadora esteja em condições de gerar lucro através da mais-valia, ao mesmo tempo, essa expansão educacional pode servir como instrumento de libertação da classe trabalhadora. Por isso se faz necessária uma pedagogia crítico-revolucionária, capaz de levar o conhecimento científico, de forma crítica, para os filhos da classe trabalhadora. O conhecimento por si só não liberta, mas é o primeiro passo na busca pela emancipação.

Nas condições contra-revolucionárias em que a sociedade brasileira se encontra hoje, com ataques ideológicos constantes contra os educadores e contra a escola, com propostas que vão do fim da escola pública até o fim da própria educação formal, acreditamos que a pedagogia histórico-crítica, dentro das suas

limitações, traz grandes contribuições para o enfrentamento dessa fase histórica. É necessário resistir, manter o que já foi conquistado com muita luta, até que as condições materiais se tornem favoráveis para que possamos ir além de uma educação capitalista.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. de G.; IWASSE, L. F. A.; ZANNATTA, S. C. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, [S. l.], v. 11, n. 25, p. 155–171, 2019.

CARDOSO, Eugênio Alves; ALMEIDA, Emanuel Rodrigues. A ideologia burguesa na educação e o seu reflexo no novo ensino médio. *In*: FEITOZA, Denise Magalhães Azevedo (Org.). **Pesquisas e saberes em Educação**. Campina Grande: Licuri, 2023. p. 25-45.

CARDOSO, E. A.; TAMIARANA, K. H.; TEIXEIRA, R. M.; ALMEIDA; E. R. As relações de trabalho no modo de produção toyotista e a precarização da atividade docente. *In*: COSTA, Elisângela André da Silva; FREITAS, Bruno Miranda; DANTAS, Jeane Pereira (org.). **Diálogos entre escola e universidade na formação continuada**. Fortaleza: Impreco, 2022.

FRERES, Helena; RABELO, Jackeline. Educação, desenvolvimento e empregabilidade: o receituário empresarial para a

educação no Brasil. In: RABELO, Jackeline; JIMENEZ, Susana; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

HARVEY, David. **Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MACHADO, Lucília. A Institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Pró-Posições**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 92-110, jan./abr. 2002.

MAIA FILHO, O.; OLIVEIRA, D. K.; CARMO, M.; MORAES, B. O empresariamento da educação: uma análise da reforma educacional da década de 1990. In: RABELO, Jackeline; JIMENEZ, Susana; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

MARX, Karl. **18 Brumário de Louis Bonaparte**. Coimbra: [s.n.], 1971.

MARX, Karl. **O Capital** – Livro 1: Crítica da economia política: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução: Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

RABELO, Jackeline; JIMENEZ, Susana; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011a.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011b.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política! 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2016.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA INDÍGENA ANAMA TAPEBA, TERRA INDÍGENA TAPEBA, CAUCAIA / CE

Maria Josiane Rocha Rodrigues

E-mail: josianepatty@hotmail.com

Laurenço Ocuni Ca

E-mail: ocuni@unilab.edu.br

RESUMO

O presente artigo apresenta uma reflexão sobre o processo de implementação e consolidação de escolas em comunidades indígenas, mais precisamente na escola indígena Anama Tapeba, localizada na comunidade do Capuan em Caucaia. A metodologia utilizada foi a observação, pesquisa de campo e a revisão de bibliografia que discute a escolarização indígena e os modelos educacionais das escolas indígenas. No primeiro momento foi feito o resgate histórico e de memórias que contam um pouco sobre a história e cultura que envolvem a história social e afetiva da escola indígena Anama Tapeba, incluindo também a visão de autores além da vivência escolar comunitária que a escola indígena carrega consigo. Destarte, retrata-se a escrita e a junção dos referenciais teóricos. Num segundo momento, buscamos relatos sobre o papel que a escola Anama representa atualmente na comunidade, demonstrando os conceitos afetivos e da ancestralidade a partir dos impactos da escolarização na vida dos alunos e docentes que fazem parte da escola, relatando os conhecimentos e suas vivências. Dessa forma, trazemos à tona um debate amplo sobre a educação escolar indígena, buscando retratar os métodos que visam revitalizar os processos históricos e também contribuindo para pensar novas práticas pedagógicas que integram discursos e práticas, tanto em sala de aula quanto na escola e na comunidade de um modo geral.

Palavras-chave: Escola indígena. Ancestralidade. Povo Tapeba. Aprendizagem significativa.

INTRODUÇÃO

A Escola Indígena Anama Tapeba está localizada no município de Caucaia, bairro do Capuan, na comunidade de Lagoa dos Tapeba. O prédio escolar iniciou suas atividades em uma casa de alvenaria, o piso era de cimento liso. Com o tempo, a escola passou a ser administrada pelo município, e os professores passaram a ser remunerados pela rede estadual. As primeiras professoras ensinavam na casa cedida pela professora Antônia Elenilda. Nos anos subsequentes, o número de alunos foi aumentando, e a comunidade começou a se organizar por meio de reuniões; com a luta da comunidade e o conhecimento das leis, descobriram que as escolas indígenas eram de responsabilidade do governo estadual. Então, a partir do ano de 2012, a comunidade e os professores chegaram à conclusão de que tinham o direito de serem amparados pelo governo estadual. Assim, surgiu a necessidade de criar uma escola que valorizasse, respeitasse e mantivesse viva a cultura do povo Tapeba. Foi pensando nisso que a professora Antônia Elenilda Nascimento de Oliveira se mobilizou para fundar uma escola que fosse de acordo com a realidade da comunidade. Fundada no ano de 2005, a escola era um anexo chamado de Nedi Abá Tapeba, funcionando inicialmente apenas Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Depois, com o aumento da demanda, passou a ofertar o Ensino Fundamental e a cada ano aumentava uma série, até que chegou ao 5º ano.

O pontapé inicial da escola foi na casa da professora Antônia Elenilda, porém esta não tinha uma estrutura adequada para um bom funcionamento, e as dificuldades eram muitas: a escola não possuía materiais como cadeiras, lousas, materiais didáticos, materiais de cozinha e nem merenda. Mesmo assim, começou a funcionar e os professores trabalhavam com todas essas dificuldades, mas não desistiram, pois o objetivo era

oferecer uma educação diferenciada de qualidade para nossas crianças. A escola surgiu não apenas para trabalhar a educação escolar indígena, mas também o fortalecimento da cultura em parceria com os pais de alunos, lideranças e a comunidade como todo.

Trazendo o resgate cultural e do ponto de vista histórico, a escola e todo o processo de colonização dos povos da região estão altamente interligados, principalmente na mudança no modo de vida dos povos indígenas, daí a necessidade de manter viva a cultura. A escola está inserida na aldeia Lagoa dos Tapeba, uma comunidade formada, em sua maioria, por famílias que retornaram à área tradicional após as ações vitais de recuperação do território, através de ações chamadas de “retomadas”. A comunidade se organizava através de reunião mensal para tomar decisões, para discutir quaisquer assuntos que dizem respeito à aldeia e à educação escolar indígena. A reunião acontecia todos os últimos sábados de cada mês, envolvendo todos os segmentos da comunidade para discutir e decidir sobre os assuntos referentes ao povo. Para conduzir as reuniões da aldeia, participavam as lideranças indígenas, agentes indígenas de saúde, agente indígena de saneamento e professores indígenas, e toda a comunidade era convidada a participar.

Ao observarmos a situação atual dos povos indígenas e todo o contexto histórico, principalmente em Caucaia, deparamo-nos com etnias que estão fortalecendo e revitalizando seu processo cultural, social, territorial, político e de espiritualidade, através do processo de escolarização. Sendo assim, nosso objeto de estudo é a escola indígena Anama Tapeba como instrumento de firmamento de sua etnia e cultura, tendo como principal objetivo apresentar aqui os aspectos que levaram a escola indígena Anama Tapeba a começar seu processo de escolarização e de reafirmação étnica. Nossa motivação vem do fato de ser pertencente à escola indígena e participantes do movimento social que busca

a garantia de uma educação escolar indígena de qualidade, específica e diferenciada.

Nossa metodologia foi a bibliográfica e de campo, além de documental, realizando um estudo associado com uma abordagem qualitativa, em que verificamos a existência de um vasto material sobre processos educacionais e sociais à educação escolar indígena e valorização cultural. O percurso metodológico está totalmente ligado ao conhecimento e participação das práticas e saberes da educação escolar indígena.

A IMPLANTAÇÃO DAS ESCOLAS NAS COMUNIDADES INDÍGENAS

A Educação Escolar Indígena é uma modalidade da educação básica que garante aos indígenas, suas comunidades e povos a recuperação de suas memórias históricas, reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências, bem como o acesso a informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas, ou seja, os indígenas têm o direito total de se manterem indígenas, isto é, de continuarem com as suas tradições, suas línguas e seus costumes, como afirma Grupioni (2001):

Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar as suas línguas maternas e os seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos e ser um dos principais veículos de assimilação e integração.

No Ceará, o processo de constituição das escolas indígenas começou no final da década de 1990, com a luta das diferentes etnias indígenas. Atualmente, existem 40 escolas indígenas na rede estadual, distribuídas em 16 municípios: Acaraú, Aquiraz, Aratuba, Canindé, Caucaia, Crateús, Itapipoca, Itarema, Maracanaú, Monsenhor Tabosa, Novo Oriente, Pacatuba, Poranga, São Be-

nedito, Tamboril e Quiterianópolis, assegurando a matrícula de 8.000 alunos, distribuídos da Educação Infantil ao Ensino Médio. A Educação Escolar Indígena é assegurada na Constituição Federal Brasileira de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que assegura às comunidades indígenas o direito à educação diferenciada, específica e bilíngue. Outro documento importante é a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004, bem como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU) e a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas de 2007. Revisitando documentos no *site* da SEDUC-CE (2017), lê-se:

Visando a um desenvolvimento pedagógico em relação a uma educação diferenciada voltada para as comunidades indígenas, a Secretaria de Educação Básica do Estado (SEDUC) dá início às primeiras experiências de formação de professores indígenas, com a implementação em 1998 de políticas educacionais do Programa de Expansão da Escola Indígena no Ceará. Assim, foi desenvolvido o Curso de Magistério Indígena Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé, juntamente com a (FUNAI), formando o professorado indígena que iria passar a cobrar melhorias e servir de fiscais no próprio trabalho da SEDUC.

Diante do que foi citado acima, podemos destacar a importância de ações no que diz respeito às políticas públicas voltadas para Educação Escolar Indígena, devendo respeitar as extensões de cada povo, criando maneiras de investigar a sistematização dos conhecimentos envolvidos e dos processos cognitivos que tratam da transmissão dos saberes e das relações das ideias de cada comunidade no processo de educação e através do fichamento das leituras. Pode-se dizer que o Estado pode intervir de uma maneira colaborativa e de auxílio para a Educação Esco-

lar Indígena. Com esse propósito, esperamos gerar uma reflexão não só para aqueles que atuam na Educação Escolar Indígena, mas para todos os profissionais da educação, no sentido de redescobrir e reconstruir pontos em comum com a proposta de uma educação comunitária e colaborativa para os processos educacionais e culturais.

DESENVOLVIMENTO

A presente investigação tem caráter qualitativo e nos permitiu perceber a importância da escola como um ponto de apoio à comunidade indígena. Diante da investigação, é importante frisar que a escolha do nome da escola já tem total ligação com a sua missão social dentro da comunidade, pois Anama vem do tupi-guarani e significa família, tribo ou etnia, como nos foi repassado pela então diretora e fundadora da escola (Elenilda Oliveira).

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região ‘visível, ecológica, morfológica e concreta’, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (Minayo, 2003, p. 22).

Devo citar aqui que durante a pesquisa nos foi apresentada uma escola que iniciou suas atividades numa casa cedida pela própria fundadora, revisitando o documento do ato de criação da escola, no qual se lê:

A Escola indígena Amana tapeba surgiu dentro de um contexto de necessidade de escolarização das crianças indígenas que faziam parte da comunidade, e precisavam não somente aprender a ler e a escrever mas também aprender ainda mais sobre a sua cultura e sobre o seu povo, conforme já foi dito a escola nasceu através de

muita luta e de uma série de professores indígenas engajados para que o projeto de escola indígena desse certo, a escola nasceu de um sonho da então educadora Elenilda Nascimento, que desde criança sonhava em ser professora.

O percurso metodológico foi realizado da seguinte maneira: pesquisa bibliográfica, em que foi realizada a leitura de autores que abordam a temática, e a pesquisa de campo por meio de visitas e roda de conversa com os professores, que, em sua maioria, estão desde a fundação da escola. A escola conta também com uma liderança que ajudou desde o início e, durante algum tempo, trabalhou nela. Ela se chama Francisca Nascimento de Oliveira e é mãe da fundadora da escola; conforme escrito, ela está sempre presente na escola, sendo uma apoiadora e liderança para todos. A escola atualmente conta com a matrícula de 240 alunos e está num prédio reformado que possui sete salas de aula e uma secretaria, além da cozinha e uma espécie de pátio que os alunos usam para espaço de recreação e para as festividades da escola.

Dentro da escola, é notório que seu espaço de aprendizagem é totalmente intercultural; a escola recebe alunos indígenas e não indígenas também. Entretanto, todos compactuam para que as crianças não indígenas possam aprender sobre seu povo e sua cultura vivenciando na prática os seus costumes e tradições; para a escola, essa é a melhor forma de inseri-las na interculturalidade. Assim, fazendo menção ao referencial teórico, vamos fazer uma abordagem sobre a temática interculturalidade.

De acordo com Fleuri (2003):

O reconhecimento da multiculturalidade e a perspectiva intercultural ganharam grande relevância social e educacional com o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, com as políticas afirmativas das minorias étnicas, com as diversas propostas de inclusão de pessoas portadoras de necessida-

des especiais na escola regular, com a ampliação e reconhecimento dos movimentos de gênero, com a valorização das culturas infantis e dos movimentos de pessoas de terceira idade nos diferentes processos educativos e sociais (Fleuri, 2003, p. 16).

Aqui o autor aborda ações, consideradas como afirmativas, como o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que elegeram a pluralidade cultural como um dos temas transversais. Tal avanço nas políticas afirmativas para as escolas, de certa forma, ampliou o debate sobre sujeitos que são historicamente discriminados na sociedade e no espaço de aprendizagem. Com base na observação do espaço escolar e no estudo e análise de documentações, percebemos o quanto o ambiente é favorável para a pluralidade cultural. A escola tem, em seu currículo educacional, a aprendizagem baseada em projetos com temas transversais que acontecem durante todo o ano letivo. Diante do que foi se apresentando durante a investigação, fica exposto que os princípios da transversalidade pressupõem também uma mudança epistemológica, pois propõem repensar o objetivo de escola que rompe fronteiras de organizações curriculares até então orientadas por um sistema e passa a preparar esse aluno para conviver em uma sociedade que necessita de especificidades muito peculiares e múltiplas, tais como: paz e afetividade nas relações, além de uma vida saudável, as quais podem ser aprendidas na escola tendo como base o estudo dos problemas sociais e do cotidiano das crianças que ali convivem, tudo isso dentro da escola.

Dentro da perspectiva crítica, encontramos também uma série de entraves que a escola e os alunos enfrentam no seu cotidiano escolar. A que ficou mais nítida foi a falta de espaço e o material didático que demora muito a chegar à escola, haja vista que está localizada numa área de não tão difícil acesso. Na fala dos professores, ainda falta que os órgãos responsáveis possam pensar em conjunto com a Educação Escolar Indígena e elaborar um material didático pensado para a questão cultural e de

representatividade indígena, algo que se assemelhe à realidade e que não crie estereótipos sobre o que é ser indígena e sobre a revitalização da cultura e dos saberes tradicionais.

Experiência do aluno indígena em sala de aula

No campo das ideias de quem não estuda ou conhece a Educação Escolar Indígena, cria-se uma série de indagações totalmente pautada na ignorância cultural. Fazendo uma breve revisão ao longo da linha do tempo, podemos dizer que, com a conquista de direitos via Constituição Federal de 1988, os povos indígenas vivem uma educação intercultural, respeitando os direitos étnicos e culturais, estudando a história do próprio povo, respeitando os calendários próprios, os conhecimentos tradicionais etc. Aqui podemos fazer uma ponte com Freire (1996), que traz a reflexão para a importância do processo de compartilhamento de saberes entre alunos e professores.

[...] aprendemos também sobre a nossa prática no momento em que ensinamos, temos a capacidade de aprender, não só apenas para nos adaptar, mas, sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir recriando-a, na fala do autor: ‘aprender para nós é construir, reconstruir, contrastar para mudar [...]’ (Freire, 1996, p. 28).

A experiência e a reflexão dentro dos processos de ensino da escola indígena Anama nos remetem à reflexão de como um ambiente de educação deve ser, mesmo enfrentando tantos percalços de estrutura e de material. A escola se comporta de uma maneira bastante acolhedora, e percebemos que tudo no espaço escolar remete à afetividade e à pluralidade cultural e social. As decisões tomadas no coletivo, a preocupação dos professores em manter viva e revitalizada a cultura do seu povo e a resistência e o aprofundamento em sua etnociência, que é o estudo das ou-

tras realidades, do conhecimento das relações e interações, do uso e manejo dos recursos naturais pelas comunidades locais através do tempo, de todos os processos culturais envolvidos nas relações povos-natureza, e tudo que precisa ser passado geração após geração. Na referida escola, os alunos têm acesso a três disciplinas específicas voltadas para a cultura, denominadas Arte e cultura, Espiritualidade indígena e Expressão corporal, que juntas trazem a importância da propagação de conhecimento sobre tudo que for ligado à cultura indígena, as lutas que o movimento indígena vivencia e, principalmente, questões voltadas à demarcação da terra e às práticas e saberes tradicionais.

Através da observação, foram geradas inúmeras reflexões sobre o quanto é importante falar sobre a resistência e a existência de um povo e de tudo que é ligado diretamente às lutas e vivências. A escola possui um ambiente acolhedor, e isso precisa ficar claro em nossos registros, pois um ambiente onde todos estão preocupados em acolher e partilhar saberes é mais propício à aprendizagem significativa e à construção de seres pensantes que apresentem criticidade social para serem detentores dos seus direitos e deveres, além de terem consciência de sua identidade étnica e de seu papel dentro e fora da sua comunidade.

Durante o percurso metodológico e de observação sobre os processos de ensino da escola indígena Anama Tapeba, percebemos que as relações de afetividade e pertencimento são prioridades da escola. Fazendo uma visita ao projeto político pedagógico, documento que suleia os processos educacionais da referida escola, sobre a proposta curricular da escola é importante registrar aqui que se lê no PPP (2022):

A proposta curricular da Escola Anama Tapeba para a educação de ensino fundamental tem por finalidade, desenvolver instrumentos da cidadania democrática para a Formação básica do cidadão mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender e tem como meios básicos a compreensão do ambiente natural, social, tecnoló-

gico, do sistema político das artes e dos valores que se fundamenta a sociedade, tendo em vista à aquisição de conhecimentos, habilidades, formação de atitudes e valores com o fortalecimento dos laços de solidariedade humana recíproca em que se assenta a vida educacional.

Nessa perspectiva, o currículo e os processos de aprendizagem da escola devem estar centrados no conhecimento dinâmico e contextualizado do aluno, nas disciplinas, voltado para a criatividade e para a autonomia, na construção de novos conhecimentos, em que precisa ser contextualizado para tirar o aluno da condição de espectador passivo, para uma compreensão mais ampla da realidade, indispensável à educação, ao mundo do trabalho, em que o aluno aprenda a ter autonomia, pensamento crítico e compreenda os fundamentos científicos e tecnológicos do processo educativo. E sendo mais específico sobre a experiência do aluno dentro da escola indígena, na sala de aula ele aprenderá sobre: a) ARTES E CULTURA: ritual sagrado, pinturas convencionais, traçados de linhas e pinturas, pinturas corporais, carimbo com os pés, as cores, colagens indígenas, pinturas indígenas, músicas indígenas, história do povo Tapeba e outros povos, artesanatos, escola indígena, bebidas indígenas, mitos e encantos, comidas indígenas, marcha indígena, feira cultural, festa da carnaúba, roçado indígena e plantas medicinais; b) ESPIRITUALIDADE INDÍGENA: valores, histórias indígenas, pinturas religiosas, orações, batizado indígena, religiões, lendas, ritual sagrado; c) EXPRESSÃO CORPORAL: modalidades dos jogos indígenas e cultura de outros povos indígenas. Tudo está pautado na experiência e na vivência da revitalização e valorização da cultura.

Analisando e percebendo os processos de investigação durante o percurso de pesquisa, ficou claro que a escola é um espaço de aprendizagem significativa e que o seu ambiente remete à escolarização para uma construção de sociedade mais justa e igualitária e para o fortalecimento da identidade étnica

de seus alunos. Além de combater todo e qualquer aspecto racista e discriminatório, a escola Anama é uma escola indígena e plural, e seu papel dentro da sua comunidade é gigantesco. Tem conquistado seu espaço demonstrando que o afeto e o respeito à ancestralidade são a forma que temos de aprimorar e mediar a aprendizagem como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações nos levam a refletir a respeito da história de resistência indígena sobre a própria luta pela escola diferenciada. O intuito central da pesquisa foi apresentar reflexões sobre os processos e as vivências da Educação Escolar Indígena, trazendo para o contexto real de como um espaço de educação escolar acontece na realidade, quais as suas demandas e necessidades existenciais e como tudo isso contribui para o fortalecimento de uma cultura, tendo como principal referência e objeto de estudo a escola como agente transformador desse espaço. A escola é muito importante em nossa sociedade porque ela tenta tirar os jovens das ruas e da marginalidade que, muitas vezes, passa a fazer parte da vida deles por falta de oportunidades de estudo.

Geram-se, assim, algumas reflexões de que a comunidade vê na escola um suporte, uma esperança para as próximas gerações, onde os alunos possam adquirir conhecimentos éticos, morais e intelectuais, com uma boa estrutura planejada para oferecer o apoio do qual necessita. Considera-se a presença da família na escola indispensável, por ser um segmento para a construção de um projeto político pedagógico, visto que as articulações da família com a escola se transformam com as novas estruturas que se sustentam nas relações familiares, assegurando a presença da família para refletir sobre o processo educativo, participando da gestão democrática da escola. A família não é convidada da esco-

la, num dia do ano, marcado por muita propaganda, mas sujeito ativo do cotidiano escolar e partícipe de suas decisões e orientações. É na escola que se aprende as letras, a alfabetização, as contas, sobre o ser humano, as histórias, informações do mundo e de nossos pais; a sociedade espera da escola uma direção em constante compromisso com qualidade, conforme o regimento interno, mantendo o respeito mútuo entre educando e educadores.

A proposta curricular da escola indígena Anama Tapeba é trabalhar com as teorias críticas, oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais, assumindo a responsabilidade de compartilhar a educação com a família, possibilitando a convivência das crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas e sempre mantendo a sua identidade cultural e social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 8 out. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.861**, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: 8 out. 2023.

CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 4., 2002, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: José Rodolfo de Seixas, 2002. 67 p. v. 4. Tema: Educação Escolar Indígena.

DESLANDES, Suely ferreira *et al.* **Pesquisa social**: teoria método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 80 p.

ESCOLA ESTADUAL “INDÍGENA ANAMA TAPEBA”. **Projeto Politico Pedagógico-PPP** Caucaia, 2022.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista de educação**, Santa Catarina, n. 23, p. 1-35, 9 ago. 2003.

SOUSA, Maria Veirislene Lavor; MARTINS, Daniel Valerio. As escolas indígenas no estado do Ceará: uma história de resistência. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 28, ed. 2, p. 1-14, 2019.

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

Alana Quelle Torquato Paixão — Mestranda em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Especialista em Gestão Escolar, Educação Física Escolar e Treinamento Desportivo e Educação Digital. Graduada em Licenciatura em Educação Física e Sistema de Informações. Gerente de Sistemas na Secretaria de Educação de Barbalha. Formadora Municipal do SIGE Acadêmico e SIGE lotação. E-mail: alanatpaixao@gmail.com

Alessandra Sabóia Jucá — Mestre em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Especialista em Atendimento Educacional Especializado – FMB (2018). Especialista em Vigilância Sanitária – ESP/CE (2005). Graduada em Ciências Biológicas – UECE (2002). Professora do Atendimento Educacional Especializado da Rede Municipal de Fortaleza. E-mail: ale02bio@yahoo.com.br

Andréa Moura da Costa Souza — Pós-Doutorado em Educação profissional; Doutora em Educação (UFC); Mestre em Administração; Mestre em Educação (Université de Nancy 2) – Especialista em Gestão e Planejamento Estratégico (UFC). Graduada em Pedagogia, Administração de Empresas e em Filosofia. Vice- Coordenadora do Mestrado profissional em Ensino e Formação (IFCE/ UNILAB). Docente efetiva do IFCE Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Empreendedorismo e Inovação IFCE/CNPQ.

Angélica dos Santos Freire — Mestre em Ensino e Formação Docente (UNILAB-IFCE). Licenciatura em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Metodologias do Ensino de História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora de História da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF).

Cássia Eufrásia da Silva Costa — Mestre em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Possui graduação em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (2017), graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2004), Pós-graduação em Gestão e Coordenação escolar e Psicopedagogia pelo grupo(FAVENI).

Professora dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental com prática de oficinas de matemática em sala de aula da Rede Municipal de Fortaleza.

Cíntia Silva Salazar Guimarães — Mestre em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Especialista em Educação Infantil PLUS (2022). Graduada em Pedagogia – UVA (2004). Professora da Rede Municipal de Fortaleza. E-mail: cintiassalazag@gmail.com

Elcimar Simão Martins — Pós-Doutor em Educação. Doutor e Mestre em Educação. Especialista em Ensino de Literatura e em Gestão Escolar. Licenciado em Letras e em Pedagogia. Professor Adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira em cursos de licenciatura e nos mestrados Ensino e Formação Docente; Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis. Diretor do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza. Líder do grupo EDDocência/UNILAB. E-mail: elcimar@unilab.edu.br

Elisangela André da Silva Costa — Pós-Doutora em Educação. Doutora e Mestre em Educação. Especialista em Gestão Escolar e Educação Biocêntrica. Licenciada em Letras e Pedagogia. Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira em cursos de licenciatura e nos mestrados Ensino e Formação Docente; Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Diversidade e Docência (EDDocência). Vice-Coordenadora do PPGEF UNILAB-IFCE. E-mail: elisangelaandre@unilab.edu.br

Emanoel Rodrigues Almeida — Coordenador Geral do Mestrado em Ensino e Formação Docente (UNILAB-IFCE). Professor Permanente no ProEPT. Professor do IFCE-Campus Maranguape, atuando nas áreas de Fundamentos da Educação, Política, Planejamento e Gestão Educacional. Pós-doutorado em Educação Profissional e Tecnológica. Doutor e mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Pesquisador-colaborador do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário – IMO. Atualmente desenvolve pesquisas em ontologia marxiana, especificamente no campo da crítica à Economia Política.

Eugenio Eduardo Pimentel Moreira — Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e pertencente ao quadro permanente de docentes do Programa Associado de Pós-graduação em ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Mestre e Doutor em Educação pela UFC. Realizou Pós-doutorado em Educação Profissional e Tecnológica no IFCE. É especialista em Gestão de Recursos Humanos pela UECE e em Direito Processual pela Faculdade Sete de Setembro (FA7). É graduado em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar pela UECE e em Direito pela UNIFOR. É Líder do Grupo de Pesquisa em Educação (GPEDUC) do IFCE. ID Lattes: 2825854796255510 E-mail: eugenio.moreira@ifce.edu.br

Fabiano Geraldo Barbosa — Doutor em Educação (UFC). Professor do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará *Campus* Maranguape. Professor do Programa Associado de Pós-graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF IFCE-UNILAB). Tem experiência na área de Formação de Professores, com ênfase em estudos e pesquisas sobre o complexo educacional na perspectiva da ontologia marxiana. E-mail: fabiano.barbosa@ifce.edu.br

Fernando Nunes de Vasconcelos — Mestrando em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Ceará – UFC (2015) e em Ensino de Matemática pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA (2007). Graduado em Pedagogia com Habilitação em Matemática pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA (2005). Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFCE, campus Acaraú-Ce. E-mail: fernando.nunes@ifce.edu.br

Francisco Jardilson Barroso Ferreira — Mestre em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Bacharel em Direito (2020). Licenciado em Pedagogia (2015). Bacharel em Administração (2015). Especialista em Educação Inclusiva (2023). Especialista em Gestão e Coordenação Escolar (2016). Especialista em Direito Público. Especialista em Advocacia Cível. Professor efetivo da Educação Básica no Município de Caucaia. Diretor da Diretoria de Avaliação da Secretaria Municipal de Educação de Caucaia e Advogado com registro na OAB-CE, sob o número 44970. E-mail: jardilsonb@gmail.com

Francisco Lindomar de Lima Silva — Mestrando em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Especialista em Educação para as Relações Étnico-Raciais – UNILAB (2015). Especialista em Gestão Escolar: Administração, Supervisão e Orientação, Centro Universitário Cândido Mendes (2015). Licenciatura em Pedagogia – Faculdade Evangélica do Piauí – FAEPI (2012). Graduando em Licenciatura em História – FAVENI (2024). Professor titular do Curso de Pedagogia do Centro Universitário do Maciço de Baturité – UNIMB. Professor da Rede Municipal de Maranguape-CE. Coordenador Pedagógico da Escola Maria de Paula Colares, Maranguape-CE.
E-mail: limasilva16@gmail.com

Geranilde Costa e Silva — Doutorado em Educação. Pedagoga. Docente no Instituto de Humanidades/ UNILAB. Vinculada ao Mestrado Acadêmico em Ensino e Formação Docente (UNILAB/IFCE) no Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis – MASTS (UNILAB). Com estudos voltados à Educação para as relações étnico-raciais e Educação Especial Inclusiva em territórios indígenas e quilombolas. Desenvolve ensino-pesquisas-extensão por meio do referencial teórico – Pretagogia.

Gracikelly Ribeiro Dutra de Sousa — Mestre em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Bacharel em Química pela Universidade Federal do Ceará (2009) e Licenciada em Química pelo Centro Universitário da Grande Fortaleza Unigrande (2019). Professora da Educação Básica no Município de Maracanaú – CE. Formadora regional do Programa Foco na Aprendizagem da CREDE 1. É membro do Grupo de Pesquisa em Educação (GPEDUC) do IFCE. ORCID: 0009-0004-7063-7127. E-mail:gracidutra.prof@gmail.com

Hariane Cristine de Castro Costa — Mestranda em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Especialista em Gestão e Supervisão Escolar – KURIOS (2017). Graduada em Letras-Português – UFC (2012). Professora efetiva da Rede Estadual desde 2014. Atua como coordenadora escolar de 2018 até a presente data. Atualmente está como coordenadora da EEEP Walter Ramos de Araújo.
E-mail: harianecosta1330@gmail.com

Igor de Moraes Paim — Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (Campus Maranguape). Coordenador de Pesquisa, Pós-graduação e inovação. Doutor em Educação (UNESP-Marília), Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (UFC). Licenciado em Ciências Biológicas (UECE) e Bacharel em Direito (UFC). Líder do Grupo de Pesquisa em Enriquecimento Escolar e Promoção Cognitiva. E-mail: igormoraes@ifce.edu.br.

Jo A-mi — É Professora-pesquisadora da Unilab-CE (no Instituto de Humanidades e no Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente) e da UFC (no Programa de Pós-Graduação em Artes). Pós-doutora em Artes (UFMG), trabalha com pesquisas que atravessam estudos em Arte Visual, Gênero, Literatura/Poética/Escrita, Arte-Educação. É coordenadora do ATELIÊ (Grupo de Pesquisa e Estudos Interartes, da Unilab) e do TEIA (Laboratório Transdisciplinar de Escritas em/com Artes, da UFC).

José de Sousa Breves Filho — Doutor e Mestre em Letras (Área de Linguística e Língua Portuguesa) pela UNESP. Especialista em Língua Portuguesa pela FUSVE (RJ). Graduado em Letras (português-francês) pela UERJ. Professor Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE e, também, Professor Permanente do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (PPGEF UNILAB-IFCE). Escritor e Editor (Selo Editorial: EDIÇÕES BREVES PALAVRAS). Experiente na Formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Proferiu palestras e fez oficinas com professores do Ensino Fundamental (1ª e 2ª fases) pelo Programa Nacional de Incentivo à Leitura – PROLER, para a Casa da Leitura (RJ) em várias cidades brasileiras. Foi Consultor *ad hoc* do INEP na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. É membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisas e Estudos em Educação – GIPEE, coordenando pesquisas sobre a Produção de Sequências Didáticas que buscam operacionalizar os conceitos de Letramento e Multiletramento. Dessa forma, contribuindo para o ensino/aprendizagem da Leitura e Produção textual. Por isso a ênfase do trabalho está na Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa. E-mail: jsbreyesfilho25@gmail.com

Kaé Stoll Colvero — Doutora em Educação (PUC-Rio). Mestre em Educação (UFRJ). Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Castelo Branco e em Gestão Escolar Integrada e Práticas Pedagógicas pela Universidade Cândido Mendes. Licenciada em Letras, habilitação em Português e Literaturas da Língua Portuguesa. Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) em cursos de licenciatura e no Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). E-mail: kaecolvero@unilab.edu.br

Kelly Henrique Tamiarana — Mestre em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Ceará (2009). Pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa (FAVENI). Professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Fortaleza.

Larissa Camila Martins de Oliveira — Mestre em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Federal do Ceará – UFC (2009) e em Docência para Educação Profissional pelo SENAC (2013). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE (2006). Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFCE, campus Acaraú-Ce. E-mail: larissa.camila@ifce.edu.br

Lourenço Ocuni Cá — Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (1996), graduação em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2001), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1999) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2004).

Luma Nogueira de Andrade — Doutora em Educação (UFC). Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente (UERN). Licenciada em Ciências (UECE). Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) em cursos de licenciatura e nos mestrados Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE) e Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (MASTS). E-mail: luma.andrade@unilab.edu.br

Maria Aurigelina Costa Alves — Mestre em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (2008) e Pós-graduação em Educação Infantil e Alfabetização pela Universidade Cândido Mendes – RJ (2018). Professora efetiva da rede Municipal de Educação de Fortaleza

Maria Josiane Rocha Rodrigues — Mestre em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Especialista em políticas públicas e sociais, Especialista em Tecnologias Educacionais e Inovação na Educação, Pós-graduanda em gestão, coordenação e supervisão escolar. Graduada em Pedagogia e Professora da Rede estadual de ensino. Formadora do PAIC integral indígena, consultora da SEDUC-CE (elaboração de materiais da educação infantil). Coordenadora Pedagógica da escola indígena Anama tapeba, professora da Pós-Graduação da Faculdade Plus. E-mail:josiane.rocha05@aluno.ifce.edu.br

Midiã Alves da Silva Rodrigues — Mestre em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (1999), especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2005), mestrado em Psicopedagogia Clínica pela Universidade de Leon (2010) e Mestrado em Ensino e Formação Docente pelo Instituto Federal do Ceará – IFCE (2024). Tem experiência na área de Educação e educação inclusiva na sala de Atendimento Educacional Especializado (2012 e 2013) com ênfase em Educação. Esteve em cargo de gestão escolar durante os anos de 2014 a 2021. Professora da Educação Básica na Prefeitura Municipal de Fortaleza

Paloma Pereira Lopes — Mestranda em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Especialista em Gestão Escolar – FAVENI (2024). Licenciada em Letras – Português e Literatura – IFCE (2018). Professora da Rede Estadual do Ceará.
E-mail: paloma.lopes@prof.ce.gov.br

Rayça Aparecida Cavalcante Sampaio — Mestranda em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Tecnóloga em Redes de Computadores pelo IFCE. Especialista em Tecnologia Digitais para a

Educação Básica, pela UECE. Licencianda em Pedagogia. Servidora pública federal atuando a 9 anos no IFCE campus Canindé como assistente de alunos, atuando no apoio pedagógico e assistência ao educando. E-mail: rayca.mestrado@gmail.com

Rebeca de Alcântara e Silva Meijer — Doutora e Mestre em Educação. Pedagoga. Professora Associada II da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Vinculada ao Instituto de Humanidades – IH em cursos de licenciatura e ao Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente (UNILAB/IFCE). Estudos voltados à Educação para as Relações étnico-raciais e didática. Desenvolve os conceitos de saber docente de humanização e ancestral e, didática afrocentrada. E-mail: rebeca.ameijer@unilab.edu.br

Roger Freitas da Costa — Mestre em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Possui graduação em Pedagogia – Licenciatura pela Faculdade Nossa Senhora de Lourdes (2015). Atualmente é professor – pedagogo – Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: formação docente, ensino e aprendizagem, prática docente, docência e história da educação.

Rosa Maria Alves de Oliveira — Mestranda em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Especialista em Educação Infantil, Práticas Assertivas em Educação Profissional Integrada à EJA, Graduada em Pedagogia, Artes Visuais e Português/Inglês. Professora da Rede Municipal de Maracanaú-Ce., Técnica Analista da SME Maracanaú/Ce. E-mail: rosa.alves44@aluno.ifce.edu.br

Simone Cesar da Silva — Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) lotada no Campus Fortaleza. Professora permanente do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (PPGEF UNILAB-IFCE). Coordenadora de Área do Pibid Matemática IFCE/Fortaleza. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de

Formadores, atuando principalmente nos seguintes temas: precarização do trabalho, formação de professores, didática, pesquisa educacional e estágio supervisionado. E-mail: simonecesar@ifce.edu.br

Sinara Mota Neves de Almeida — Doutora em Educação e Mestre em Educação em Saúde. Licenciada em Pedagogia. Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) em cursos de licenciatura e Pós-graduação *Stricto Sensu*. Coordenadora e Professora Permanente do Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Diversidade e Docência (ED-Docência). E-mail: sinaramota@unilab.edu.br

Solonildo Almeida da Silva — Doutorado Acadêmico em Educação – Universidade Federal do Ceará (UFC); Mestrado Acadêmico em Sociologia (Políticas Públicas e Sociedade) – Universidade Estadual do Ceará (UECE); Especialização em Formação de Formadores – Universidade Estadual do Ceará (UECE); Especialização em Metodologias do Ensino de Geografia – Universidade Estadual do Ceará (UECE); Graduação em Pedagogia – Universidade Estadual do Ceará (UECE) ; Graduação em Geografia – Universidade Estadual do Ceará (UECE); Pós-Doutorado Geografia Humana (Geografia Cultural) – Universidade Federal do Ceará (UFC); Docente Permanente do Doutorado Acadêmico em Ensino – RENOEN, Doutorado Acadêmico em Ensino – Rede Nordeste (RENOEN) atuando no Pólo IFCE; (ProfEPT) no Instituto Federal do Ceará (IFCE); Professor de Licenciaturas no IFCE. E-mail: solonildo@ifce.edu.br

Vivian Timbó Magalhães Martins — Mestranda em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Especialista em Docência para Educação Profissional e Tecnológica – IFES (2022) e em Tecnologias Digitais para Educação Básica – UECE (2019). Graduada em Sistemas e Mídias Digitais pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente é coordenadora e professora do curso técnico de Multimídia na EEEP Jaime Alencar de Oliveira, professora tutora EAD do curso de Artes Visuais pela UAB/UECE e bolsista do Programa Ceará Educa Mais, na linha de ação Professor Aprendiz pela SEDUC-CE. E-mail: viviantmm@gmail.com