



ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

**XIV SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES/AS
45º ENCONTRO NACIONAL DO FORUMDIR
III SEMINÁRIO NACIONAL DO FORPARFOR E DO
FORPIBID-RP**

**“Da Conae ao PNE 2024-2034:
reconstruindo espaços
democráticos no campo da
educação”**

ANAIS 2024

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**



ANFOPE

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

XIV SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES/AS
45º ENCONTRO NACIONAL DO FORUMDIR
III SEMINÁRIO NACIONAL DO FORPARFOR E DO
FORPIBID-RP

**“Da Conae ao PNE 2024-2034:
reconstruindo espaços
democráticos no campo da
educação”**

ANAIS 2024

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

Organização

Coordenação geral

Fábio Luiz Alves de Amorim
Unesa – Sedu/ES

Comissão organizadora nacional

Ana Rosa Peixoto de Brito
UFPA

Cristiane Antonia Hauschild Johann
Coordenadora Nacional do Forpibid-RP/Univates

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Secretária Geral Anfope (Bienio 2023 – 2025)/UNB

Lucília Augusta Lino
Conselho Fiscal Anfope/UERJ

Lueli Nogueira Duarte e Silva
Presidenta do Forumdir/UFG

Malvina Tania Tuttman
Diretora de Articulação Institucional Anfope (Bienio 2023 – 2025)/Unirio

Mark Clark Assen de Carvalho
Coordenador Nacional do Forpafor/UFAC

Suzane da Rocha Vieira Gonçalves
Presidenta da Anfope (Bienio 2023 – 2025)/FURG

Comissão organizadora estadual

Elda Alvarenga
Coordenadora Estadual Anfope/ES – Nupeges – Icepi

Euluze Rodrigues da Costa Junior
Ufes

Gelson Luiz Daldegan de Padua
Sesc/ES

Marcelo Loureiro Ucelli
SEDU/ES – Ufes

Maria Nilceia de Andrade Vieira
Vice-coordenadora Estadual da Anfope/ES – Sedu/ES

Marinalva Conceição de Sousa
Sedu/ES

Marluce Leila Simões Lopes
Ufes

Pedro Paulo Pimenta
Sedu/ES – PMS/ES

Rodrigo Ferreira Rodrigues
Ifes

Silvana Ventorim
Ufes

Comitê científico

Andreia dos Santos PucMinas	Madalena de Assis Torres PMVV – Nupeges
Andréia Nunes Militão UEMS	Maria de Fátima Barbosa Abdalla UniSantos
Camila Lima Coimbra UFU	Maria Nilceia de Andrade Vieira Sedu/ES
Celi Nelza Zulke Taffarel UFBA	Marluce Leila Simões Lopes Ufes
Cristiane Antonia Hauschild Johann Univates	Miriã Lúcia Luiz Ufes
Denise Silva Araújo Ufes	Miriam Morelli Lima de Mello UFRRJ
Eduardo Augusto Moscon Oliveira Ufes	Nilson de Souza Cardoso UECE
Elda Alvarenga Nupeges – Icepi	Ozirlei Teresa Marcilino Ufes
Eliza Bartolozzi Ferreira Ufes	Pedro Paulo Pimenta SEDU/Serra
Erineusa Maria da Silva Ufes – Nupeges	Priscilla Lauret Coutinho Sedu/ES – Nupeges
Euluze Rodrigues da Costa Junior Ufes	Regina Célia Padovan UFT
Fábio Luiz Alves de Amorim Unesa – Sedu/ES	Renata Duarte Simões Ufes
Gelson Luiz Daldegan de Padua Sesc/ES	Rodrigo Ferreira Rodrigues Ifes
Henri Luiz Fuchs IFRS	Susana Soares Tozetto UEPG
Janete Magalhães Carvalho Ufes	Suzane da Rocha Vieira Goncalves FURG
Lara Carlette Thiengo UFVJM	Suzany Goulart Lourenço Ifes
Lueli Nogueira Duarte e Silva UFMT	Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni Ufes
	Wellington Machado Lucena Ifes

Monitoria

Ana Carolina dos Santos Paes	Mairla da Silva Maia
Claudia Klaviemy Cardoso Silva	Mariana Donateli Gatti
Daiane Ferreira dos Santos de Jesus	Mariana Souza Costa
Emanuelle de Lima da Silva	Milena Reindel Dutra
Erineusa Maria da Silva	Nicolly Pereira da Silva
Flávia Demuner Ribeiro	Patrícia Almeida Martins
Gabriela Ruela Soares Silva	Priscila dos Santos Pereira Machado
Giliardi Christie da Silva	Priscilla Lauret Coutinho
Jessica Evangelista Rodrigues Brito	Simone da Vitória Silva
José Francisco Silva Sampaio	Tatiana Dias Zocrato
Julia dos Santos Pereira	Wendel Barbosa Santos
Madalena de Assis Torres	Yamilia de Paula Siqueira

Organização

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anfope

Fórum Nacional de Diretores de Faculdades
Centros/Departamentos de Educação das Universidades Públicas
Forumdir

Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PARFOR
Forparfor

Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PIBID e do RP
Forpibid-RP

Realização

Universidade Federal do Espírito Santo/Centro de Educação
Ufes

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
Ifes

Apoio Institucional e Financeiro

Associação dos Docentes da Universidade Federal do Espírito Santo
Adufes

Comunica Digital

Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo
Fapes

Governo do Estado do Espírito Santo
Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação Profissional
Secti

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senac

Sindicato dos Professores no Estado do Espírito Santo
Sinpro/ES

DIRETORIA ANFOPE (GESTÃO 2023–2025)

Presidência

Suzane da Rocha Vieira Gonçalves
Presidente

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Secretária Geral

Fábio Luiz Alves de Amorim
Diretor de Comunicação

Maria Renata Alonso Mota
Diretora Financeira

Malvina Tania Tuttman
Diretora de Articulação Institucional

Conselho fiscal

Titulares	Suplentes
Denise Silva Araújo	Celi Nelza Zulke Taffarel
Lucília Augusta Lino	Rita de Cassia Cavalcanti Porto
Maria de Fátima Barbosa Abdalla	Helena Costa Lopes de Freitas

Vice-presidentes regionais

Região Norte – Ana Rosa Peixoto de Brito

Região Nordeste – Nilson de Souza Cardoso

Região Centro-Oeste – Renato Barros de Almeida

Região Sudeste – Camila Lima Coimbra

Região Sul – Susana Soares Tozetto

Secretárias/os regionais

Região Norte – Alessandra Peternella

Região Nordeste – Silvana Aparecida Bretas

Região Centro-Oeste – Geniana dos Santos

Região Sudeste – Miriam Morelli Lima de Mello

Região Sul – Henri Luiz Fuchs

DIRETORIA ANFOPE (GESTÃO 2025–2027)

Presidência

Malvina Tânia Tuttman
Presidente

Gisele Masson
Secretária Geral

Mark Clark Assen de Carvalho
Diretor de Comunicação

Lucília Augusta Lino
Diretora Financeira

Andréia Nunes Militão
Diretora de Articulação Institucional

Conselho fiscal

Titulares	Suplentes
Fábio Luiz A. de Amorim	Celi N. Z. Taffarel
Renato Barros de Almeida	Iduína Mont'Alverne B. Chaves
Susana S. Tozetto	Maria de Fátima B. Abdalla

Vice-presidentes regionais

Região Norte – Eliana da Silva Filipe

Região Nordeste – Nilson de Souza Cardoso

Região Centro-Oeste – Denise Silva Araujo

Região Sudeste – Camila Lima Coimbra

Região Sul – Henri Luiz Fuchs

Secretárias/os regionais

Região Norte – Kátia de Nazaré Santos Fonsêca

Região Nordeste – Rita de Cassia Cavalcanti Porto

Região Centro-Oeste – Denise de Barros Capuzzo

Região Sudeste – Miriam Morelli Lima de Mello

Região Sul – Leda Scheibe

Organização dos Anais

Elda Alvarenga
Nupeges – Icepi

Fábio Luiz Alves de Amorim
Unesa – Sedu/ES

Gelson Luiz Daldegan de Padua
Sesc/ES

Maria Nilceia de Andrade Vieira
Sedu/ES

Responsabilidade do texto

Os textos publicados nestes Anais são de inteira responsabilidade de seus(suas) autores(as), que respondem pela originalidade, autoria e revisão do conteúdo submetido. À comissão organizadora e ao Comitê Científico coube o acompanhamento dos processos editoriais e avaliativos, não lhes sendo atribuída responsabilidade sobre eventuais questões relativas à autenticidade autoral ou ao conteúdo dos trabalhos apresentados.

Diagramação

Jader Gomes
Comunica Digital

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Anais [livro eletrônico] : XV Encontro Nacional de Formação de Professores : 45 Encontro Nacional do Forumdir e II Seminário Nacional do FORPARFPR e FORPIBID/RP (09. : 2024 : Vitória, ES) / organização Elda Alvarenga ... [et al.]. -- Vitória, ES : Ed. dos Autores, 2026.
PDF

Vários autores.
ISBN 978-65-02-12988-3

1. Educação 2. Formação profissional
3. Professores - Formação I. Alvarenga, Elda.

26-363705.0

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Formação profissional : Educação
370.71

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

Sumário

Índice

Apresentação

Carta de Vitória 2024

Eixo Temático: 1

Formação, práticas docentes, políticas educacionais e financiamento

Eixo Temático: 2

Formação, práticas docentes e gestão democrática da educação (Básica e Superior)

Eixo Temático: 3

Formação, práticas docentes, políticas curriculares e de avaliação educacional

Eixo Temático: 4

Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA)

Eixo Temático: 5

Formação, práticas docentes, democracia e disputas entre público e privado

Eixo Temático: 6

Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação

Índice de Autores

Índice

Eixo Temático: 1

Formação, práticas docentes, políticas educacionais e financiamento

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE POÁ/SP: CONCEPÇÕES, RELATOS E DESAFIOS.	30
A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E OS DESAFIOS PARA A PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	34
A FORMAÇÃO DOCENTE NA PEDAGOGIA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PARFOR	38
A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE INOVAÇÃO EDUCAÇÃO CONECTADA (PIEC): FRAGILIDADES E POTENCIALIDADES NESSA POLÍTICA PÚBLICA DE ACESSO À TECNOLOGIA.	42
APROXIMAÇÕES ENTRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL: SOBRE A PERMANÊNCIA DOS JOVENS NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	46
AS LICENCIATURAS NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A OFERTA NA FORMAÇÃO INICIAL	50
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL: INCLUSÃO E DESAFIOS NA ESCOLARIZAÇÃO	55
CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE NOVA VENÉCIA/ES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	59
CURSO DE FORMAÇÃO DO PROGRAMA TEMPO DE APRENDER: UMA ANÁLISE DA ESTRUTURA DAS VIDEOAULAS	63
DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE O PIBID NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNICAMP	69
EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E BRANQUITUDE: UMA PESQUISA SOBRE A RACIALIDADE BRANCA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DO ESPÍRITO SANTO	73
FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS.....	77
FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL.....	82
FUNÇÃO GRATIFICADA DOS MILITARES DA RESERVA NAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES DO DISTRITO FEDERAL.....	86
HISTÓRIA LOCAL E ENSINO DE HISTÓRIA: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DO PIBID NO TOCANTINS.....	91
NOVO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO ESPÍRITO SANTO: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES? ...	97

O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA E A (DE)FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES NO NOVO ENSINO MÉDIO	101
O NACIONALISMO VARGUISTA NA SALA DE AULA E O SILENCIAMENTO LINGÜÍSTICO DOS POMERANOS	105
O NOVO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO EUGÊNICA: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES	112
PIBID COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL.....	115
POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO - PARFOR/UNEB: INTERFACES COM QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA BAHIA	119
POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UFES: OPORTUNIDADES PARA GARANTIR A CONCLUSÃO DISCENTE.....	123
PROGRAMA DE RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ESTUDANTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA	127
PROGRAMA SÃO PAULO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA DOCENTE.	130
REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA SOBRE OS PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS	135
SENSIBILIZANDO MENTES E CORAÇÕES: EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM FOCO	139
SENTIDOS E CONTRIBUIÇÕES DO PARFOR EM UM CONTEXTO DE INDEFINIÇÃO DE UMA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DO ACRE.....	153

Eixo Temático: 2

Formação, práticas docentes e gestão democrática da educação (Básica e Superior)

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: EM QUESTÃO A EDUCAÇÃO CRÍTICA E A AUTÔNOMA.....	158
A COR DA GESTÃO E O ENFRENTAMENTO AO RACISMO EDUCACIONAL: ANÁLISES PRELIMINARES	162
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO ESCOLAR NA REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA.....	167
A PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA VERSÃO PRELIMINAR DO PNPG 2024-2028	171
CENÁRIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS: ANÁLISE DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL E DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOURADOS/MS	175
CONSELHOS EM AÇÃO: DE PRODUTO EDUCACIONAL A POLÍTICA DE FORMAÇÃO	179
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, LEI 10.639/2003 E O CHÃO DA ESCOLA: EVIDÊNCIAS PRELIMINARES.....	184
DE QUAL GESTÃO DEMOCRÁTICA ESTAMOS FALANDO?	192
DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: OS LIMITES IMPOSTOS À PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL PELAS PRÁTICAS DOCENTES NOS ESPAÇOS DE TOMADA DE DECISÃO	196

ENTRE A BALANÇA E O RELÓGIO: GERENCIALISMO NA GESTÃO ESCOLAR DO ESPÍRITO SANTO.....	200	sumário
FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO BASE PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA: O DIRETOR COMO INTELECTUAL ORGÂNICO	204	autores
GESTÃO DEMOCRÁTICA, PARTICIPAÇÃO E TRABALHO COLETIVO: DIÁLOGOS	208	
JUSTIÇA RESTAURATIVA E AS RELAÇÕES DE PODER NAS ESCOLAS	212	
O CONSELHO DE ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO DE VIOLAÇÃO DO DIREITO DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA..	216	
O DIREITO DE ACESSO À ESCOLARIZAÇÃO DAS PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E A GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR	220	
O ENSINO DE FILOSOFIA EM ARTICULAÇÃO COM A EDUCAÇÃO LIBERTADORA: CONTRIBUIÇÕES PARA A GESTÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DOCENTE	224	
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO EDUCACIONAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PEDAGOGOS: UMA EXPERIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE SERRA-ES	228	
PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: A IMPLEMENTAÇÃO DA ELEIÇÃO DIRETA DE DIRETORES NA PMV-ES, EM 1992	232	
PIBID, FORMAÇÃO DE SUBJETIVIDADES E IDENTIDADE DOCENTE.....	237	
PNE E A DEFESA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO	241	
PRÁTICA PEDAGÓGICA DEMOCRÁTICA NO ENSINO SUPERIOR: PORTFÓLIOS REFLEXIVOS EM QUESTÃO...	245	
PRÁTICAS RESTITUÍNTES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ÂMBITO DO PROGRAMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: EM BUSCA DO ELO PERDIDO	249	
PROJETO HELICOHISTORIA: FORMANDO A IDENTIDADE PERUANA	253	

Eixo Temático: 3

Formação, práticas docentes, políticas curriculares e de avaliação educacional

A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO E A FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DOCENTE: DESAFIOS E POTENCIALIDADES NA CONSTITUIÇÃO DE ESPAÇOS FORMATIVOS INTEGRADOS	259
A DISCIPLINA TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CURSO DE LETRAS: FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES	263
A EXTENSÃO COMO PARTE DO PROCESSO FORMATIVO DOCENTE	267
A EXTENSÃO NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR - UVA E AS RESSIGNIFICAÇÕES DO FAZER A PARTIR DA COMUNIDADE.....	271
A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO BRINCANTE DA CHAPADA DIAMANTINA	274
A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA UFG E A RESOLUÇÃO CCEP Nº 207 de 1984: O PAPEL DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DOCENTES.....	278

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA ATUAL CONJUNTURA: RETROCESSOS E SEUS DESAFIOS	282
A INFLUÊNCIA DE FREIRE E ARROYO NAS MUDANÇAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NOS ANOS 1980 E 1990	286
APRENDIZAGEM AFETIVA DA DOCÊNCIA COMUNITÁRIA EM COLETIVOS HETEROGÊNEOS: A POTÊNCIA FORMATIVA DA DIFERENÇA.....	291
ARTICULAÇÃO DE SABERES NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO	295
AVALIAÇÃO DE FLUÊNCIA EM LEITURA: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DA LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	299
AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO: O ESTREITAMENTO CURRICULAR E AUTONOMIA DOCENTE.....	303
BNCC E O ENSINO DE CIÊNCIAS: PERCEPÇÕES E DESAFIOS DA INTERDISCIPLINARIDADE NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES	307
CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE SERRA/ES: TEORIA, PRÁTICA E APERFEIÇOAMENTO.....	311
CONFIGURAÇÕES CURRICULARES DA FORMAÇÃO DOCENTE NO PARFOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ.....	315
CULTURA MATERIAL DA ESCOLA: TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO NARRADAS POR ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA EAD/UFES.....	318
DESDOBRANDO O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO MULTIPLICIDADES E FLUXOS COM FOUCAULT, DELEUZE E GUATTARI	322
DIÁLOGOS ENTRE A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO IFPR E O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS À INICIAÇÃO À DOCÊNCIA.	325
DOCÊNCIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONEXÕES INSURGENTES NA COMPOSIÇÃO DE CURRÍCULOS MARGINAIS	329
DUPLA FORMAÇÃO: POSSÍVEL LACUNA PARA O ENFRENTAMENTO AO DESMONTE DAS LICENCIATURAS NO BRASIL.....	333
EDUCAÇÃO EM VALORES MORAIS: POTENCIALIDADES E DIFICULDADES DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA	337
EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS: PERSPECTIVAS DO NOVO PNE.....	341
EDUCAÇÃO PARA O PATRIMÔNIO CULTURAL E ENSINO DE HISTÓRIA: LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS	345
ENCONTROS FORMATIVOS SOBRE DECOLONIALISMO COM EDUCADORES DE HISTÓRIA PARA A ANÁLISE E ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO	350
ERRAR? UM ENCONTRO COM A FILOSOFIA DA DIFERENÇA NO XII CIFE	354
HISTÓRICO CURRICULAR DA SMERJ: DO MULTIEDUCAÇÃO AO CURRÍCULO CARIOCA	358
MOVIMENTOS SOCIAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OBJEÇÕES À RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 04/2024 ..	369

MULHER E CIDADE: PROCESSOS FORMATIVOS COM UM OLHAR PARA O GÊNERO	373	sumário
O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES E A CULTURA ESCOLAR: O QUE DIZEM AS ÀS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAMPO LARGO - PR	378	autores
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O ESTUDANTE DE PEDAGOGIA: NECESSIDADES E ANÁLISE CRÍTICA SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL PEDAGOGO	382	
O PAPEL DA POESIA PERFORMÁTICA E SOCIAL DE SLAM NA ESCOLA	386	
O PROJETO DE VIDA NO “NOVO” ENSINO MÉDIO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	390	
O SIMPARFOR COMO MOVIMENTO FORMATIVO INTERDISCIPLINAR E TRANSGRESSOR: A VISÃO DOS PROFESSORES FORMADORES E CURSISTAS DO PARFOR/UFPI	394	
O SONHO-RESISTÊNCIA: O MOVIMENTO COLETIVO DA UFU NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS	398	
PEDAGOGIA E PRÁTICA DOCENTE: DA DEFESA DA PRÁXIS A CONCEPÇÃO REDUCIONISTA E PRAGMÁTICA DA FORMAÇÃO	402	
POLÍTICAS CURRICULARES: DESAFIOS PARA A GESTÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	406	
POR QUE ESTUDAR AS POLÍTICAS CURRICULARES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE QUÍMICA?. 410		
PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA: CAMINHO PARA A PRÁXIS?	414	
PRÁTICASPOLÍTICAS EMANCIPATÓRIAS: ENTRE REGULAÇÃO E CONTROLE	420	
PROCESSOS DE AVALIAÇÃO ESCOLAR E PESQUISA-FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	425	
REFLEXÕES SOBRE A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 04/2024 NO CONTEXTO DAS REFORMAS EMPRESARIAIS....	429	
SPINOZA E OS CAMINHOS DOS AFETOS NA DOCÊNCIA COMO CORPOS MÚLTIPLOS NO COTIDIANO ESCOLAR	433	
UMA ESCRITA ENCARNADA COMO CAMINHO PARA UMA FORMAÇÃO SENSÍVEL	437	
VOZES NEGRAS NO SUL DO BRASIL.....	441	

Eixo Temático: 4

Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA)

A (IN)VISIBILIDADE DA CULTURA DO MARABAIXO NA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID/ UNIFAP.....	447
A CIDADE, ESPAÇO EDUCATIVO: MUTIRÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NO LABORATÓRIO VIVO, NUMA VISÃO DE AMBIENTE COMO TOTALIDADE.....	451
A CONSTITUIÇÃO DO PROGRAMA REUNI DIGITAL E A PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA.....	458

A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA CIENTÍFICA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA	462
A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESPÍRITO SANTO: ANÁLISE DAS LEGISLAÇÕES E POLÍTICAS DE DESCONTINUIDADE	466
A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ESPÍRITO SANTO: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS COM POVOS TUPINIKIM E GUARANI.....	472
A FORÇA DO COLETIVO NOS MOVIMENTOS DE INVENÇÕES CURRICULARES E NOS PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER NAS/DAS ESCOLAS DO CAMPO	476
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EJA: A LEITURA COMO EPISTEME NECESSÁRIA À FORMAÇÃO HUMANA	479
A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A INTERFACE COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM IES PÚBLICAS E PRIVADAS NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO.....	483
A HISTÓRIA ORAL NAS PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	487
A IDENTIDADE DOCENTE DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	491
A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: A CONSTRUÇÃO DE RECURSO DIDÁTICO	495
A INCLUSÃO DE UM ESTUDANTE COM AUTISMO NO CURSO DE GEOLOGIA	499
A MEMÓRIA LITERÁRIA EM LÍNGUA FRANCESA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	503
A PEDAGOGIA SOCIAL NA FORMAÇÃO DOCENTE DE EDUCADORES SOCIAIS: AS POSSIBILIDADES DE RECONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS DEMOCRÁTICOS FLUMINENSES.....	507
A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E Os DISCURSOS MEDICALIZANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE MARATAÍZES-ES.....	511
A PRODUÇÃO DISCURSIVA SOBRE O ESPAÇO URBANO EM DEBATE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	515
A REFLEXÃO NAS PESQUISAS-AÇÕES REALIZADAS NO ÂMBITO DO MESTRADO NO BRASIL E EM PORTUGAL	520
A TECNOLOGIA ASSISTIVA NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFES: O QUE NOS DIZEM SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	524
A VISIBILIDADE DA SOCIOEDUCAÇÃO NA CONAE 2024 E OS DESAFIOS PARA O PRÓXIMO PNE	528
AÇÃO ESCOLA DA TERRA COM FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	532
ANÁLISE DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES REGENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA.....	538
APRENDER A SER MENTORA: TENSÕES EM UM CONTEXTO HÍBRIDO DE FORMAÇÃO	542
AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DO CASTELO, ES: DIÁLOGOS SOBRE FORMAÇÃO PERMANENTE NA PERSPECTIVA FREIREANA.....	546

ATERISAGEM EM DOCUMENTOS FRANCESES DO SÉCULO XIX: PROPOSIÇÕES ACERCA DA PRÁTICA DOCENTE EM ARTES COM SURDOS	550
AVALIAÇÃO E TRANSIÇÃO DE CRIANÇAS ATENDIDAS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS A PARTIR DE UM CONTEXTO FORMATIVO	554
BNCC <i>VERSUS</i> EDUCAÇÃO ESPECIAL: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA	558
CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA “PRÁTICAS EDUCATIVAS E INCLUSÃO ESCOLAR” À FORMAÇÃO DE PROFESSORES	562
CURRÍCULOS DE ESCOLAS DE CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INVENTIVAS	566
DEFICIÊNCIA NÃO É MERCADORIA: REFLEXÕES COM OS PROFESSORES DO MESTRADO PROFISSIONAL	570
DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E INCLUSÃO ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA PRÁTICA EM SALA DE AULA.....	574
DESENVOLVIMENTO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE PLÁSTICOS PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	578
DIRETRIZES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SERRA/ES E SEUS PROCESSOS DE TRADUÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR	583
DIRETRIZES LEGAIS PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE CASTELO-ES	587
EDUCAÇÃO DE SURDOS NO ESPÍRITO SANTO: INTER-RELAÇÕES ENTRE O NÚMERO DE MATRÍCULAS DE ESTUDANTES E DE DOCENTES NO AEE	591
EDUCAÇÃO DO CAMPO: A MÍSTICA INDUTORA DE UMA PRÁXIS EMANCIPATÓRIA	595
EDUCAÇÃO EM PRISÕES NO ESPÍRITO SANTO: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS.....	600
EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLAS DO CAMPO: UM RECORTE SOBRE A INCLUSÃO EDUCACIONAL NO INTERIOR DO ESPÍRITO SANTO	604
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIÁLOGOS SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS EM SALAS MULTISSERIADAS.....	608
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM CONTEXTO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	612
“ENSINO” REMOTO E EDUCAÇÃO PARA O CAPITAL.....	616
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM CONTEXTOS EMPOBRECIDOS: MARCAS QUE REFORÇAM O ESTIGMA SOCIAL DE INFERIORIDADE E IMPACTAM NO COTIDIANO ESCOLAR	620
FAZENDA JAPIRA: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	624
FECHAMENTO DE ESCOLAS RURAIS: DESAFIOS E IMPACTOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	628
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COMO ESPAÇO DE VALIDAÇÃO DE MATERIAIS EDUCATIVOS ..	631

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA DO MUNICÍPIO DE VIANA - ES	636
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E DIÁLOGOS SOBRE TRABALHO COLABORATIVO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	640
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: POSSIBILITANDO A APRENDIZAGEM E INCLUSÃO ESCOLAR..	644
FORMAÇÃO CONTINUADA E INCLUSÃO ESCOLAR EM DIFERENTES CONTEXTOS: DIÁLOGOS ENTRE ANGOLA, BRASIL E PORTUGAL	648
FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA PROFISSIONAIS DE REDES MUNICIPAIS DE ENSINO	651
FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: DISCUTINDO O CONCEITO DE GRANDEZA	655
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ABORDAGEM TEÓRICA DO TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO ..	659
FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATUAÇÃO NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: VISITANDO A LITERATURA.....	663
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO: SABERES E FAZERES DO ESCOLA DA TERRA.....	667
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PESQUISA-AÇÃO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA EM PAÍSES LUSÓFONOS...	671
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	675
FORMAÇÃO DE PROFESSORES, INCLUSÃO E PESQUISA-AÇÃO: ANÁLISE COMUNICATIVA A PARTIR DOS ESPAÇOS DISCURSIVOS	679
FORMAÇÃO DOCENTE AMPLIADA E PRÁTICAS PARA ALÉM DA ESCOLA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE VIOLÊNCIAS E EDUCAÇÃO SOCIAL EM SÃO GONÇALO-RJ	684
FORMAÇÃO DOCENTE: FIOS QUE SE ENTRELAÇAM AO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ES	688
FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA, ARTÍSTICO-CULTURAL DE DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	692
FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA SOCIAL NO EAD	696
FORMAÇÃO FEMINISTA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM SIMONE DE BEAUVOIR	700
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: A CONSTRUÇÃO DAS CONCEPÇÕES SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	704
GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE DAS/DOS ESTUDANTES DE LICENCIATURA DA FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA BAIXADA FLUMINENSE	708
IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM COLATINA/ES.....	712
IMPLICAÇÕES DA JUDICIALIZAÇÃO NA CONTRATAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE APOIO À INCLUSÃO DE ALUNOS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE VILA VELHA/ES	716

INTERDISCURSIVIDADE NAS PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL VINCULADA ÀS PRÁTICAS SOCIAIS DOS SUJEITOS DO CAMPO.....	720
LETRAMENTO MIDIÁTICO E CIENTÍFICO: APROXIMAÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	724
LETRAMENTO MIDIÁTICO NAS LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS: UMA ANÁLISE DAS OPORTUNIDADES FORMATIVAS NA USP	729
LIVE “A MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: UMA CRÍTICA À RACIONALIDADE DIAGNÓSTICA HEGEMÔNICA”	734
MAPEAMENTO FORMATIVO E SOCIOCULTURAL DOS/AS TRADUTORES/AS E INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS MEXICANA (LSM)	738
O COMBATE A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NAS ESCOLAS: UMA RELAÇÃO COM O PROGRAMA PIBID.....	742
O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO RESISTÊNCIA E CONTRA-HEGEMONIA: UM ESTUDO INTERCULTURAL.....	746
O IMPACTO DA MEDICALIZAÇÃO NA APRENDIZAGEM: NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM-ES	750
O PIBID NA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DA UEPA: POR UMA FORMAÇÃO INTERCULTURAL E INTER/TRANSDISCIPLINAR.....	754
O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE DADOS NA PESQUISA-AÇÃO	758
O PROFESSOR DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DO PNE.....	762
O USO DE RELATOS DE VIAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POTENCIALIDADES E DESAFIOS NO ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL	766
OBSTÁCULOS PARA A AUTONOMIA DOCENTE NO ENSINO PRÁTICO DE ASTRONOMIA: UMA INVESTIGAÇÃO NO CONTEXTO DO PROJETO ERATÓSTENES BRASIL.....	770
OS CONTEXTOS HISTÓRICO-POLÍTICOS DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS DO GRUFOPEES.....	774
OS DESAFIOS DE UMA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO SUPERIOR.....	778
OS DESAFIOS DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES QUE ATUAM NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL EM AMBIENTE HOSPITALAR	782
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO	786
PIPAT NA FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESPÍRITO SANTO.....	790
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO MÉDIO	795
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALAS MULTISSERIADAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE VARGEM ALTA/ES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	799
PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: AS CONTRIBUIÇÕES DA EQUIPE DE GESTÃO ESCOLAR DE UMA UNIDADE MUNICIPAL DE ENSINO DE VILA VELHA/ES	803

PROCESSOS FORMATIVOS PARA PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA QUE ATUAM NA REDE DE CARIACICA: UMA AVALIAÇÃO DESSAS AÇÕES A PARTIR DO OLHAR DOS PROFESSORES PARTICIPANTES ..	807
PROFESSORES DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: NECESSIDADES FORMATIVAS E RELAÇÕES DE COLABORAÇÃO	811
PROGRAMA EDUCACIONAL TIX COMO FERRAMENTA DE TECNOLOGIA ASSISTIVA: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA - ES	815
PROMOVENDO A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO: DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA).....	819
“QUEM SÃO TODOS?”: CAMINHOS PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA	823
REFLEXÕES NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA NOS CURSOS EAD: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA	827
REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO ESCOLAR: UM DIÁLOGO COM NORBERT ELIAS E ANTÔNIO NÓVOA	831
REFLEXÕES SOBRE PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	835
RELATO EM UMA ESCOLA DE NATUREZA ESPECIAL DO DISTRITO FEDERAL: DIÁLOGO SOBRE VIOLÊNCIA SEXUAL COM CRIANÇA E ADOLESCENTE	839
RELATO DE EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR ENTRE A MATEMÁTICA E A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	845
RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DA INTERFACE ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DO ESPÍRITO SANTO.....	849
SETEMBRO VERDE: UMA OPORTUNIDADE DE DISCUTIR INCLUSÃO	853
TRABALHO COLABORATIVO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	857
UMA FENOMENOLOGIA CINEMATOGRAFICA DAS ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: COMPREENSÕES SOBRE A PRODUÇÃO IMAGÉTICA DO CINEMA COMERCIAL.....	860
VIVÊNCIAS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO IFES CAMPUS ITAPINA: EXPERIÊNCIAS DO NÚCLEO DA PEDAGOGIA	864

Eixo Temático: 5

Formação, práticas docentes, democracia e disputas entre público e privado

A CRISE NA EDUCAÇÃO: UM PROBLEMA POLÍTICO	869
A FORMAÇÃO HUMANA NA SOCIEDADE CAPITALISTA CONTEMPORÂNEA: AS INFLUÊNCIAS NEOLIBERAIS NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	873
A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: CONTEXTOS SOCIOECONÔMICOS E POLÍTICAS GLOBAIS NA EDUCAÇÃO	877
A PRIVATIZAÇÃO INDIRETA NO PAES: UMA ANÁLISE DA DISTORÇÃO DA GOVERNANÇA EM DETRIMENTO A DIMENSÕES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA	881

ANFOPE: CONCEPÇÕES EM DISPUTA	886	sumário
BASE NACIONAL DE COMPETÊNCIAS DO DIRETOR ESCOLAR: IMPACTOS NA FORMAÇÃO	890	autores
BNC - FORMAÇÃO: ATUAÇÃO/INTERVENÇÃO DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO.....	894	
CONCEPÇÕES ANTAGÔNICAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	898	
CURSOS LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NA REGIÃO SUL DO BRASIL: EXPANSÃO OU PRIVATIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE?	902	
DIRETRIZES DO BANCO MUNDIAL PARA AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE	906	
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES E POTENCIALIDADES À RETOMADA DA AUTONOMIA INSTITUCIONAL.....	910	
FUNDAÇÃO CEIBAL E A AGENDA NEOLIBERAL PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA.....	915	
INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS NO BRASIL E NO PARAGUAI	919	
JUVENTUDES, EDUCAÇÃO E POBREZA: TECENDO DIÁLOGOS E COMENDO POSSIBILIDADES.....	923	
LEVANTAMENTO DA INCIDÊNCIA DOS ATORES PRIVADOS EM MUNICÍPIOS DA REGIÃO NORTE DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO	927	
O PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONTEXTO HISTÓRICO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CARIACICA - ES	930	
O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA FORMADORES EM AÇÃO: COERÇÃO E ALINHAMENTO AO NEOLIBERALISMO.....	935	
PARA ALÉM DAS CORES E TRAÇOS - NO PEITO, NO PAPEL E NA PELE: ARTE COMO DIREITO DE UMA FORMAÇÃO HUMANIZADORA.....	939	
PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADA: FORMAÇÃO CONTINUADA NO ESPÍRITO SANTO	943	
PROFESSOR CANCELADO? CANCELAMENTO DOCENTE, SUPER EXPOSIÇÃO DIGITAL E POLARIZAÇÃO POLÍTICA	948	

Eixo Temático: 6

Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação

A CONSTITUIÇÃO DOCENTE: FORMAÇÃO, IDENTIDADE E PROFISSIONALIDADE	956
A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	960
A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS COLABORADORES NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR	964
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ERA DA CIBERCULTURA: A INFLUÊNCIA DAS MÍDIAS PARA O DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL.....	968

A FORMAÇÃO DOCENTE CENTRADA NA ESCOLA: UMA CONSTRUÇÃO A PARTIR DAS NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORAS DO 1º AO 5º ANO	972	sumário autores
A GREVE COMO PRÁTICA EDUCACIONAL NA VISÃO DE UMA ESTUDANTE DE LICENCIATURA.....	986	
A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	990	
A LINGUAGEM COMO PRÁTICA DA LIBERDADE: NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE E BELL HOOKS	994	
A MEMÓRIA VIVA DA EDUCAÇÃO FOMENTADA PELO MUSEU DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL.....	998	
A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM FORMAÇÃO CONTINUADA STRICTO SENSU : UMA BREVE CARACTERIZAÇÃO DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO NO ESPÍRITO SANTO	1002	
A SAÚDE MENTAL E EMOCIONAL DOS PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA: UMA ANÁLISE DA CONFIGURAÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E DA NECESSIDADE DA DOCÊNCIA CRÍTICA.....	1007	
À SOMBRA DO IPÊ, LEONELÊ: LITERATURAS AFRO-BRASILEIRAS	1011	
ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: POTENCIALIZANDO PENSAMENTOS CRÍTICOS SOBRE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE	1015	
ANÁLISE DOCUMENTAL SOBRE O ESTÁGIO REMUNERADO.....	1019	
ANÁLISE SOBRE A ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE COM BASE NO CENSO ESCOLAR	1023	
APOIO PEDAGÓGICO AO ESTUDANTE NA PERSPECTIVA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	1027	
ARTICULAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SOCIOEDUCAÇÃO	1031	
CINEMA FALADO: O USO DA CINEMATOGRAFIA COMO FONTE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE E SUA APLICABILIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	1035	
CONCEPÇÃO DE LEITURA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES “TEMPO DE APRENDER”	1039	
CONSIDERAÇÕES SOBRE A SAÚDE E CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	1044	
CURSO DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO HUMANA: VALORIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	1049	
DESABAFEI: NARRATIVA DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INVENTIVA NO PÓS-PANDEMIA.....	1053	
DESAFIOS NA FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS DOCENTES E O NOVO ENSINO MÉDIO	1057	
DUAS NARRATIVAS: LIMIARES COM A ALFABETIZAÇÃO	1061	
EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORMAÇÃO INICIAL: DIÁLOGOS COM TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO .	1065	
EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, LITERATURA INFANTIL E DIFERENÇA: CRIAÇÃO DE OUTROS POSSÍVEIS PARA OS CURRÍCULOS.....	1069	

FORMAÇÃO COM PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA: CONCEITO DE TRABALHO COMO ESTRUTURANTE	1073
FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES SOBRE O SISTEMA DE NUMERAÇÃO DECIMAL E SEU MOVIMENTO LÓGICO-HISTÓRICO	1077
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O FORTALECIMENTO DA INCLUSÃO ESCOLAR	1085
FORMAÇÃO CONTINUADA STRICTO SENSU NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA: ENTRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA E A NARRATIVA DOS PROFESSORES	1088
FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE: RESISTÊNCIAS E PROPOSIÇÕES DA ANFOPE	1092
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: POLÍTICA DE ESTADO OU ESTADO DA POLÍTICA?	1096
FORMAÇÃO INICIAL E VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: A IMPORTÂNCIA DOS PROGRAMAS INSTITUCIONAIS NO INÍCIO DA FORMAÇÃO.	1100
FORMAÇÃO STRICTO SENSU E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE GESTORES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DAS SEMES NO ESPÍRITO SANTO	1104
HISTÓRIAS DE VIDA, ESCUTAR E REGISTRAR: REFLEXÕES TEÓRICAS METODOLÓGICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL	1109
INDUÇÃO PROFISSIONAL PELA VIA DA PESQUISA-FORMAÇÃO: PROFESSORES INICIANTE EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE SOCIAL.....	1120
LEI Nº 10.639/2003 E FORMAÇÃO ANTIRRACISTA.....	1124
MEMORIAL ACADÊMICO: REPRESENTAÇÃO DO PERFIL DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS DA FEUSP	1128
NARRATIVAS DOCENTES: CAMINHOS E DIÁLOGOS NA FORMAÇÃO	1132
NÍVEL DE SATISFAÇÃO DOCENTE: UMA VISÃO ATRAVÉS DOS QUESTIONÁRIOS DO SAEB 2019 E 2021	1136
NO CAOS, RESISTIR E POTENCIALIZAR UMA EDUCAÇÃO PARA A VIDA E A ALEGRIA: O ESTÁGIO CURRICULAR ENTRE DRAMAS E TRAMAS	1140
O EFOPIES COMO MOVIMENTO DE LUTA E RESISTÊNCIA EM DEFESA DA FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM GOIÁS	1145
O ENSINO RELIGIOSO CHEGOU A BNCC: E AGORA PROFESSOR/A? REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DESSA ÁREA DO CONHECIMENTO.	1149
O FAZER-SE CLASSE TRABALHADORA DOCENTE	1154
O MENINO NO FUNDO DA SALA, A MENINA COM CABELO DE BONECA: PENSAR RAÇA E RACISMO NOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	1158
O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E AS NOVAS PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS PARA O MUNICÍPIO DE NOVA VENÉCIA.....	1162
O TRABALHO COLETIVO E INTERDISCIPLINAR COMO EIXO NORTEADOR DO TRABALHO DOCENTE NOS DOCUMENTOS FINAIS DA ANFOPE	1166

O TRABALHO DOCENTE COM REALIDADE AUMENTADA NO ENSINO DE QUÍMICA: MAPEAMENTO DAS PESQUISAS DESENVOLVIDAS EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO	1170
OS EFEITOS DA LEI 13.415/2017 NO TRABALHO DOCENTE DE DUAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DO ESPÍRITO SANTO	1174
PERCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: UM ESTUDO DE CASO	1177
PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU COMO FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA, NO CENÁRIO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA	1182
PRÁTICAS INCLUSIVAS E IDENTIDADE DOCENTE NOS CONTEXTOS DA PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA.....	1186
PROFESSORES ADJUNTOS HOMENS NAS CRECHES MUNICIPAIS DO RIO DE JANEIRO: FORMAÇÃO CONTINUADA PRA QUÊ?	1190
PROFESSORES E A PERDA DE SENTIDO DA PRÁTICA DOCENTE.....	1194
PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E EM SERVIÇO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE NOVA VENÉCIA	1198
PROMOÇÃO DA LEITURA EM UM ESPAÇO NÃO FORMAL DE EDUCAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	1202
REFLEXÕES SOBRE A LICENCIATURA E A CARREIRA DOCENTE: UMA ABORDAGEM MULTIDIMENSIONAL PARA A GESTÃO EDUCACIONAL.....	1205
REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS E SAÚDE MENTAL NO COMBATE AO MAL-ESTAR DOCENTE	1209
REFLEXOS DAS MEDIDAS DE RESTRIÇÕES DA PANDEMIA COVID-19 NO TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO NA SERRA/ES.....	1213
REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA - FORMAÇÃO COM PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA PROPOSTA SOBRE LADRILHAMENTO PARA DISCUTIR GEOMETRIA.....	1216
SINDICALISMO DE PROFESSORES E PRODUÇÃO ACADÊMICA: REFLEXÕES TEÓRICAS E SENSO COMUM SINDICAL	1224
UMA AUTOBIOGRAFIA INVENTIVA DE UM SI PROFESSOR E SEU CORPO-AFETO EM PEDAGOGIA	1228

Apresentação

O XIV Seminário Nacional de Formação de Professores e Professoras da Associação Nacional pela Formação dos/as Profissionais da Educação (Anfope), realizado em setembro de 2024, na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), promoveu reflexões e reuniu pesquisas, experiências e movimentos produzidos em defesa da educação pública, democrática e de qualidade socialmente referenciada.

Integraram também esse importante momento de debates e articulações nacionais, o 45º Encontro Nacional do Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir), o III Seminário Nacional do Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do Parfor Norte (Forparfor) e o Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais dos Programas Pibid e Residência Pedagógica (Forpibid-RP). A realização conjunta desses encontros fortaleceu diálogos históricos entre entidades, fóruns e movimentos comprometidos com a formação e a valorização dos/as profissionais da educação no Brasil.

Em um contexto de tensionamentos quanto à definição de políticas públicas para a formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação no Brasil, cabe assinalar que os princípios e posicionamentos da Anfope vêm integrando conquistas nesse campo há muitas décadas. Desde sua criação, na década de 1970, e sua fundação consolidada em 1992, a associação, por meio de Coordenações Regionais e Estaduais, congrega em todo o país, professores/as, pesquisadores/as e estudantes de graduação e pós-graduação. No contexto do Espírito Santo, a Anfope, constituída em 2009, vem promovendo a realização de seminários, assembleias, encontros, participando junto a outras associações e movimentos sociais em defesa de políticas públicas relacionadas à formação dos/as profissionais da educação no cenário capixaba.

Ao acolher participantes de diferentes regiões do país, o evento constituiu-se como espaço de encontro, diálogo, socialização de experiências e fortalecimento das lutas em torno das políticas públicas educacionais e dos desafios contemporâneos da formação docente. Os trabalhos aqui apresentados expressam a diversidade de vozes, contextos, pesquisas e práticas que integram a educação brasileira, revelando movimentos de resistência, proposições coletivas e perspectivas de transformação social. Em meio às discussões sobre formação inicial e continuada, valorização profissional, gestão democrática, inclusão, diversidade e defesa da educação pública, o seminário reafirmou a importância da construção coletiva e da ampliação de espaços democráticos de participação e reflexão crítica.

Além da dimensão acadêmica e política, o encontro também foi marcado pela valorização da cultura capixaba, presente nas apresentações artísticas, manifestações culturais e momentos de acolhimento que integraram a programação. Nessa perspectiva, a programação contou com uma variedade de momentos culturais como a apresentação “História com cheiro de barro e Tanino: o aprendizado do ofício de Paneleiras de Goiabeiras” com Jamilda Alves Rodrigues Bento, uma das principais lideranças dessa importante tradição. A arte das paneleiras de Goiabeiras, em Vitória, representa um Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil, reconhecido em dezembro de 2002 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

Em dois momentos e com expressões culturais diferentes (balé e contação de história), foi apresentada a “Lenda do Pássaro de fogo”, uma das mais expressivas e conhecidas lendas capixabas. Além desse momento cultural, apresentações de balé e de dança contemporânea e o Coral da Ufes abrilhantaram o evento. O encerramento do encontro contou com a performance contagiante da sambista capixaba Elaine Augusta que conseguiu a interação da plateia na plenária final.

Assim, as atividades culturais cumpriram o seu papel: emocionaram, acolheram, envolveram e compartilharam um pouco do que produzimos em nosso estado. As histórias, os sons, as danças, os saberes tradicionais e os afetos compartilhados reafirmaram a cultura como dimensão constitutiva dos processos formativos e das experiências humanas. Nesse contexto, o Espírito Santo não foi apenas o lugar que sediou o evento, mas também território de encontros, memórias, pertencimentos e expressões culturais que envolveram os/as participantes ao longo da programação.

Na perspectiva do panorama de dados, registramos inscrições de todos os Estados brasileiros, totalizando 619 inscritos/as. Quanto à participação efetiva, alcançamos 426 (69%) credenciamentos e apenas os estados de Acre e Sergipe não tiveram participantes credenciados. No conjunto de pessoas presentes, todas as regiões brasileiras foram representadas, sendo a grande maioria (78%) da região Sudeste.

Considerando os 263 trabalhos aceitos para apresentação oral nos seis eixos estabelecidos, as cinco regiões brasileiras foram representadas, sendo 3% da região Norte, 3% da Nordeste, 76% da Sudeste, 7% da Sul e 11% da região Centro-Oeste. Para a avaliação dos trabalhos, contamos com 30 pareceristas provenientes também de todas as regiões brasileiras.

A comissão organizadora emitiu 1.083 certificados, sendo 426 para participantes, 530 para apresentadores de trabalhos, 43 para mediadores das sessões de apresentação de trabalhos, nove para mediadores de mesa, 21 para palestrantes, 25 para monitores, 17 para apresentadores culturais e 12 para membros da comissão organizadora. Para além da dimensão quantitativa, esses dados expressam parte da efervescência acadêmica, política, cultural e de diversidade que vivenciamos com este evento que acolheu enunciados de múltiplas vozes.

Integrado a essas duas perspectivas, ressaltamos os intensos debates e reflexões a partir dos painéis temáticos, das mesas simultâneas e das sessões de apresentação de trabalhos. Desde a conferência de abertura com o tema “Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo

espaços democráticos no campo da educação” até a mesa redonda de encerramento intitulada “O papel das entidades científicas da educação na reconstrução dos espaços democráticos da educação”, os debates tiveram como fio condutor a formação de professores/as e a correlação de forças no contexto brasileiro.

As mesas simultâneas abordaram questões relacionadas a políticas de formação docente, direitos humanos, diversidades e subjetividades, crises: ambiental, civilizacional, política e de sociabilidade, valorização dos/as profissionais da educação pública, gestão democrática, princípios da Anfope e desafios para o próximo PNE. Questões que se constituíram como possibilidades de debate, reflexão e de deliberações no seminário.

Reafirmando a característica militante da Anfope em prol de políticas públicas educacionais equânimes, a assembleia extraordinária definiu as principais linhas de ação para os próximos períodos e consolidou a elaboração da Carta de Vitória. Dentre as questões afirmadas, a Carta de Vitória destacou um aspecto necessário e urgente para o entendimento da formação e das práticas e/ou pedagogias de inclusão, com foco na valorização das diversidades: sexual, de classe, de gênero, racial, ambiental, territorial e cultural (Anfope, 2024).

Assim, com muita satisfação, apresentamos os Anais do evento, registrando nosso agradecimento a todos/as que participaram desta construção coletiva: palestrantes, pesquisadores/as, estudantes, pareceristas, mediadores/as, monitores/as, artistas, fóruns, entidades parceiras e participantes que, com suas presenças, produções e diálogos, contribuíram para a riqueza deste encontro. Agradecemos, de modo especial, à Universidade Federal do Espírito Santo e às equipes envolvidas na organização do evento, pelo compromisso, acolhimento e trabalho coletivo que tornaram possível sua realização.

Esperamos que estes Anais ampliem diálogos, fortaleçam redes de colaboração e inspirem novas reflexões, pesquisas e ações em defesa da formação de professores/as e da educação pública brasileira.

Comissão Organizadora

XIV Seminário Nacional de Formação de Professores e Professoras

ANFOPE/2024

Carta de Vitória 2024

Nós, professores e professoras, gestores e gestoras, estudantes e trabalhadores da educação, presentes no XIV Seminário Nacional de Formação de Professores, 45º Encontro Nacional do FORUMDIR, III Seminário Nacional ForParfor e ForPibid-Rp, reunidos de 18 a 20 de setembro de 2024, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), na cidade do Vitória, ES, e as entidades nacionais signatárias, manifestamos nosso posicionamento, considerando a atual conjuntura política.

No decorrer dos últimos anos, a educação brasileira tem se tornado um campo sob forte influência das políticas e ideais de grupos econômicos, que buscam implantar um modelo gerencialista, tecnicista e meritocrático na escola. Essa lógica neoliberal produz impactos imediatos, corroendo o direito à Educação e pondo em risco a formação crítica e emancipatória das crianças, jovens, adultos e idosos. Mesmo em um governo de caráter mais democrático, os espaços decisórios continuam sendo ocupados e influenciados por grupos econômicos que transformam a educação em mercadoria, secundarizando sua função social e formativa, e que desconsideram os posicionamentos e manifestações das entidades nacionais do campo educacional, que lutam em defesa de políticas públicas para a Educação.

Nesse cenário, a construção e implantação de uma educação de qualidade socialmente referenciada, somente se tornará concreta por meio de ações coletivas, participativas e democráticas de resistência e proposição, que retomem a garantia de acesso, permanência, inclusão e conclusão dos processos formativos para todas as pessoas, indistintamente, tendo por horizonte formação humana, omnilateral, democrática, crítica, emancipatória, ética e cidadã.

Diante deste contexto, reafirmamos os princípios construídos no movimento dos educadores, ao longo de quatro décadas, e que têm defendido uma concepção de docência, que articula de forma indissociável a formação inicial e continuada com as condições de trabalho, remuneração e carreira, e que expressa a valorização dos profissionais da educação, materializada na *base comum nacional* elaborada e consolidada historicamente pela ANFOPE. Tais princípios foram incorporados pela Resolução CNE/CP 02/2015.

Assim, a ANFOPE, o FORUMDIR, o FORPARFOR e o FORPID Rp se manifestam pela defesa intransigente:

- do fortalecimento do Estado democrático de direito, em especial, no que diz respeito ao seu papel como formulador das políticas públicas sociais e educacionais como políticas de Estado;
- do direito à educação à todas as pessoas;

- da gestão democrática, que respeite a participação social nas questões referentes a educação;
- de um Plano Nacional de Educação que garanta a inclusão e efetivação das proposições definidas pela CONAE/2024, ampliando os direitos e garantias orçamentárias e políticas para que a Educação seja inclusiva, participativa, democrática, transformadora da realidade;
- da priorização da presencialidade nos cursos de formação dos profissionais da Educação e na regulação da EaD;
- do fortalecimento dos Programas de Formação Inicial: PIBID e PARFOR na Modalidade Presencial;
- da valorização das Diversidades – Sexual, Classe, Gênero, Raça, Ambiental, Territorial, Cultural;
- do cumprimento da Lei do Piso Nacional do Magistério;
- de uma política nacional de valorização dos profissionais da educação, garantindo o cumprimento das leis: Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei nº 12.014 de 6 de agosto de 2009, Lei nº 11.301, de 10 de maio de 2006, e do Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016;
- da elaboração de Planos de Carreira, Cargos e Vencimentos, nas redes públicas, que conjuguem a valorização profissional efetiva de todos(as) os(as) que atuam na educação, assegurando salários dignos, condições de trabalho, carreira e saúde e o ingresso por concurso público;
- da implementação do Sistema Nacional de Educação;
- da implementação do CAQ – Custo Aluno Qualidade; e
- do financiamento público para a escola pública, de forma estável e adequada, da educação básica à educação superior.

Manifestamos a preocupação com o ENADE das licenciaturas, que está sendo realizado, sem uma discussão mais ampla com a comunidade acadêmica e escolar, de forma açodada e que compromete a qualidade do processo. Questionamos a aplicação da prova prática, sem que houvesse uma adequada articulação entre as instituições formadoras e a redes escolares, em âmbito institucional, local e nacional.

Quanto à inserção da extensão nos projetos curriculares dos cursos de graduação, destacamos que esta não seja implementada na forma de disciplinas, que descaracterizam as atividades extensionistas, o que desponta como uma preocupação das entidades. Além disso, ressaltamos que a forma reducionista como a extensão é apresentada na Resolução CNE/CP 4/2024 fere a concepção das Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira dispostas na Resolução CNE/CES 7/2018.

Manifestamo-nos, ainda, denunciando os diferentes ataques impetrados contra a educação pública, materializados em ações e políticas, no desfinanciamento público e no acirramento de processos de privatização e precarização, que comprometem princípios constitucionais de cumprimento do dever do Estado em assegurar o direito à educação. Assim, posicionamo-

nos, de forma veemente, contrários às políticas educacionais, que descaracterizam a formação de professores/as e desvalorizam o trabalho docente, promovendo o desmonte da Educação Pública e da gestão dos sistemas e das escolas públicas. Nesse sentido, repudiamos:

- a adoção de convênios e contratos de assessoria e consultoria na gestão escolar e na formação de professores;
- a BNCC;
- a avaliação centrada em testes de larga escala e no ranqueamento das escolas;
- as políticas de bonificações e recompensas que descaracterizam a carreira docente e ferem a isonomia salarial;
- a Reforma do Ensino Médio em todas as suas versões;
- a Resolução CNE/CP 04/2024.

Reiteramos, por fim, em meio às crescentes intervenções neoliberais nas políticas educacionais, a necessidade de ampliar as articulações políticas, com o Congresso Nacional e as assembleias estaduais e municipais, pela VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, visando a fortalecer a luta articulada das entidades que defendem a Educação pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade social, como um Direito público fundamental assegurado constitucionalmente.

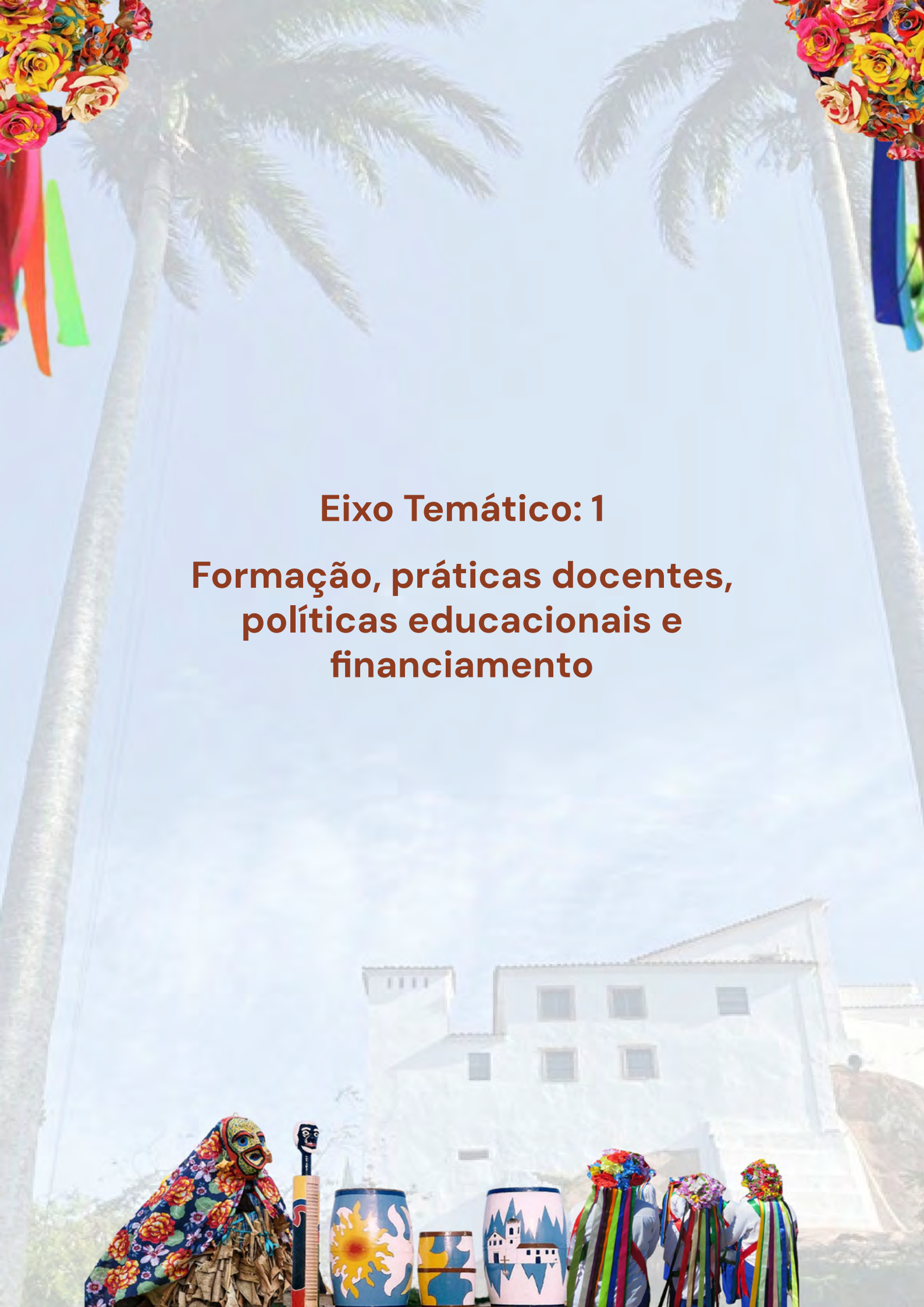
Vitória, 20 de setembro de 2024.

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalente das Universidades Públicas Brasileiras

FORPARFOR – Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PARFOR

FORPIBID RP – Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID e Residência Pedagógica



Eixo Temático: 1

**Formação, práticas docentes,
políticas educacionais e
financiamento**

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE POÁ/SP: CONCEPÇÕES, RELATOS E DESAFIOS.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Marcelo Alves dos Santos

Universidade Federal de São Paulo- UNIFESP

marcelo.alves25@unifesp.br

Magali Aparecida Silvestre

Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

magali.silvestre52@gmail.com

Eixo Temático: 1 - Formação, práticas docentes, políticas educacionais e financiamento.

Resumo: Dentro do espectro temático da Formação Continuada de Professores, a pesquisa apresentada, pretende investigar, em uma escola de Poá/SP, como as Políticas e Diretrizes do Programa Ensino Integral (PEI) alteram as concepções e percepções sobre a formação continuada de professores, objetiva de modo geral, responder como e em que medida estas são alteradas por aquelas no contexto do programa. Serão alicerces teóricos do estudo na perspectiva da Formação Continuada: Garcia (1999), Nóvoa (2002), Alves e Sass (2004) e Imbernón (2010). Na perspectiva do método: André (1983). A pesquisa de abordagem qualitativa, pretende utilizar como método de produção de dados a análise documental e a entrevista semiestruturada. Espera-se que ao final das pesquisas sejam apresentados se/como as diretrizes do PEI alteram as concepções sobre formação continuada dos professores que trabalham no programa.

Palavras-chave: Formação Continuada. Programa Ensino Integral. Políticas Educacionais

INTRODUÇÃO

Historicamente recente, a quantidade de pesquisas em Programas de Pós-Graduação em Educação, publicações de teses e dissertações voltadas a discussões teórico-empírica e epistemológicas, no que concerne a formação de professores, têm aumentado consideravelmente, sobretudo na perspectiva da formação inicial e continuada (DINIZ-PEREIRA, 2000). Dentro do espectro temático da Formação Continuada, no campo da formação de professores, a pesquisa intitulada: *A Formação Continuada de Professores e o Programa Ensino Integral no Município de Poá/SP: concepções, relatos e desafios*, pretende investigar, em uma escola de Poá/SP, como as Políticas e Diretrizes do Programa Ensino Integral (PEI) alteram as concepções e percepções sobre a formação continuada de professores que trabalham no programa. Objetiva de modo geral, compreender como e em que medida estas são alteradas por aquelas no contexto do programa.

Destarte, muitas são as teorias, abordagens e discussões tecidas a respeito do conceito de formação e formação continuada dos professores, entretanto a pesquisa está ancorada às concepções teóricas de Garcia (1999); que trata amplamente sobre os conceitos de “formação”; formação de professores e seus princípios. Em Nóvoa (2002 p. 38) o qual considera que *a formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão*. Fatores que se consolidam a partir da e na troca entre pares, experiências, ou seja, partem de um corpo

profissional e numa organização escolar para que se possam produzir conhecimentos e novos saberes a partir da prática. Neste sentido, a formação continuada integra a pessoa do professor como formador e como formando mutuamente.

Ainda no escopo teórico e consoante às concepções trazidas por Nóvoa (2002), Alves e Sass (2004), consideram a escola, como organização social, principal *lócus* de aprendizagem para alunos e professores, na qual todos ensinam e todos aprendem; levando-se em consideração não as necessidades abstratas e isoladas dos professores, mas as necessidades concretas relacionadas pelo grupo: “[...] isso implica em pensar a formação de forma articulada com o projeto coletivo da escola, considerando-a não só como espaço de trabalho, mas também de formação de professores[...]” (ALVES E SASS, 2024 p. 17).

Nesta mesma perspectiva, Imbernón (2010) situa o professor como sujeito ativo no processo de desenvolvimento profissional, que ao refletir, modifica-se e se (re)constrói, distanciando-os da “metáfora de produto”, tradicional, que o coloca como receptor de saberes prontos e acabados advindos de outros professores ou instituições.

METODOLOGIA

A pesquisa terá abordagem qualitativa considerando a natureza proposta por Bogdan e Binkle (BOGDAN e BIKLE, 1982 *apud* LUDKE e ANDRÉ 1986 p.11). Como procedimentos metodológicos serão utilizados a análise documental e entrevistas semiestruturadas (ANDRÉ, 1983).

A análise documental constituir-se-á a partir de análise exploratória dos documentos produzidos pelos participantes da pesquisa: Projeto Político Pedagógico (PPP), pautas formativas dos coordenadores, programa de ação, plano individual de aperfeiçoamento e formação (PIAF) e as agendas individuais. Para tratamento dos dados partiremos da análise de conteúdo (KRIPPENDORFF, 1980 p. 21 *apud* ANDRÉ, 1986 p.41) e uso da técnica “unidade de registro” (HOLSTI, 1969 *apud* ANDRÉ, 1986 p.41).

A entrevista semiestruturada (LUDKE e ANDRÉ, 1986 p.34) constituir-se-á a partir da realização de um roteiro prévio, organizado em níveis de aprofundamento das questões, de modo a tecer conexões com o objeto de pesquisa. Para analisar a produção de dados recorreremos à técnica de “análise de prosa” (ANDRÉ, 1983).

Compõem o quadro de sujeitos participantes: a equipe gestora: um Diretor Escolar, um Coordenador de Gestão Pedagógica Geral (CGPG), um Coordenador de Gestão Pedagógica por Área (CGPAC) e dois docentes. Por envolver pessoas, a pesquisa prevê a análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, de acordo com o disposto na Resolução CNS nº 510/16.

ANÁLISE PRELIMINAR DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir da Lei Complementar nº 1.396, de 22 de dezembro de 2023, observamos que o número de escolas adeptas ao Programa tem sido vultoso. Conforme informações disponibilizadas no

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

site oficial da Secretaria de educação do estado de São Paulo até 2018 eram 364 escolas, passando de maneira abrupta para 2.318 até o final de 2023 (SÃO PAULO, 2023).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A priori, realizamos um levantamento na página *Dados Abertos da Educação* (SÃO PAULO, 2023) de acesso público, cuja finalidade está centrada em conhecer a evolução histórica de adesão ao programa, as modalidades aplicadas e o contexto territorial no qual estão inseridas; seja na perspectiva do estado de São Paulo, seja na região da Diretoria Regional de Ensino de Itaquaquecetuba na qual a escola público-alvo desta pesquisa está sediada.

Em estudo preliminar, observamos que entre 2012 e 2019 a expansão no estado de São Paulo se deu em menor escala e integralmente na modalidade de 9h com prevalência na área urbana. Somente a partir de 2020, contexto da Pandemia da COVID-19, que esse aumento se torna massivo e passa também a configurar-se parcialmente na modalidade de 7 horas e surgem as primeiras escolas no contexto rural (SÃO PAULO, 2023).

Analisando dados mais específicos da região de Itaquaquecetuba, observamos que até o ano de 2019, existia apenas uma escola do programa, na modalidade de 9 horas, e não havia escolas em perímetro rural. A partir do ano de 2020, significativamente no ano de 2022, ocorre uma maior adesão ao programa, fortemente estimulada pela frente de Governo de João Dória do Partido da Social-Democrata Brasileira (PSDB) e o então Secretário de Educação Rossiele Soares. E mais uma vez, a modalidade de 7 horas se faz presente em consequência da dificuldade do governo em implantar escolas de 9 horas que subjazem a transferência em massa de estudantes para outras unidades escolares (ALESP, 2022).

Afunilando a análise para o município de Poá, onde está localizada a escola objeto de estudo da pesquisa. Observamos que o mesmo movimento se deu em relação a região de Itaquaquecetuba, com importante destaque para a ampliação na modalidade de 7 horas.

Como resultado preliminar identificamos a expansão massiva após o ano de 2020, sobretudo em áreas urbanas e na modalidade de 7 horas. Em continuidade à pesquisa centralizaremos a análise de dados que serão produzidas, a posteriori, para compreender a existência de mudança na percepção sobre formação continuada dos professores após adesão ao programa e como se constituem em âmbito escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, este estudo propõe a reflexão sobre a Formação Continuada no contexto do PEI, numa escola localizada na cidade de Poá/SP, levando-nos a investigar e refletir quais são as concepções e percepções sobre formação continuada dos profissionais que nela trabalham. Em análise preliminar, os dados nos apresentaram um crescimento massivo e progressivo a partir do ano de 2020, contexto de pandemia. Por este motivo, faz-se relevante avançar nas pesquisas de modo a compreender como e em que medida as Políticas e diretrizes do PEI afetam a concepção sobre formação continuada dos profissionais que trabalham no programa.

REFERÊNCIAS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

ANDRÉ, Marli. **Texto, contexto e significados**: Algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v45, p.66-71, maio 1983. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1491/1485>. Acesso em: 23 mai. 2024.

ALVES, Cecília Pescatores; SASS, Odair. **Formação de professores e campos do conhecimento**. 1ª Edição. *Casa do psicólogo*. São Paulo, 2004.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**. *Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

SÃO PAULO (estado). Dados abertos da Educação, 2023. **Adesão das escolas PEI**. Disponível em: <https://dados.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 23 mar. 2024.

SÃO PAULO (estado). Assembleia legislativa. **Implantação de PEI sem construção de escolas provoca déficit de 14 mil vagas na rede pública**. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=433544>. Acesso em: 25 mar. 2024.

A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E OS DESAFIOS PARA A PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Catia de Lima Costa dos Santos

UFRRJ

catialimarj@yahoo.com.br

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: GRUPEFOR - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação de professores, democracia e direito à Educação - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Eixo Temático: 1 - Formação, práticas docentes, políticas educacionais e financiamento.

Resumo: O presente estudo “A formação continuada para diversidade étnico-racial e os desafios para a promoção de uma educação antirracista” é um recorte da pesquisa em curso do Curso de Pós-Graduação em Educação. O estudo tem como objetivo geral analisar como a formação continuada dos professores(as) tende a contribuir para a promoção de uma educação antirracista. Esta temática nasce da relevância em investigar como a Educação Antirracista é incluída nas formações continuadas de professores, uma vez que esse tema foi silenciado e ocultado por muitos anos.

Palavras-chave: Educação. Formação continuada. Relações Étnico-raciais.

INTRODUÇÃO

Historicamente a formação de professores é um desafio para as múltiplas redes educacionais, começando das proposições do Ministério da Educação à formação inicial/universitária, até aquela que envolve a fragilidade das condições próprias de estados e municípios na disponibilidade de recursos materiais concretos para que os seus professores sejam formados em múltiplas dimensões. No que envolve as relações étnico-raciais e a formação para o enfrentamento do preconceito, há que se pensar que, dentro do racismo estrutural que permeia a cultura embranquecida na sociedade e no capital, ainda persistem os padrões normatizadores estéticos únicos.

Portanto, é fundamental o resgate de toda a perda histórica que se deu em relação aos povos negros no mundo, especialmente aqueles que foram colocados em subalternidade econômica, territorial, laboral, intelectual e foram tidos pelos brancos como incapazes de se tornarem cidadãos autossuficientes. Assim, há no coletivo e no imaginário social um ideal de branquitude e de competência que está sempre atrelado à pessoa branca, e não ao negro.

Assim, entender como as políticas e práticas são fundamentais para uma formação de professores rumo ao enfrentamento do preconceito é um caminho necessário, pensar o Brasil e a formação escolar, diante dos desafios que predominam a opressão aos indivíduos negros na coletividade social.

Por isso, diante do enfrentamento ao preconceito no ambiente escolar é fundamental entender como as discussões que envolvem a produção cultural e pedagógica na escola tem seu papel no sentido de reforçar a identidade negra e a contribuição dos negros no mundo.

Portanto, é preciso questionar o que significa a formação docente quando esta não abarca as discussões sobre as relações étnico-raciais que, num Brasil de profunda desigualdade social, onde a maioria da população é negra, contudo são os mais excluídos socialmente. Como também, confrontar as matrizes sociais, a condições de subalternidade é necessário, e isso começa na escola e tem nela um grande papel de enfrentamento à desigualdade.

Deste modo, indagamos: a formação de professores é um fator determinante na promoção de uma educação antirracista? Ao analisar as legislações e Políticas Públicas voltadas para a formação continuada sobre as relações Étnico-Raciais, observamos as conquistas e direitos assegurados, contudo, a garantia da lei não significa sua real implementação.

Logo, este estudo se debruça a problematizar a formação continuada de professores nessa perspectiva e o modo como historicamente esse olhar não foi adequadamente pensado e constituído.

METODOLOGIA

O estudo está sendo realizado por meio de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Por meio do estudo de campo, será possível realizar um maior aprofundamento das questões propostas, “[...] a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que corre no grupo” (GIL, 2002, p. 53). Nesse sentido, esse estudo possibilita uma maior interação entre os componentes da pesquisa. O público-alvo da pesquisa está relacionado aos docentes da Educação Básica, precisamente os professores do primeiro segmento.

O percurso metodológico aponta fatores importantes na pesquisa para atingir os objetivos estabelecidos. Nesse sentido, será de grande relevância para essa investigação, a pesquisa de abordagem qualitativa, a qual contribui para o entendimento dos fatos ou fenômenos estudados. Ela não visa à quantificação, mas sim ao direcionamento para o desenvolvimento de estudos que buscam as respostas para entender, descrever e interpretar os fatos (PROETTI, 2017).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A formação continuada é exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96. O professor dentre suas responsabilidades deverá incumbir-se da elaboração da proposta pedagógica de sua instituição de ensino

Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- zelar pela aprendizagem dos alunos;
- estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, p. 6).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Logo, os docentes que não foram contemplados em sua formação inicial com os temas tratados nas legislações antirracistas e durante sua atuação docente não são capacitados e formados para o trabalho pedagógico de acordo com essa temática, como contribuirão para valorização da cultura, afirmação das identidades e o respeito às diferenças?

Uma das formas de valorização profissional é a capacitação, a formação continuada. Segundo a LDB 9394/96

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

- período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

- condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996, p. 21).

Mizukami (2002) destaca que a formação de professores deve ser entendida como um continuum, estendendo ao longo da vida, não pode ser encarada como momentos formais como formação básica (médio ou superior) ou sinônimo de eventos (cursos de curta duração).

Em pesquisas sobre a formação continuada, as atividades de capacitação voltadas para os professores apontam baixa eficácia porque são desvinculadas de suas práticas, o que leva a falta de interesse e indiferenças. Como bem frisou Mizukami, resume-se a sinônimos de eventos, sem contribuição para seu desenvolvimento profissional.

Este estudo representa a necessidade, não somente uma educadora em busca da discussão de um problema no campo de sua atuação, mas a necessidade de discutir, indagar e compreender ações ou a falta delas, como também apresentar e relatar experiências que implicam em nossa problemática social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que a formação continuada dos professores configura-se como um fundamento para a promoção antirracista. À medida que parte dos educadores em sua formação inicial não foram contemplados com os estudos e conteúdos a respeito relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira, uma vez que tradicionalmente os professores foram preparados ao longo dos anos passados para reproduzir um currículo monocultural.

Consciente, de que a escola é o reflexo de sua sociedade, todavia, é neste espaço que podemos construir ações que viabilizem respeito e ações reais de transformações. Mas, para isso é necessário o cumprimento da legislação em vigor, que salienta a formação do professor e profissionais de educação para a temática das relações étnico-raciais. A formação continuada é uma garantia na lei, e o professor, como também os demais profissionais da educação precisam estar atualizados.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

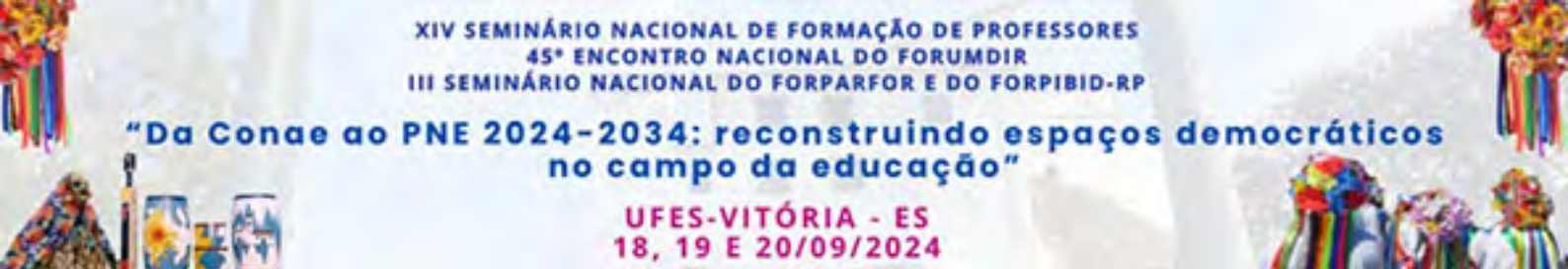
REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n° 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** - 4. ed. - São Paulo: Atlas 2002.

MIZUKAMI, M, da G. N. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002.

PROETTI, Sidney. **As pesquisas qualitativa e quantitativa como métodos de investigação científica: um estudo comparativo e objetivo**. Revista Lumem - V. 2, n.4. 2017.



A FORMAÇÃO DOCENTE NA PEDAGOGIA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PARFOR

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Henri Luiz Fuchs

IFRS

henri.fuchs@bento.ifrs.edu.br

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: GEFOR e GPEI

Eixo Temático: 1 - Formação, práticas docentes, políticas educacionais e financiamento.

Resumo: A formação docente tem por base a legislação educacional e as diretrizes curriculares que orientam os currículos. Há muitas possibilidades de organizar a formação de professores. Alguns cursos são diurnos, outros, noturnos e ainda outros na modalidade ead ou híbrida, com parte presencial e a outra ead. A reflexão objetiva analisar o curso de Pedagogia em um Instituto Federal que atende uma turma do PARFOR/CAPES. Qual o perfil dos estudantes e dos formadores? Quais os desafios encontrados no processo formativo? A metodologia se baseia na pesquisa bibliográfica e relato de experiência, com abordagem qualitativa. Alguns autores que fundamentam a reflexão são Paulo Freire (1997), CNE (2015) e ANFOPE (1992, 2008). Concluímos que a formação docente em turma do PARFOR requer comprometimento com a transformação pessoal e coletiva para desenvolver a atividade profissional de forma crítica e libertadora.

Palavras-chave: Pedagogia. Parfor. Formação Docente. Políticas Educacionais. Práticas Docentes.

INTRODUÇÃO

A formação docente no contexto brasileiro tem apresentado um cenário desafiador em termos de políticas educacionais e financiamento. Vários discursos apontam para um apagão na formação de professores para a Educação Básica. No caso da Pedagogia, mesmo sendo o curso com maior número de estudantes no país, tem encontrado dificuldade para formar profissionais para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais.

Com base na realidade educacional brasileira, o Estado criou e implantou uma política de formação para os profissionais que atuam na escola e não possuem a formação mínima necessária que, segundo o PNE 2014 - 2024, é o Ensino Superior completo. O Programa Nacional de Formação de Professores (Parfor), criado em 2008, sob a coordenação da CAPES, com o objetivo de

- Fomentar a oferta de cursos de licenciatura cujas propostas pedagógicas atendam às especificidades da formação inicial de professores em serviço;
- Oferecer aos professores da rede pública de educação básica oportunidade de acesso à formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;
- Estimular a aproximação entre a educação superior e a educação básica, tendo a escola onde o professor trabalha como espaço privilegiado de formação e de pesquisa.

Refletiremos sobre a experiência com uma turma do curso de Pedagogia Parfor em um Instituto Federal. A turma iniciou seus estudos em 2022, com aproximadamente 30 estudantes, todas mulheres.

A formação docente está relacionada com os objetivos e fundamentos da educação. Pensar a formação docente é um exercício teórico-prático que abarca a complexidade da realidade educacional e da vida dos seus sujeitos.

METODOLOGIA

A metodologia, do ponto de vista de sua natureza, é básica. Na perspectiva da forma de abordagem, é qualitativa. Em relação aos objetivos, é descritiva e explicativa. Em relação aos procedimentos técnicos, é bibliográfica e documental. E, por tratar de descrever uma determinada experiência, é uma pesquisa fenomenológica.

A partir de documentos e textos que tratam da formação docente e da experiência docente e de coordenação do curso, busca-se explorar e analisar os dados de forma qualitativa, pois sua “principal finalidade [é] desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias [...]” (GIL, 2008, p. 27).

A metodologia qualitativa considera

que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (SILVA, 2005, p. 20).

A reflexão emerge de uma experiência enquanto docente e coordenador do curso de Pedagogia Parfor e envolve um olhar sobre a docência e discência. A turma era composta por aproximadamente trinta estudantes mulheres. Devido a inúmeros fatores, algumas não conseguiram manter o vínculo com o curso.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O Programa Parfor, como vimos, busca fomentar a formação de professores e oferecer a quem trabalha na educação básica a possibilidade de cursar o ensino superior. O ingresso no curso é realizado em parceria com as Secretarias Municipais de Educação, a CAPES e a Instituição formadora. Não há provas, mas critérios definidos pelo Programa. Dessa forma, o acesso ao ensino superior, público e gratuito se torna um desafio menor.

Após o ingresso no curso, os desafios na formação começam a surgir. Escrever uma frase, um parágrafo, uma página, para muitas, é algo inimaginável. A insegurança, atrelada a baixo au-

"Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação"

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

toestima e formação básica com lacunas, gera uma série de conflitos pessoais e com interpessoais que envolvem a relação com o docente formador.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Esse perfil de profissionais que atuam em escolas públicas municipais torna o trabalho do formador mais desafiador, pois é necessário estabelecer um vínculo de confiança, de parceria, de cuidado e de apoio em meios à ansiedade e insegurança.

À medida que o curso avança, a turma começa a criar vínculos e vivências que contribuem para superar os conflitos iniciais e as estudantes passam a perceber que é possível ir além do básico, elementar, e buscar relações entre teorias e práticas. As estudantes carregam para dentro da sala uma história de vida na educação infantil e anos iniciais e, no curso, elas são desafiadas a transformar essas experiências em conhecimentos.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) compreende que

a questão da formação do educador deve ser examinada de forma contextualizada. Insere-se na crise educacional brasileira a qual constitui uma das facetas de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais que configuram uma sociedade profundamente desigual e injusta que vem esmagando a maioria da população e relegando-a a uma situação de exploração e miséria (ANFOPE, 2006, p. 5).

Ao relacionar essa compreensão com os processos formativos com a turma do Parfor, percebe-se que é fundamental contextualizar a formação, envolvendo os sujeitos histórico-críticos como protagonistas na transformação pessoal, profissional e social.

Essa formação docente necessita de uma base sólida para contribuir para a transformação da realidade. Segundo o artigo 3º da Resolução 02/2015 do CNE,

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (BRASIL, 2015).

A turma do Parfor contribui para compreender a dinamicidade e complexidade da formação e envolve os diferentes entes federados com o intuito de qualificar a educação e valorizar os profissionais da educação por meio de instituições públicas de ensino.

De acordo com a ANFOPE, já em 2008, defendia que a formação docente deve estar fundamentada na

formação para o humano [...] docência como base da formação [...] trabalho pedagógico como foco [...] sólida formação teórica [...] ampla formação cultural [...] contato dos alunos com a realidade da escola básica [...] pesquisa como princípio de formação [...] formas de gestão democrática [...] desenvolvimento do compromisso social e político da docência [...] reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho (ANFOPE, 2008).

Os desafios da formação docente demandam uma formação humana (FREIRE, 1996), com base na docência que tem o trabalho pedagógico como objeto central do processo formativo. Além disso, uma sólida formação teórica evita os modismos tecnológicos do mercado, bem como o contato com a realidade escolar provoca a crítica, a reflexão e o planejamento de ações educativas que superam as contradições e desigualdades que marcam a sociedade capitalista. Esse processo dialógico/reflexivo sobre a realidade oportuniza a pesquisa científica que supera o senso comum e forma uma consciência crítica transformadora por meio da gestão democrática que é resultado do compromisso social e político inerente à docência.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente na turma do Parfor do curso de Pedagogia provoca reflexões importantes a partir do perfil das estudantes. As bases da educação devem ser reforçadas com vistas a possibilitar o acesso, permanência e êxito no percurso formativo. O corpo docente também deve ser mobilizado para o cuidado, aceitação, inclusão, atenção, paciência e compromisso ético com a formação dessas estudantes que trazem para a sala de aula a experiência da educação na realidade concreta da escola.

A formação crítica não acontece com teorias abstratas, mas com a práxis, com a teoria e prática interrelacionadas. O Parfor oportuniza essa práxis na medida que os conteúdos são relacionados com as teorias e conhecimentos produzidos em outros tempos e espaços. A partir da práxis, a formação amplia a compreensão do trabalho pedagógico e produz conhecimentos contextualizados e pertinentes para a prática docente.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. **Documento Final**. XIV Encontro Nacional: A ANFOPE e os desafios de um sistema nacional de formação de profissionais da educação. Goiânia, 2008.

ANFOPE. **Documento Final**. VI Encontro Nacional. Belo Horizonte, 1992.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

CAPES. **Parfor**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor>. Acesso em: 5 ago. 2024.

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

SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. - Florianópolis: UFSC, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo, Atlas, 2008.

A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE INOVAÇÃO EDUCAÇÃO CONECTADA (PIEC): FRAGILIDADES E POTENCIALIDADES NESSA POLÍTICA PÚBLICA DE ACESSO À TECNOLOGIA.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Suellen Lopes Izo

Universidade Federal do Espírito Santo
suelleneducacaoinfantil@gmail.com

Andreia Weiss

Universidade Federal do Espírito Santo
andreia.weiss@ufes.br

Eixo Temático: 1 - Formação, práticas docentes, políticas educacionais e financiamento.

Resumo: Este trabalho é parte da dissertação intitulada A Política de Inovação Educação Conectada (PIEC): um estudo de caso em uma escola da rede municipal de Cachoeiro de Itapemirim-ES. O objetivo foi problematizar como a implementação da PIEC se estruturou como uma política pública de educação, tendo como eixo de análise a sua trajetória, considerando as fragilidades e potencialidades, além de promover um entendimento crítico. A pesquisa ocorreu em uma escola da rede municipal de Cachoeiro de Itapemirim-ES no ano de 2023, e para a produção dos dados, foi utilizado análise documental, diário de campo e entrevistas semiestruturadas. O estudo revelou que embora a PIEC tenha sido planejada para universalizar a conectividade nas escolas, foi perceptível a fragilidade quanto ao valor de recurso destinado. Outra fragilidade observada está relacionada a formação de professores para o entendimento e utilização da PIEC. A ampliação de acesso à internet, a aquisição de equipamentos, a interação dos sujeitos com a tecnologia e a melhoria do material didático foram identificadas como potencialidades.

Palavras-chave: Política Pública de Educação. PIEC. Tecnologia.

INTRODUÇÃO

A política pública de educação é um instrumento importante para o funcionamento da educação pública, e a partir de sua elaboração e implementação, pode-se consagrar o direito à educação. O termo “política pública” é utilizado de maneiras diversas, abrangendo desde uma concepção ampla, que inclui todas as decisões governamentais, tanto de ação quanto de omissão, até uma interpretação mais restrita no que se refere a programas específicos de ação para atender necessidades da sociedade (SCHMIDT, 2018, p. 126).

O Programa de Inovação Educação Conectada foi criado em 2017 com a intenção de ampliar o acesso à conectividade nas escolas da rede pública de ensino do país, através do Decreto Federal nº 9.204 de 2017. Em julho de 2021, o programa foi transformado na Política de Inovação Educação Conectada (PIEC), a partir da Lei nº 14.180, apoiando-se no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, alinhando-se ao mesmo objetivo do Programa.

A legislação vigente aponta que a PIEC objetiva reunir esforços entre órgãos e entidades da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, escolas, setor empresarial e sociedade

civil para garantir as condições necessárias à inserção da tecnologia como ferramenta pedagógica de uso cotidiano nas escolas públicas de Educação Básica.

O marco regulatório da PIEC se apresenta como uma política com características voltadas para a equidade das condições do uso pedagógico de tecnologias; de acesso à inovação; da colaboração entre entes federados; da autonomia dos professores; do protagonismo dos professores e alunos; da internet com alta velocidade; do acesso a recursos educacionais digitais e do incentivo à formação de professores e gestores para práticas pedagógicas (SOUZA; SILVA, 2023).

O objetivo deste resumo é apresentar as fragilidades e potencialidades na implementação da PIEC em uma escola da rede municipal de Cachoeiro de Itapemirim-ES, com foco na utilização da tecnologia, pois, essa ferramenta pedagógica adentra os espaços e tempos escolares, sem, no entanto, resolver as dificuldades existentes no cotidiano escolar. Por vezes, a tecnologia é vista na perspectiva de equipamento, sem, no entanto, contribuir para a elaboração de conhecimento do sujeito e sua interface cultural e social.

METODOLOGIA

A base metodológica se orientou na pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso. Os instrumentos de produção de dados da pesquisa foram: consulta documental, entrevista semiestruturada e diário de campo. A consulta documental permitiu ao pesquisador agregar informações de diversos documentos, como leis, decretos e manuais, acessados tanto em arquivos físicos quanto online. Esses documentos forneceram dados essenciais para a investigação em torno da PIEC, confirmando hipóteses e subsidiando a análise do estudo.

A entrevista semiestruturada foi escolhida por sua flexibilidade e capacidade de promover uma interação mais rica entre pesquisador e participantes. Realizadas com o devido amparo ético, as entrevistas envolveram 6 professores, 1 pedagogo, 1 gestor e 1 técnico da Secretaria Municipal de Educação (SEME), permitindo uma compreensão aprofundada das percepções sobre a PIEC. As entrevistas foram agendadas e gravadas em áudio para auxiliar na transcrição e análise, mantendo a confidencialidade na pesquisa.

O diário de campo permitiu o registro das diversas impressões durante o período de pesquisa de campo, auxiliando na captura das percepções sobre a PIEC e na anotação de informações relevantes durante a consulta documental e entrevistas. O uso do diário de campo enriqueceu a análise de dados, proporcionando uma visão mais completa das interações e contextos observados.

A análise de dados foi conduzida através da triangulação, permitindo uma descrição e compreensão abrangentes do objeto de estudo. Os dados produzidos foram organizados em duas categorias de análise: “A PIEC como política pública” e “A tecnologia como política pública na educação”. Essas categorias permitiram entender a implementação da PIEC e a percepção dos participantes sobre a tecnologia nas escolas públicas. A análise crítica da segunda categoria contribuiu para a percepção de fragilidades e potencialidades em torno dessa política pública de educação, objeto deste trabalho.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Após a produção dos dados, foi desenvolvida uma análise tendo como base o que foi produzido junto aos sujeitos da pesquisa e os documentos consultados. Os resultados da categoria “A tecnologia como política pública na educação” foram analisados tendo como foco as fragilidades e as potencialidades da PIEC.

Os dados referentes à conectividade (ampliação e uso da internet) e à aquisição de equipamentos aparecem em contextos diferentes, quando a comunidade escolar comemora a implementação do acesso à Internet e a aquisição dos equipamentos. Contudo, também os dados indicam que ambas carecem de melhorias e maiores investimentos. O mesmo pode ser visto na questão da aplicação dos recursos financeiros, em que a morosidade nos repasses e na destinação desses recursos ocasiona a estagnação de ações e atrasos na implementação e alcance das metas estabelecidas na própria PIEC, pois o valor de R\$ 3.328,00 é insuficiente para uma justa manutenção desta ação na escola, considerando que esta quantidade prevalece desde a implementação da PIEC.

Outro dado que merece ser lembrado é com relação à formação, tanto dos docentes quanto dos gestores, para melhor uso e aplicação dos recursos financeiros e tecnológicos, em que se observa que “[...] a discrepância entre a relevância dada para a garantia do acesso a esses equipamentos e as demais nuances discriminadas, como a formação docente, aponta para uma desvalorização das práticas” (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2019, p. 15). Ou seja, prevalece a ideia que o acesso à Internet, equipamento e estrutura são mais importantes do que os sujeitos formados para utilizarem essas tecnologias em prol de uma educação em que o sujeito constrói percepções sobre a sociedade e o conhecimento (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2019).

Entende-se que a formação para o entendimento da PIEC deveria ser mais disseminada para os professores, inclusive para o fortalecimento da utilização pedagógica da tecnologia no espaço escolar.

A interação entre aluno e Internet e o acesso a informações para melhor planejamento das aulas pelos professores, foram amplamente acolhidos pelos participantes da pesquisa, visto que, mesmo com todos os percalços apresentados, resultaram na melhoria dos dados dos recursos didáticos e dos conteúdos no fazer pedagógico em sala de aula. Esses resultados reforçam a necessidade de melhorias em todos os aspectos das políticas públicas da educação, sobretudo da PIEC, pois, como explica Gentili (1996) em seus estudos que não faltam escolas, o que faltam são escolas melhores, o que falta é a melhor distribuição dos aportes financeiros para financiar as políticas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa revelou que a internet ofertada pela PIEC foi esperada pela comunidade escolar, considerando que o bairro que a escola está situada sempre teve dificuldades de acesso à conectividade. Embora tenha instabilidades no seu funcionamento, a PIEC conseguiu favorecer



a interação do aluno com a internet e recursos tecnológicos. No entanto, outros investimentos devem ser realizados para melhor funcionamento desta política pública de educação voltada para a tecnologia no cotidiano escolar. Por fim, destaca-se que a formação docente é uma necessidade de análise da PIEC, de modo que os professores possam entender melhor sua finalidade e uso pedagógico.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

GENTILI, Pablo Antonio Amadeo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da.; GENTILI, P. (orgs). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

HEINSFELD, Bruna Damiana.; PISHETOLA, Magda. O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e205167, 2019.

SCHMIDT, João Pedro. Para estudar políticas públicas: aspectos conceituais, metodológicos e abordagens teóricas. **Revista do Direito**, Santa Cruz do Sul, n. 56, p. 119-149, 3 set. 2018.

SOUZA, R. A.; SILVA, M. S. P. Política de Inovação Educação Conectada: Universalização do acesso à internet e uso pedagógico de tecnologias. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023060, 2023. e-ISSN: 1982-5587.

APROXIMAÇÕES ENTRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL: SOBRE A PERMANÊNCIA DOS JOVENS NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Juliana Fioresi Moreira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Espírito Santo - Ifes
juliana.moreira@ifes.edu.br

Danielle Piontkovsky

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Espírito Santo - Ifes
danielle.ifes@gmail.com

Eixo Temático: 1 - Formação, práticas docentes, políticas educacionais e financiamento.

Resumo: A pesquisa, desenvolvida no contexto do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, tem como objetivo problematizar os processos de permanência vividos pelos jovens do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) - Campus Ibatiba, enfatizando as contribuições das políticas educacionais para a consolidação desses processos e para a formação humana integral desses estudantes. Os caminhos metodológicos são de natureza *qualitativa*, com caráter exploratório e os procedimentos utilizados são pesquisa bibliográfica, análise documental, observação participante e rodas de conversa. A pesquisa apresenta intercessores teóricos considerados como referência para os estudos de Educação Profissional e Tecnológica, Ensino Médio Integrado, formação humana integral, juventudes, políticas públicas educacionais e permanência estudantil, tais como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), Saviani (2003), Dayrell (2003), Freire (2014; 2023), Carmo (2016), Arêas (2023), entre outros. Como resultado da pesquisa e da produção de dados, será elaborado, de forma coletiva e compartilhada, um Produto Educacional no formato de *e-book* com a temática “Juventudes e Educação Profissional e Tecnológica”.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado. Políticas Educacionais. Formação Humana Integral. Permanência. Juventudes.

INTRODUÇÃO

Realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, esta pesquisa encontra-se em andamento e tem como eixo norteador o Ensino Médio Integrado, a permanência estudantil, as políticas públicas educacionais e a formação humana integral dos jovens estudantes.

Busca problematizar os processos de permanência vividos pelos jovens no contexto do Ensino Médio Integrado do Ifes, com ênfase na contribuição das políticas de assistência estudantil para a consolidação desses processos, bem como para a formação humana integral desses estudantes, entendendo esse movimento como o objetivo geral da pesquisa.

Considerando que a educação é um direito social fundamental estabelecido em diversas legislações de nosso país, destacamos que nas legislações educacionais tal pressuposto é reafirmado,

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

bem como a premissa de que a garantia de permanência se constitui num dever do Estado. Evidenciamos aqui a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que em suas diretrizes curriculares aponta para uma formação integrada ao reafirmar a relação entre a formação desenvolvida no ensino médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando a formação integral do estudante (BRASIL, 2021).

De acordo com os estudos de Ciavatta (2012), ofertar a educação profissional técnica integrada ao ensino médio requer pensar no termo “integrar” no sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo, tratando a educação como uma totalidade social.

Seguindo com a fundamentação teórica desta pesquisa, é imprescindível trazer para a discussão Paulo Freire (2014), que reconhece a educação como um terreno de formação de sujeitos de direitos, afirmando que uma educação libertadora e dialógica é a base para uma formação humana integral. Educação esta que deve se atentar para as juventudes, no plural, como nos chama a atenção Dayrell (2003), para assim enfatizar os modos de ser dos jovens existentes e levar em consideração suas especificidades.

Assim, é imprescindível que tenhamos um olhar mais cuidadoso sobre o público a quem as políticas educacionais se destinam, nesse caso em particular, as políticas de permanência, sendo fundamental compreender quem é este público, seu perfil socioeconômico, seus interesses, dentre outros fatores externos, internos e individuais que influenciam na permanência desse jovem no ensino médio integrado (ARÊAS, 2023).

Portanto, a discussão sobre a permanência desses jovens estudantes nos cotidianos escolares deve contemplar um diálogo constante com os próprios sujeitos, uma vez que pensar a permanência é pensar não no que falta à escola pública, mas no que acontece entre alunos, professores, gestores e famílias dentro e fora do âmbito escolar (CARMO, 2016).

Diante dessas ideias iniciais, compreendemos que essa pesquisa tem sua importância para a Educação Profissional e Tecnológica ao ampliar o debate acerca das políticas públicas educacionais e suas implicações com o contexto de permanência dos jovens estudantes do ensino médio integrado e com a perspectiva de uma formação humana integral.

METODOLOGIA

O fenômeno educacional deve ser compreendido cada vez mais dentro do contexto social, inserido em uma realidade histórica, mutável e dinâmica. Para tanto, o caminho metodológico que está sendo trilhado para a realização desta pesquisa é de natureza qualitativa, com características de um estudo exploratório (MINAYO, 2009).

Para proporcionar uma maior familiaridade da pesquisadora com a problemática de investigação, foi realizado um levantamento bibliográfico para a composição do embasamento teórico-metodológico e, conseqüentemente, a constituição da pesquisa. Além disso, utilizamos a estratégia de análise documental para acessar documentos relacionados às políticas públicas educacionais, de modo especial aquelas que tratam da temática de permanência estudantil.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Contextualizando a proposta de intervenção desta pesquisa, destacamos que sua realização ocorre no Ifes - *Campus Ibatiba*, junto aos estudantes do Curso Técnico em Florestas Integrado ao Ensino Médio que se constituem como sujeitos da investigação.

Assim, para compreender melhor o público-alvo do ensino médio integrado, ou seja, as juventudes que estão inseridas nesse contexto, a observação participante (LUDKE; ANDRÉ, 2018) será utilizada como instrumento de produção de dados, assim como um questionário para pensar nas demandas dos estudantes, para explorar o que contribui para que “fiquem” na instituição. *O que mais gostam na escola? O que esperam do curso no qual estão inseridos? O que esses jovens esperam da Instituição? O que faz com que os estudantes permaneçam na escola? Por que ficam os que ficam?*

Considerando a necessidade de maior aproximação com os jovens, também serão organizadas “rodas de conversa” como metodologia de pesquisa-formação, facilitando a interação e as partilhas, uma vez que a qualidade das interações partilhadas propiciam o desenvolvimento criativo individual e grupal (WARSCHAUER, 2001).

Logo, ao utilizar a metodologia das rodas de conversa, e levando em consideração seus objetivos e pretensões, esperamos que, ao desenvolvê-las, possamos refletir sobre temas de interesse dos estudantes, motivados pelas suas demandas e que possam contribuir para o processo de permanência escolar, assim como para uma formação humana integral, considerando, de modo especial, aspectos voltados ao exercício da cidadania.

Vale destacar que, como resultado da pesquisa, também será elaborado, de forma coletiva e compartilhada, um produto educacional no formato de *e-book* com a temática “Juventudes e Educação Profissional e Tecnológica”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um direito social fundamental estabelecido nas legislações brasileiras, devendo colaborar para a formação humana integral de seus sujeitos. Assim, os processos de ensino-aprendizagem que contribuem para uma formação integral e emancipadora dos jovens do ensino médio integrado, na medida que se utiliza de uma perspectiva dialógica, devem emergir do contexto sócio-histórico e cultural dos estudantes, uma vez que a escola não está descolada do contexto social e cultural desses sujeitos.

Entendemos que a construção coletiva do conhecimento, na perspectiva de uma formação humana integral, favorecerá que os educandos se tornem conhecedores de seus direitos, atuando de forma mais participativa e crítica em seus contextos de vida, sendo protagonistas de suas histórias e colaborando com a criação de uma sociedade mais democrática, inclusiva e justa para todos e todas.

Em suma, precisamos estar em constante luta para a garantia da educação como um direito social, tendo como práticas de democratização desta a permanência dos estudantes em seus



diferentes níveis e modalidades, fomentando a participação ativa e a mobilização da comunidade escolar, valorizando assim o protagonismo de seus sujeitos.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

ARÊAS, Carlos Arthur de C. **Pesquisa Nacional de egressos da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. RJ: Essentia, 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n° 1, de 05 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECPN12021.pdf. Acesso em 04 junho 2024.

CARMO, Gerson T. do. **Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva**. 1ª ed. RJ: Tempo Brasileiro, 2016.

Clavatta, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; Clavatta, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3. ed. SP: Cortez, 2012.

Dayrell, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. RJ: n. 24, p. 40-52, set/out/nov/dez, 2003.

Freire, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 58ª ed. RJ: Paz e Terra, 2014.

Ludke, Menga; André, Marli E. D. A. **Pesquisas em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. RJ: E.P.U, 2018.

Minayo, Maria C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. RJ: Vozes, 2009.

Warschauer, Cecília. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. RJ: Paz e Terra, 2001.

AS LICENCIATURAS NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A OFERTA NA FORMAÇÃO INICIAL

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Christiane Menezes Rodrigues
Instituto Federal Fluminense/RJ
chmenezesrodrigues@gmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Universidade Estadual do Norte Fluminense/RJ.

Eixo Temático: 1 - Formação, práticas docentes, políticas educacionais e financiamento.

Resumo: A lei de nº. 11.892/2008 criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT) e estabeleceu uma ampliação da oferta da formação inicial docente. Diante deste cenário, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa e exploratória de coleta de dados na Plataforma Nilo Peçanha (PNP), a fim de traçar um panorama geral na oferta dos cursos. Os resultados apontam que a RFEPT é constituída por 656 unidades de ensino. Destas, 57%, ofertam cursos de licenciatura, em que aproximadamente 60%, estão nas áreas de Matemática, Química, Física e Biologia. A modalidade de ensino predominante é a presencial, em aproximadamente 85% dos cursos ofertados. Nesta modalidade, o turno que prevalece é o noturno, com oferta de mais 50% dos cursos, o que contribui por um lado, para democratização do ensino superior no que se refere aos estudantes trabalhadores, e, por outro lado, comprometem a qualidade da formação inicial.

Palavras-chave: Licenciaturas. Institutos Federais. RFEPT.

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de uma pesquisa de doutorado, que se encontra em andamento, cuja temática trata da formação inicial de professores na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT). A Rede foi instituída pela lei de nº. 11.892/2008, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e previu a oferta 20% de suas vagas para cursos de licenciatura (BRASIL, 2008).

Essas instituições já ofereciam cursos de licenciatura antes de se configurarem como RFEPT. Todavia, é a partir de 2008, que esta oferta se amplia. Cabe ressaltar que esta Rede não possui uma expertise histórica na oferta de cursos de licenciatura, e sim, no oferecimento de cursos técnicos de nível médio (LIMA e BARREYRO, 2018). Diante deste contexto de expansão da RFEPT, realizamos uma análise acerca do panorama geral dos cursos oferecidos.

METODOLOGIA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A pesquisa é de abordagem qualitativa e contou com a exploração da PNP¹ que publica dados oficiais e atualizados sobre a RFEPCT. A PNP foi instituída através da portaria de nº 1, de 03 de janeiro de 2018, com a finalidade de reunir os mais diversos dados das unidades da Rede Federal, para realização de cálculo dos indicadores de gestão monitorados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) (BRASIL, 2018).

Para fins desta pesquisa, utilizamos em nossas buscas, realizadas nos meses de junho a agosto de 2024, filtros relacionados especificamente aos estudantes dos cursos de licenciatura, no que diz respeito ao tipo de curso, às modalidades de ensino e os turnos em que estão inseridos os estudantes.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na segunda gestão do presidente Lula da Silva (2006-2009), iniciou-se um processo de expansão da RFECPT, que passou de 140 campi (2003) para 656 campi instalados em todo o Brasil, atendendo a mais de um milhão de estudantes (CONIF, 2022). No que tange à oferta de cursos de licenciatura, verificamos que em 373 unidades de ensino, ou seja, aproximadamente 57% dos campi, ofertam cursos de licenciatura, com 106.361 matrículas, no ano de 2023.

Vale ressaltar que o crescimento das matrículas nos cursos de licenciatura na RFEPCT, não pode ser vista de forma dissociada do crescimento da educação superior, inserido no contexto das reformas educacionais neoliberais iniciadas a partir dos anos 1990. Tais reformas foram edificadas no contexto do fortalecimento de um Estado neoliberal e da proposição de ajustes econômicos e políticos, pautadas no discurso da “melhoria da qualidade da educação”.

A formação de professores, neste interim, vem se constituindo como um campo em disputa, em que uma das forças presentes é a representada pelo grande capital, que propõe uma formação com um viés menos teórico, fundamentado na prática, que não permite ao futuro professor a construção de uma formação emancipadora e crítica (CURADO-SILVA, 2018).

Outrossim, os estudos de Lima (2013) apontaram que, no processo de ampliação das vagas, houve uma ênfase na oferta de cursos de formação inicial, sobretudo nas áreas de matemática, física, química, biologia, que foram consideradas áreas prioritárias. O quadro 1 evidencia esta realidade.

1 A PNP está disponibilizada através do endereço eletrônico www.plataformanilopecanha.org.

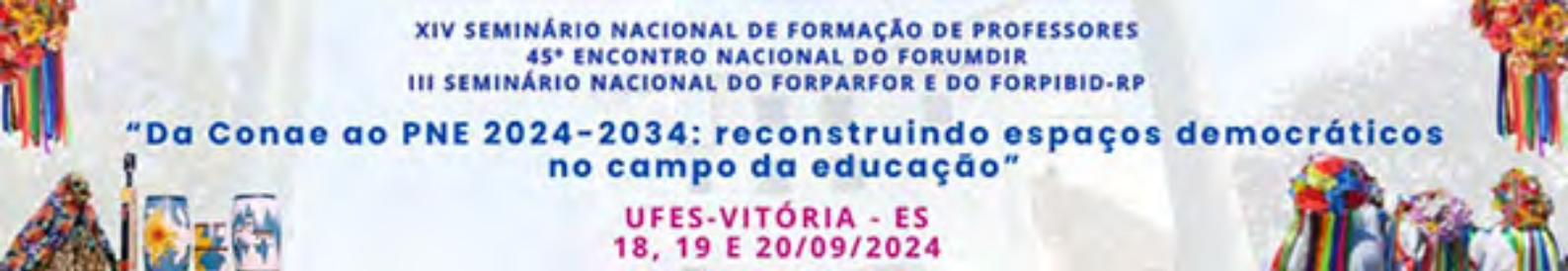
Quadro 1 - Cenário dos cursos de licenciatura na RFEPCT

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

	Nome do Curso	Unidades	Cursos
1	Matemática	123	169
2	Ciências Biológicas	90	134
3	Química	94	132
4	Física	79	123
5	Pedagogia	64	79
6	Letras - Língua Portuguesa	34	54
7	Geografia	22	36
8	Computação	27	33
9	Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes	24	26
10	Educação Física	15	21
11	Letras	15	21
12	Letras - Língua Estrangeira	12	19
13	Licenciatura para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica	16	17
14	Ciências da Natureza	11	14
15	Informática	11	14
16	Música	8	13
17	Ciências Agrárias	7	11
18	Educação do Campo	8	11
19	História	6	8
20	Artes Visuais	4	7
21	Ciências Sociais	4	5
22	Teatro	3	5
23	Dança	2	3
24	Libras - Licenciatura	2	2
25	Artes Cênicas	1	1
26	Filosofia	1	1
27	Intercultural Indígena	1	1
Total de cursos			960

Fonte: Elaborada pelas autoras com base na PNP

No que se refere a modalidade de ensino, 142 cursos (aproximadamente 15%) são oferecidos na modalidade da Educação a Distância (EaD) e 818 são ofertados na modalidade presencial. No que tange a oferta na modalidade EaD, compreendemos que os cursos oferecidos na RFEPCT estão se configurando na contramão da lógica hegemônica neoliberal de formação de professores, que vê na EaD, um instrumento de concretização de uma formação de professores desintelectualizada e de baixo custo (Seki, Souza e Evangelista, 2019). Esses autores afirmam ainda que, a EaD vem crescendo vertiginosamente nas instituições privadas, enquanto nas instituições públicas, a oferta se retraiu.



Assim, a concentração da oferta ocorre na modalidade presencial, com maior ênfase no turno noturno, conforme aponta o quadro 2.

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

Quadro 2 - Organização dos cursos em modalidade e turnos

Turnos	Quantitativo Cursos	%
Matutino	152	18,6
Vespertino	141	17,2
Integral	82	10
Noturno	443	54,2
Total oferta	818	100

Fonte: Elaborada pelas autoras com base na PNP

Essa realidade vai ao encontro das pesquisas de Gatti (2019) ao afirmar que a expansão da oferta de cursos noturnos se deu no movimento de democratização da educação superior pública, com vistas a atender o aluno trabalhador. No entanto, este quadro contribuiu para o desenho de práticas docentes precárias. A pesquisa realizada pela autora, baseada no Censo da Educação Superior de 2016, aponta que, mais de 60% das matrículas dos estudantes de licenciatura pertencentes às instituições públicas de ensino no Brasil, estão concentradas no turno noturno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com 15 anos de existência, a RFEPCT vem se consolidando como um novo locus de formação inicial docente. Acreditamos ser de grande importância, a continuidade de pesquisas que investiguem não somente as características da oferta desta formação, assim como as concepções de docência que vêm sendo construídas nesta Rede.

Embora se constitua como um recente locus de formação docente, os dados evidenciaram uma marca importante de oferta de cursos de formação docente em mais de 50% campi da RFEPCT. De acordo com a PNP, a ampliação das vagas nos cursos de licenciatura já alcançou o marco de 15,3% das vagas, ou seja, a RFEPCT está bem próxima do alcance da meta de matrículas para a formação inicial de professores.

Certamente, faz-se importante investigar os desafios existentes, relacionados a oferta de cursos noturnos, da falta de expertise histórica na oferta de cursos de licenciatura, e como a construção dos pressupostos político-pedagógicos vêm sendo edificados no âmbito da formação inicial docente na RFEPCT, a fim de se compreender, se os projetos contribuem para uma formação docente crítica e emancipadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Portaria nº 1, de 3 de janeiro de 2018 - Institui a Plataforma Nilo Peçanha - PNP, a Rede de Coleta, Validação e Disseminação das Estatísticas da Rede Federal de Educação Profissional,

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

Científica e Tecnológica - Revalide, 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1-de-3-de-janeiro-de-2018-1590408>. Acesso em: jun., 2024.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: jul., 2024.

CONIF (Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação, Profissional, Científica e Tecnológica). **Diretrizes para a Educação Profissional e Tecnológica do Brasil**, 2022.

CURADO-SILVA, K.A.P.C. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2018.

LIMA, M.F.B; BARREYRO, G.B. **Cursos de licenciatura nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: considerações sobre um novo locus de formação de professores**. RBPAE, v.34, n.2, p.501-528, maio/ago., 2018.

LIMA, F.B.G.de. **A formação de professores nos Institutos Federais: perfil da oferta**. Revista EIXO, Brasília, DF, v. 2, n. 1, p. 83-105, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://arquivorevistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/104/52>. Acesso em: jun., 2024.

SEKI, A. K. SOUZA, A.G.de. EVANGELISTA, O. **O crescimento perverso das licenciaturas privadas**. In: EVANGELISTA, O. (org.). **Desventuras dos professores na formação para o capital**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL: INCLUSÃO E DESAFIOS NA ESCOLARIZAÇÃO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Leoneida Ladeira Rodrigues Macedo
Universidade Federal do Espírito Santo
leoneidaad@gmail.com

Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo
jesusdenise@hotmail.com

Gildásio Macedo de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo
gildasio23@gmail.com

Eixo Temático: 1 - Formação, práticas docentes, políticas educacionais e financiamento.

Resumo: Esta pesquisa analisou a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com Deficiência Visual (DV) em uma **escola polo** no município de Cariacica-ES. O estudo focou no AEE, ofertado tanto na sala de aula comum, através do trabalho colaborativo, quanto na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), no contraturno. Adotou-se uma metodologia qualitativa, na perspectiva descritivo-crítica, utilizando o espaço escolar como contexto social. Os dados foram coletados a partir de documentos legais e entrevistas com professores da Educação Especial e o Gestor escolar. Os resultados revelaram desafios significativos que comprometem a efetividade do AEE, como o baixo número de matrículas de estudantes com DV nessa unidade de ensino, a distribuição inadequada de recursos e a distância das residências.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Deficiência Visual. Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

No Brasil o AEE é uma garantia constitucional e visa o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes que apresentam alguma deficiência (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996). Essa oferta complementar ou suplementar à escolarização pode acontecer na SRM da própria escola de ensino regular ou da mais próxima; ou em instituições especializadas conveniadas/contratadas pelo poder público. Esses espaços estratégicos foram pensados para acomodar equipamentos, mobiliários, recursos de acessibilidade e materiais didático-pedagógicos para atender as escolas com alunos da Educação Especial (BRASIL, 2023). No entanto, o aumento das SRM e a aplicação de verbas federais e recursos dos sistemas de ensino nem sempre garantem a uniformidade na oferta do AEE, resultando em diferentes configurações em cada município (GARCIA, 2009).

Esse movimento afetou a meta 4 da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, visando a universalização do AEE. O relatório de 2024 mostrou que, em 2023, 47% das matrículas da Educação Especial receberam AEE, o que representa uma redução em relação aos anos anteriores (BRASIL, 2024).

Alguns sistemas de ensino optaram por criar **escolas polos** para concentrar o AEE conforme a deficiência. O município de Cariacica, até 2006, constituiu uma única SRM, específica para estudantes com DV, inaugurada em 2005 (CARIACICA, 2006b). Em 2024, há 56 Salas de Recursos Multifuncionais em funcionamento, distribuídas entre as 128 unidades de ensino do município, atendendo 3.250 estudantes.

O trabalho dos professores de Educação Especial, em Cariacica, se dá de duas formas: a) **colaborativa**, na **sala de aula comum**, onde o professor de Educação Especial atua em conjunto com o docente e a equipe pedagógica para mediar o aprendizado do estudante; e b) no **contraturno**, na **SRM**, onde o professor oferece atendimento complementar ou suplementar, avaliando, elaborando e organizando recursos pedagógicos e estratégias para promover a participação dos estudantes nas atividades escolares.

A pesquisa analisou a atuação da Educação Especial em uma EMEF, considerada pela Secretaria de Educação como **escola polo**, para AEE de estudantes com DV, devido a sua infraestrutura adequada, que permite a acomodação de todos os materiais pedagógicos específicos para atender a essa demanda.

O objetivo da pesquisa foi compreender, problematizar e colaborar com os processos de escolarização dos estudantes com DV, a partir da análise da oferta do AEE em uma **escola polo**.

METODOLOGIA

Adotou-se uma abordagem qualitativa e nesse recorte utilizou-se de uma perspectiva descritivo-crítica que vai além da mera descrição dos fenômenos, integrando uma análise crítica que considera as condições sociais, históricas e políticas que influenciam o objeto de estudo. Essa perspectiva permite ao pesquisador não apenas descrever os fatos, mas também compreender e questionar as estruturas subjacentes que moldam a realidade observada (MOREIRA e CALEFFE, 2008).

A pesquisa foi realizada de 2023 a 2024. Os dados foram obtidos por meio de observações diretas no ambiente escolar, análise dos Planos de Desenvolvimento Individualizado (PDI), de documentos legais do município, Censo Educacional e realização de entrevistas com os professores da Educação Especial que atuam no colaborativo ou contraturno e com o gestor da unidade de ensino.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A EMEF pesquisada oferece Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) para 670 estudantes dos quais 50 fazem parte do público da Educação Especial, incluindo 02 com DV que não estão matriculados no contraturno. Apesar de ser uma **escola polo** para estudantes com DV, a unidade recebe poucos alunos com essa especificidade. A SRM conta com uma professora, no

matutino e um especialista em DV, no vespertino; ambos atendendo às necessidades da Educação Especial no contraturno.

Em entrevista, o gestor afirma que atualmente a maior parte dos estudantes que procuram o contraturno não possuem DV. Quanto ao remanejamento dos materiais, ele considera que

não seria interessante remanejar todos, porque a gente não sabe, [...] de uma hora para outra, você pode receber um aluno. Como por exemplo: a gente recebe muito aluno autista, e assim, alguns anos atrás, dois, três anos, não recebia (Gestor - Escola Polo, 2024).

Segundo o gestor, a baixa adesão nas matrículas de alunos com DV no turno e no contraturno, mesmo sendo uma **escola polo** pode não ser pela

localização, mas a situação das famílias, que elas andam numa correria frenética para poder garantir o sustento de cada dia e conforto dos filhos. Então, assim, às vezes, as famílias não têm condições de trazer para uma escola mais distante da residência (Gestor - Escola Polo, 2024).

Segundo a professora do colaborativo, o estudante com DV do vespertino,

consegue realizar algumas atividades relacionadas ao conteúdo, com acompanhamento constante, mas tem dificuldade para escrever devido à deficiência visual e à coordenação motora. Ele recebe mais tempo de atendimento do que os outros sete alunos (Professora - Educação Especial, 2024).

A ausência de atividades complementares no contraturno para estudantes com DV pode impactar seu desenvolvimento escolar e social. A dificuldade em realizar atividades como a escrita e a coordenação motora, além da necessidade de mais tempo de atendimento, evidencia a necessidade de um suporte mais estruturado e contínuo. Sem acesso ao AEE no contraturno, esses estudantes perdem oportunidades de reforçar habilidades e acompanhar conteúdos, resultando em um desenvolvimento desigual e aumento das barreiras de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da política de Educação Especial em Cariacica destaca a complexidade e os desafios na implementação do AEE em **escolas polos**, particularmente para alunos com DV. Embora os recursos estejam disponíveis, o baixo número de matrículas e a distância das residências afetam a efetividade do AEE. A pesquisa aponta para a necessidade de revisar as políticas educacionais e ajustar as práticas pedagógicas e de gestão. A falta de atividades complementares compromete não apenas o processo de escolarização dos estudantes com DV, mas também revela uma lacuna no suporte necessário para garantir uma educação inclusiva com qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

BRASIL. Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 16 jul. 2024.

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

BRASIL. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Glossário da Educação Especial - Censo Escolar 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/pesquisas_estatisticas_indicadores_educacionais/censo_escolar/orientacoes/matricula_inicial/glossario_da_educacao_especial_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 05 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Estabelece o Plano Nacional de Educação - PNE. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/conta-pdde-estrutura-1/media-conta-pdde-estrutura/Resoluon15de-07deoutubrode2020.ProgramaSaladeRecursosMultifuncionais..pdf>. Acesso em: 05 ago. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2023. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 set. 2023.

CARIACICA. Lei n.º 4.373, de 10 de janeiro de 2006. Institui o Sistema Municipal de Ensino de Cariacica e dá outras providências. Cariacica, PMC: 2006. Disponível em: <http://www.legislacao compilada.com.br/cariacica/Arquivo/Documents/legislacao/html/L43732006.html>. Acesso em: 20 jul. 2024.

CARIACICA. Relatório de Atividades da Secretaria Municipal de Educação de Cariacica. Cariacica, ES, 2006b.

ESPÍRITO SANTO. Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo. 2ª ed. 2011.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política gerencial da educação especial nos anos 2000: a lógica gerencial. In: XXIV SIMPÓSIO 2009 - ANPAE, 2009, Vitória. ISSN: 1677-3802.

MOREIRA, H., & CALEFFE, L. G. (2008). Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. Rio de Janeiro: Lamparina.

CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE NOVA VENÉCIA/ES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Thais Andrade de Souza
Instituto Federal do Espírito Santo
thaandrade01@gmail.com

Ariadna Pereira Siqueira Effgen
Instituto Federal do Espírito Santo
ariadna.effgen@ifes.edu.br

Eixo Temático: 1 - Formação, práticas docentes, políticas educacionais e financiamento.

Resumo: A construção das Diretrizes Operacionais da Educação Especial de Nova Venécia, iniciada em 2021, potencializou a colaboração entre a Secretaria Municipal de Educação e o IFES - Campus Nova Venécia. Visando atender às metas do Plano Nacional e Municipal de Educação, a parceria gerou um projeto de extensão que promoveu a formação contínua dos profissionais da educação. O processo envolveu a criação de um cronograma detalhado e a realização de 15 encontros presenciais, abordando temas essenciais como deficiências, transtornos e políticas públicas. Utilizando grupos focais, o projeto permitiu um engajamento ativo e a discussão aprofundada, pela via do instrumento, de seis eixos principais da educação especial. A abordagem colaborativa facilitou a participação ampla e contribuiu para a geração de conhecimento contextualizado e reflexões críticas. A metodologia não só auxiliou na elaboração das diretrizes, mas também proporcionou uma formação enriquecedora, capacitando os participantes para enfrentar desafios e buscar soluções adaptadas às suas realidades locais. O projeto destaca a importância da formação contínua e da colaboração na construção de políticas educacionais eficazes e inclusivas.

Palavras-chave: Educação Especial. Formação de Professores. Construção de Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é uma temática que demanda do professor constante formação, pois as condições da diversidade vêm se presentificando ano após ano, por diversas razões: religiosas, de gênero, sociais, econômicas, sensoriais, por exemplo. Estamos cientes dos desafios enfrentados pelos professores para a efetivação de uma prática pedagógica inclusiva, porém acreditamos que todo ato educativo seja coberto de ideias e valores e os movimentos diários devem caminhar buscando uma aprendizagem significativa para todos; para isso, a formação permanente se faz necessária. Assim, discutiremos sobre a construção das diretrizes de Educação Especial de Nova Venécia e o processo formativo desenvolvido durante o processo.

O ano de 2021 foi marcado pelo início de gestão dos prefeitos recém-eleitos em 2020. Em função disso, o novo gestor buscou organizar suas ações pelas vias das secretarias, de modo a construir o processo de gestão referente aos 4 anos de mandato. Desse modo, a Secretaria de Educação e o Instituto Federal do Espírito Santo - campus Nova Venécia - firmaram uma parceria para construir as Diretrizes Operacionais da Educação Especial no município de Nova Venécia/ES. Esse trabalho visou atender uma das metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e do Plano Municipal

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

de Educação (2014-2024), por meio do projeto de Extensão intitulado “Construção das Diretrizes Municipais da Educação Especial de Nova Venécia/ES: Formação, Construção e Elaboração”.

Para organizar as atividades, datas e recursos necessários para a formação, construção e elaboração das Diretrizes Operacionais da Educação Especial de Nova Venécia/ES - 2021, foi criado um cronograma de trabalho que visava orientar e direcionar o processo, prevenindo atrasos e facilitando a comunicação com as Comissões Central e Representativa.

Destacamos que, embora tenham sido constituídas equipes representativas e centrais para a elaboração das diretrizes, o processo foi aberto a todos os profissionais da rede municipal de Nova Venécia, garantindo ampla participação e representatividade.

Quando começaram as reuniões para a elaboração das diretrizes, a comissão central reconheceu que esse momento poderia ser aproveitado também para a formação. Assim, as atividades formativas passaram a ser realizadas presencialmente e abertas à comunidade, incluindo instituições civis. Essas formações ocorreram de forma presencial, nos meses de julho e agosto de 2021, totalizando 15 encontros de 4 horas cada, e tinham como objetivo aprofundar temas relacionados à educação especial. Entre os tópicos abordados estavam a conceituação do público-alvo da Educação Especial, políticas públicas, formação de professores, financiamento da educação, práticas pedagógicas, currículo e avaliação. As temáticas dos encontros acompanhavam as necessidades dos profissionais, possibilitando-se compreender as singularidades e tensões que cada professor relatava nesses momentos.

A dinâmica dos encontros tinha a seguinte estrutura: inicialmente, um especialista na área abordava o tema principal, oferecendo uma visão geral sobre o assunto. Após essa apresentação, era aberto um espaço para esclarecimento de dúvidas. Em seguida, os participantes eram divididos em grupos para discussões mais detalhadas. No terceiro momento, os técnicos da Secretaria de Educação de Nova Venécia distribuíam um instrumento contendo eixos específicos a serem debatidos, de acordo com o tema em questão. O instrumento foi desenvolvido pela equipe central com o objetivo de explorar seis eixos principais de discussão, a saber: conceituação da área abordada, Atendimento Educacional Especializado, formação do professor para atuação, práticas pedagógicas, conhecimentos do professor, financiamento e a relação família-escola, entre outros. Esses eixos variavam conforme a temática discutida. Cada grupo dispunha de aproximadamente uma hora para debater e identificar os pontos a serem incluídos no instrumento. No quarto momento, um representante do grupo socializava na plenária as principais contribuições colocadas no instrumento, a redatora do dia tomava nota, a coordenadora do Grupo de Trabalho (GT) fazia mediações e reflexões - buscava-se garantir que o que havia sido dito/escrito foi bem compreendido pela plenária; após isso, o instrumento era recolhido para consulta a posteriori pela comissão central.

O processo de construção das diretrizes foi, portanto, estruturado como uma oportunidade formativa. Aqueles que participaram da elaboração das diretrizes puderam vivenciar um enriquecedor momento de formação na área de educação especial. Salienta-se que os encontros foram propostos e pensados para contemplar não apenas professores da rede, mas também a gestão e toda a equipe pedagógica (2021-2024).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Assim, nosso trabalho trata um pouco do movimento vivido na formação de professores desenvolvido durante a construção e elaboração das diretrizes da Educação Especial no município de Nova Venécia.

PRESSUPOSTO METODOLÓGICOS

Para potencializar o diálogo teórico-prático, utilizamos grupos focais no processo de formação continuada dos professores e da equipe gestora da rede municipal de Nova Venécia. Esse método permitiu analisar o conhecimento produzido por estudos recentes sobre políticas de Educação Especial e explorar como essas informações poderiam servir como base para futuras políticas públicas na área.

Realizamos encontros baseados na metodologia dos grupos focais (GATTI, 2005), que estimularam o engajamento dos participantes. Em vez de simplesmente escolher o que observar e descrever, seguimos a abordagem proposta por Lapassade (2005), buscando compreender o conhecimento prévio dos sujeitos, suas práticas, percepções e compreensões. Assim, tivemos acesso direto às preocupações, atitudes, avaliações, possibilidades e necessidades manifestadas pelos participantes do projeto de extensão.

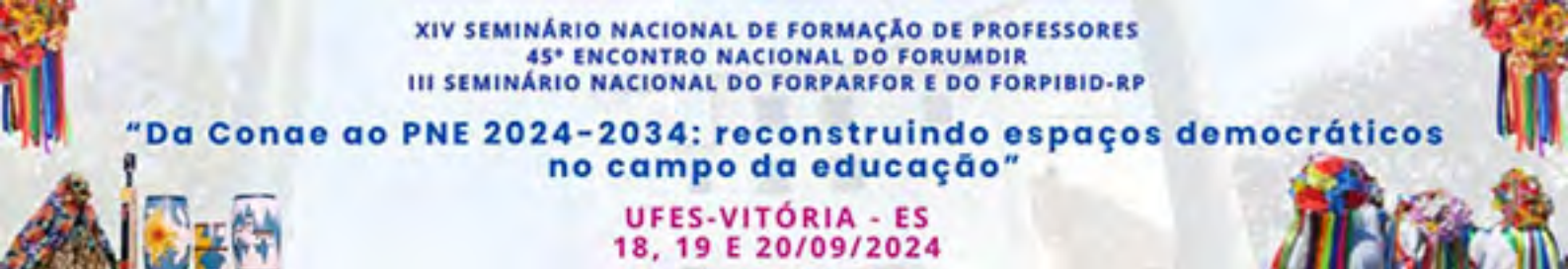
A dinâmica dos grupos promoveu o surgimento de ideias coletivas e estabeleceu uma rede de interações mais profundas nas temáticas que sustentaram a formação dos professores e a equipe gestora de Educação Especial. Consideramos o grupo como um espaço-tempo para o “formar-se” e “mediar formações”, reconhecendo que o processo educativo é longo e complexo (JESUS, 2007).

A utilização de grupos focais revelou-se extremamente adequada para gerar conhecimento sobre a realidade local. Esse conhecimento beneficiou não apenas os profissionais da educação envolvidos, mas também proporcionou uma visão sobre os movimentos de cada um em seus contextos específicos. O conhecimento gerado foi moldado pelas análises críticas desenvolvidas coletivamente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Secretaria Municipal de Educação de Nova Venécia e o IFES - Campus Nova Venécia, por meio do trabalho colaborativo, assumiram o compromisso de desenvolver políticas públicas e promover a formação de profissionais da educação. A abordagem colaborativa e a participação de um número significativo dos profissionais da rede municipal facilitaram o engajamento e a participação ativa. Este processo formativo não só contribuiu para a criação de diretrizes robustas, mas também enriqueceu a formação dos profissionais envolvidos, proporcionando uma base sólida para enfrentar os desafios da diversidade educacional.

A metodologia de grupos focais facilitou um engajamento ativo e permitiu que os participantes discutissem e participassem de forma prática e contextualizada. Essa metodologia demonstrou ser eficaz na geração de conhecimento contextualizado e no estímulo a reflexões críticas,



permitindo que os envolvidos superassem desafios e buscassem soluções adaptadas às suas realidades. O processo não apenas contribuiu para a elaboração das diretrizes, mas também ofereceu uma formação enriquecedora para todos os participantes.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, o projeto de construção das Diretrizes Operacionais da Educação Especial de Nova Venécia evidenciou como a colaboração e a formação continuada podem transformar práticas educacionais e construir políticas públicas mais concatenadas com a realidade vivida. A experiência sublinha a importância de uma formação permanente e da colaboração contínua para a construção de políticas educacionais efetivas e adaptadas às necessidades locais das diferentes instituições. A parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e o IFES - Campus Nova Venécia possibilitou uma abordagem inclusiva e abrangente, promovendo discussões profundas sobre temas essenciais da educação especial.

REFERÊNCIAS

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

JESUS, D. M. Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores-pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. In: JESUS, D. M. et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 166-175.

LAPASSADE, G. **As microsociologias**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livros, 2005.

CURSO DE FORMAÇÃO DO PROGRAMA TEMPO DE APRENDER: UMA ANÁLISE DA ESTRUTURA DAS VIDEOAULAS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Livia Lempek Trindade Monteiro

FURG

livialemppek23@gmail.com

Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Letramento (GEALI/FURG), CAPES.

Eixo Temático: 1 - Formação, práticas docentes, políticas educacionais e financiamento.

Resumo: Este trabalho apresenta dados e resultados de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação - PPGEdU da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, que teve por objetivo problematizar a formação de professores da Educação Infantil do *Programa Tempo de Aprender*. Sendo assim, neste texto buscou-se analisar a estrutura das videoaulas do Curso Formação Continuada em Práticas de Alfabetização e interpretar qual viés de formação de professores está presente. Concluiu-se que a formação continuada analisada tem caráter prescritivo, homogêneo, centrado na figura do professor, favorece a padronização e reducionismo curricular, excluindo as singularidades escolares, a variação de realidades brasileiras.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Videoaula. Programa Tempo de Aprender.

INTRODUÇÃO

Apresentamos neste trabalho um recorte de uma pesquisa de dissertação de mestrado que está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. O objetivo deste texto é analisar a estrutura das videoaulas do Curso Formação Continuada em Práticas de Alfabetização e interpretar qual viés de formação de professores está presente.

O Programa Tempo de Aprender seguido do Curso Formação Continuada em Práticas de Alfabetização foram instituídos em 2020 pelo Ministério da Educação e ambos seguem os princípios elencados na Política Nacional de Alfabetização - PNA. Segundo a Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020a), o objetivo do programa é “melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil” (BRASIL, 2020a, p.01). O curso tem a intenção de alcançar professoras, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e assistentes de alfabetização.

As 20 videoaulas analisadas na pesquisa em questão são voltadas para o último ano da pré-escola, têm duração média entre 3 a 7 minutos e seguem uma estrutura na forma que são organizadas, sendo possível observar a existência de um modelo que se mantém ao longo do curso. Neste texto, questionamos as condições de organização dos vídeos e evidenciamos as estruturas das aulas, a fim de estabelecer relações com as possíveis interpretações dos mesmos.

METODOLOGIA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A metodologia da pesquisa inspira-se na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004), entendida como um conjunto de instrumentos metodológicos que tem como objetivo analisar diferentes aportes de conteúdo, mediante a uma sistematização de métodos. A técnica de pesquisa defendida pelo autor (2004) se estrutura em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

Tendo as videoaulas como documentos a serem analisados, realizamos uma leitura flutuante e as transcrições das 20 videoaulas voltadas para o último ano da pré-escola. No segundo movimento, seguindo o proposto por Bardin (2004), foi realizada a exploração do material, que consiste em ordenar as transcrições em quadros e deslocar dados a fim de obter novas interpretações.

No terceiro movimento da pesquisa, ocorreu o tratamento dos resultados obtidos e interpretações. Diante disso, por meio das transcrições dos vídeos, observei os momentos que são estruturantes das aulas, nomeei estas etapas e organizei um quadro para cada etapa. Nestes, exponho falas e trechos dos vídeos, selecionados como amostra do conjunto de vídeos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

É possível observar pelas transcrições que a estrutura das videoaulas baseia-se em sete etapas que estão dispostas abaixo no Quadro 1, em que foi selecionada uma aula por etapa, como amostra do conjunto dos dados.

Quadro 1- Transcrição das videoaulas

(1) <i>Cena recorte</i>	5.6	Professora: Pinte o meu quarto de rosa! O que significa a palavra rosa nesta frase? Aluna: Uma cor? Professora: Uma cor! Muito bem!
(2) <i>Narração introdutória</i>	2.7	Narrador: Está na hora dos seus alunos aprenderem a isolar os sons das palavras, para guiá-los siga as etapa a seguir.
(3) <i>Professor explica e demonstra</i>	3.7	Professor: Crianças, nós vamos criar palavras novas a partir de mudanças numa palavra. Olha só! (<i>Professor escreve na lousa a palavra “GRATO”</i>) Aqui eu tenho a palavra “GRATO”. Prestem atenção: Se eu apagar a letra “R”, (<i>professor apaga a letra “R” da palavra “GRATO”</i>) se eu excluir essa letra, eu fico com a palavra “GATO”. Então, ao excluir uma letra, eu consigo mudar a palavra. Agora, se eu adicionar uma letra, também consigo mudar, alterar essa palavra. Olha só: (<i>Professor adiciona a letra “S” à palavra “GATO”</i>) GATOS! Nós tínhamos “GATO” e agora adicionando a letra “S”, formamos a palavra “GATOS”. Agora eu vou trocar uma letra, vamos ver se trocando uma letra nós também conseguimos formar uma nova palavra. (<i>Professor apaga a letra “G” da palavra “GATOS”</i>) Vou colocar no lugar da letra “G”, a letra “R”. Olha só! Mudei a palavra a partir da troca das letras. Agora, temos a palavra “RATOS”.

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

(4) Professor e alunos praticam juntos;	5.6	Professora: Pessoal, muito bem, agora é a nossa vez! Olha só, repitam comigo: damas! Alunos: Damas! Professora: Damas! O significado da palavra damas pode ser mulheres jovens e bem-educadas ou ainda pode significar jogo de tabuleiros com peças de duas cores. <i>(Professora mostra aos alunos um cartão com a figura de um jogo de tabuleiro de damas. Um aluno parece querer dar um exemplo, mas não consegue completar, porque a professora prossegue)</i> Repitam comigo: Damas! Alunos: Damas! Professora: Crianças, agora ouçam as frases que eu vou dizer para vocês, e juntos nós vamos dizer se a palavra damas nestas frases significa mulheres jovens e bem-educadas ou um jogo de tabuleiros. Olha só, a frase é: Eu gosto de jogar damas. A palavra damas significa... Professora e alunos juntos: Jogo de tabuleiro! Professora: Muito bem! Agora a frase é: Mariana e Leticia são damas. Damas nesta frase significa... Professora e alunos juntos: Mulheres jovens e bem-educadas. Professora: Ótimo! Agora a frase é: Ele vai ganhar a partida de damas. Damas significa... Professora e alunos juntos: Jogo de tabuleiros. Professora: Ótimo! As damas estão prontas para entrar na festa. A palavra damas significa... Professora e alunos juntos: Mulheres jovens e bem-educadas.
(5) Alunos praticam em conjunto	2.4	PROFESSOR- Excelente. Então vocês já me disseram que é fácil e vocês já praticaram comigo duas vezes. Agora sozinhos. A palavra é cabelo 321 ALUNOS- <i>(Alunos batem palmas em cada sílaba)</i> Ca be lo PROFESSOR- Quantas palmas vocês bateram? ALUNOS - três PROFESSOR- Quantas sílabas tem a palavra cabelo? ALUNOS - três PROFESSOR- Excelente.
(6) Prática individual	2.6	NARRADOR- Quando os alunos estiverem consistentemente identificando rimas, repita a prática individualmente utilizando outras palavras PROFESSORA- Miguel, repita comigo as palavras, cadeira e madeira MIGUEL cadeira e madeira PROFESSOR- cadeira e madeira rimam? MIGUEL- sim PROFESSOR- sim, cadeira e madeira rimam. Com que som terminam as palavras cadeira e madeira? DUDA- eira PROFESSOR- Muito bem. Elas rimam porque terminam com sons parecidos
(7) Variações e Sugestões	5.6	Narrador: Além das palavras utilizadas neste vídeo, preparamos para esta estratégia outras sugestões. Para ampliar o conhecimento dos alunos sugerimos incentivá-los a perguntar aos familiares sobre outras palavras com mais de um sentido. Outra sugestão é pedir para os alunos utilizarem dois significados da palavra na mesma frase: “Manchei a manga da camisa com suco de manga.” Caso seus alunos já tenham facilidade em identificar o sentido das palavras de acordo com o contexto, desafie-os com as atividades relacionadas a esta estratégia de ensino.

Fonte: <https://avamec.mec.gov.br>. Acesso em: 18/06/2022.

As duas primeiras etapas introduzem o vídeo, na *narração introdutória* as frases carregam o mesmo sentido, ainda que com frases e palavras diferentes: “**Acompanhe a estratégia a seguir**

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

para saber como fazer isso com seus alunos.” (Aula 5.2 00:12) “**para guiá-los siga as etapas a seguir.**” (Aula 2.7 00:17), e também “para consolidar esse conhecimento, **siga os passos a seguir.**” 2.5 (grifos meus). Elas sustentam a noção de que o vídeo irá dar as respostas de como aplicar as técnicas necessárias para cumprir o objetivo da aula. “Ao que tudo indica a função do narrador intensifica o caráter instrucional adotado, como se para se tornar alfabetizado, bastasse seguir o passo a passo” (NOGUEIRA; LAPUENTE, 2022, p.126).

Estas falas dão subsídio para pensar que o vídeo dará todas as respostas de como realizar a prática, e que se a professora seguir os passos conseguirá cumprir o objetivo. Este modelo de formação de professores é prescritivo e homogêneo, indicando que se os passos forem seguidos a aprendizagem estará garantida. Distante da pluralidade prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEIS, que compreende que os programas nacionais não podem se limitar a um modo de fazer ou um método, a narrativa das videoaulas reforça o que é previsto na PNA. Segundo Aguiar e Dourado (2018) a aprovação de tais propostas colabora para a padronização e reducionismo curricular, excluindo as singularidades escolares, a variação de realidades brasileiras e as Diretrizes.

Na terceira etapa, o *professor explica e demonstra a prática*, baseia-se em uma fala longa e direcionada às crianças, contendo palavras diretivas utilizadas para dar comandos aos alunos, como são os casos de “ouçam” (2.7) e “Crianças, agora nós vamos aprender” (2.3) Estas falas de comando expressam o teor educacional prescrito que é observado desde a PNA, conservado no Programa e no curso:

O programa deixa bastante claro que, se o professor seguir os passos, a aprendizagem estará garantida. Nesse sentido, não há necessidade de reflexão sobre a prática nem preocupação com o contexto das crianças, pois elas são vistas como aprendizes que, se tiverem uma boa discriminação auditiva, memória, capacidade de repetição e obediência ao comando, alfabetizar-se-ão (NOGUEIRA; LAPUENTE, 2021, p.15).

A quarta e a quinta etapa se assemelham pois “na maioria das vezes, o professor elabora perguntas bem específicas, as quais ele mesmo responde” (NOGUEIRA; LAPUENTE 2021, p. 09). É o que ocorre no trecho da Aula 5.6 acima. Neste sentido, mesmo que a etapa indique que professor e alunos praticam em conjunto, o que ocorre é a centralidade na fala do professor, tornando-o protagonista da estratégia de ensino demonstrada. Nesse sentido, Nogueira e Lapuente (2021) constata, ao analisar os vídeos, uma didatização do curso, em que as atividades são indicadas passo a passo, com textos sintéticos e repetidamente anunciados evidenciando o caráter prescritivo da referida formação.

O sujeito ativo ao longo dos vídeos é o professor, deixando as crianças apenas com a possibilidade de responderem sim ou não, ou classificar, separar e contar sílabas e palavras. Essa proposta apresentada ao longo dos vídeos não corresponde ao instituído nas DCNEIS nem na BNCCEI, e segundo Nogueira e Lapuente (2022, p.125)

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

observamos que a maioria das respostas das crianças são afirmativas concordando com a professora e/ou respostas consideradas “corretas”. Não identificamos nos vídeos analisados um espaço destinado aos questionamentos e dúvidas das crianças para além do roteiro seguido de forma rígida pelos professores nas videoaulas.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Ou seja, não há espaço para dúvidas ou respostas diferentes das prescritas, e por conta disso é possível constatar que a perspectiva de criança do curso é do sujeito passivo que apenas responde corretamente e nos tempos permitidos para que se fale.

A sexta etapa é denominada *prática individual*, em que os professores chamam uma criança que, ao que tudo indica, já havia ensaiado as respostas, pois além de não cometerem erros, não acontece o tempo de pensamento para responder uma pergunta.

Por último, na sétima etapa *Variações e Sugestões*, o narrador conclui os vídeos com explicações e orientações para as professoras que assistem o curso, ressaltando pontos importantes da aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este curso de formação desconsidera que as professoras lidam com realidades diferentes e crianças com tempos e dificuldades múltiplas. A forma que o curso está organizado manifesta uma perspectiva de formação que dá fórmulas incompatíveis com os processos de aprendizagem, e não visa a reflexão e construção autônoma das práticas docentes, de maneira oposta, recomenda apenas a repetição da prática dada.

Entendo, portanto, que a perspectiva de criança do curso é homogênea, de um sujeito passivo e não errante, e a centralidade na figura do professor evidencia o caráter prescritivo do curso, o que se opõem ao proposto nas DCNEIS. Isso revela uma formação em descompasso com o processo de aprendizagem das crianças, que é errante e encontra dificuldades. Por fim, a PNA, o Programa e o curso favorecem a padronização e reducionismo curricular, excluindo as singularidades escolares, a variação de realidades brasileiras.

REFERÊNCIAS

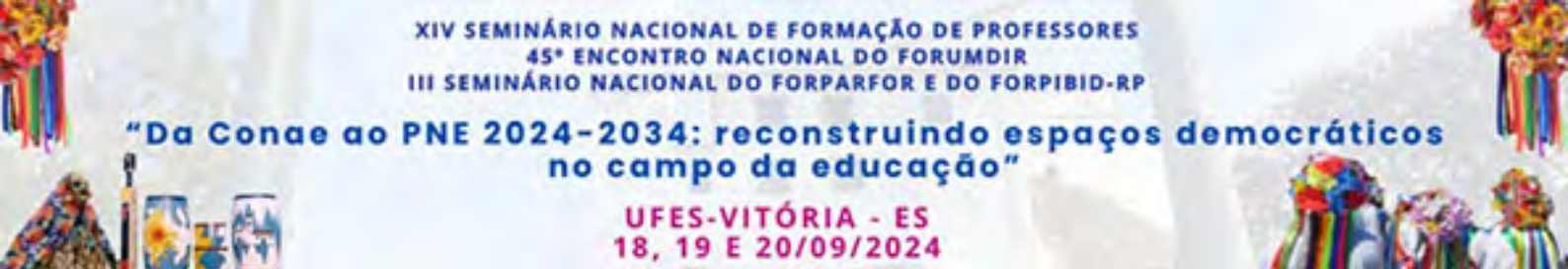
AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. **Recife: Anpae**, p. 28-33, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL. MEC. Secretaria de Alfabetização. PNA: Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019

BRASIL. Ministério da Educação. Formação continuada em práticas de alfabetização do Programa Tempo de Aprender. Brasília: MEC, 2020c Disponível em: <http://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/sealf/curso/5401/visualizar>. Acesso em: 30 de dezembro de 2021.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; LAPUENTE, Janaina Soares Martins. Tempo de Aprender: um desserviço para a alfabetização no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 16, p. 117-136, 2022.



NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; LAPUENTE, Janaína Soares Martins. “Tempo de Aprender”: uma proposta do Ministério da Educação para professores alfabetizadores. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 26, 2021.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE O PIBID NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNICAMP

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Elaine Prodócimo

Unicamp

elaine@fef.unicamp.br

Eliana Ayoub

Unicamp

ayoub@unicamp.br

Adriana Varani

Unicamp

drivarani@gmail.com

Guilherme do Val Toledo Prado

Unicamp

gvptoledo@gmail.com

Eixo temático: 1 - Formação, práticas docentes, políticas educacionais e financiamento.

Resumo: O estudo tem como objetivo analisar as dissertações e teses produzidas sobre o Pibid em programas de pós-graduação da Unicamp. Foi realizado levantamento bibliográfico no Sistema de Bibliotecas da Unicamp e obtidos 17 trabalhos, 10 dissertações e 7 teses produzidas em três institutos. Os estudos comprovam as contribuições do Pibid na formação inicial e continuada no que diz respeito à prática pedagógica e o trabalho colaborativo; à aproximação entre universidade e escola e também alertam sobre a necessidade de avaliação constante do programa.

Palavras chave: Pibid. formação docente. dissertações. teses.

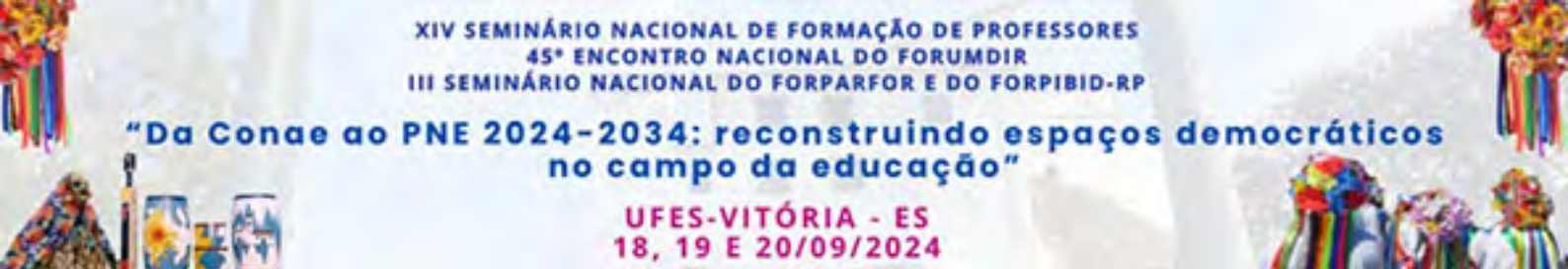
INTRODUÇÃO

A Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) participa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) desde 2010. Ao longo desses anos, foram seis editais, computando 1024 bolsas de iniciação à docência, com 1984 estudantes atendidos(as), 140 supervisores(as), 47 coordenadores(as) de área com bolsa e 16 sem bolsa em 52 subprojetos.

Também foram realizados estudos na universidade em nível de pós-graduação a respeito do Pibid, os quais analisam a pertinência do programa tanto na formação inicial quanto continuada. O objetivo do presente estudo é analisar as dissertações e teses produzidas sobre o Pibid em programas de pós-graduação da Unicamp.

MÉTODO

Realizamos um levantamento bibliográfico no Sistema de Bibliotecas da Unicamp (SBU) com o descritor Pibid, utilizando o filtro dissertações e teses. Resultaram da pesquisa 37 trabalhos. Após a leitura dos resumos e exclusão das repetições restaram 17 estudos, sendo 10 dissertações



e 7 teses, que foram organizados e analisados levando em conta o programa de pós-graduação em que foram realizados, a orientação (se mantinha ou não vínculo com o Pibid), o ano de publicação, o método utilizado e a temática envolvida.

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

RESULTADOS

Quanto ao programa de pós-graduação, a orientação e o ano de publicação

No quadro 1, são apresentados os estudos obtidos no levantamento.

Quadro 1: Informações sobre estudos levantados

	Título	Autor(a)	Ano	Tipo	Instituto
T1	Professores supervisores do PIBID um estudo sobre o desenvolvimento profissional	Wilson E. Nascimento	2014	D	FE
T2	Integração curricular no ensino médio histórias narradas por professores a partir do Projeto PIBID Ciências da Natureza	Regina C. B. Moretti	2014	D	FE
T3	O PIBID no curso de Pedagogia implicações para a formação docente	Giovana A. Camargo	2015	T	FE
T4	Sobre o espaço potencial instaurado em uma instituição escolar de ensino fundamental	Tagiane M. R. Luz	2015	T	FE
T5	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e formação de professores em Ciências Biológicas o Programa no IFSULDEMINAS, Campus Inconfidentes	Nilton L. Souto	2018	T	FE
T6	Análise de questões de gênero observações do subprojeto Pibid/Pedagogia	Lilian C. Mendonça	2018	D	FE
T7	A construção do “Espaço para ser” em sala de aula	Aletéia E. A. Chevbotar	2018	T	FE
T8	A experiência do PIBID e suas contribuições na prática docente do Pibidiano	Silmara R. Meireles	2019	D	FE
T9	Experiências formadoras e identidade profissional docente um olhar situado no Pibid Inglês da Universidade Estadual do Piauí	Leonardo D. G. Castro	2020	T	FE
T10	O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID história do seu ocaso	Danielly D. Silva	2021	D	FE
T11	O conceito de escuta significativa dentro do contexto escolar	Paulo C. Diaz	2022	D	FE
T12	Compreendendo a construção do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID Disputas e intencionalidades	Rafaella F. Sousa	2023	D	FE
T13	Programa institucional de bolsas de iniciação à docência PIBID e sua contribuição na formação inicial de professores sobre uma perspectiva interdisciplinar	Alan H. M. Matos	2016	D	IFGW
T14	Constituição da docência em um grupo de estudantes de física um estudo de caso junto ao PIBID	Franciele G. Oliveira	2017	D	IFGW

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

T15	O professor da escola pública inserido em um programa de formação contribuições para sua motivação, construção da identidade e prática docente no contexto do PIBID - UNICAMP	Ivan A. Mariano	2019	T	IFGW
T16	Formar professores-pesquisadores numa escola de bacharéis a cultura do Pibid de Geografia da Unicamp	Anniele S. F. Freitas	2016	D	IG
T17	Oficinas pedagógicas de geografia costurando narrativas de experiências da vida docente	Regina C. Frigerio	2018	T	IG

Legenda: D - dissertação; T - tese; FE - Faculdade de Educação; IFGW - Instituto de Física Gleb Wataghin; IG - Instituto de Geociências.

Dos 17 trabalhos encontrados, 12 foram produzidos na Faculdade de Educação; 3 no Instituto de Física; e 2 no Instituto de Geociências. Embora consideremos um bom número de estudos, chama a atenção que todos os institutos com cursos de licenciatura da Unicamp participam do Pibid, contudo, apenas três deles apresentaram estudos sobre o programa na pós-graduação.

Em relação aos(as) orientadores(as), foram 9 no total. Desses(as), 5 tinham vínculo com o Pibid como coordenadores(as) de área, demonstrando que mesmo docentes não envolvidos(as) diretamente com o Pibid têm atuado na orientação de estudos sobre o programa.

Quanto ao ano de publicação, houve regularidade desde 2014, com defesas de trabalhos sobre o tema em todos os anos subsequentes.

Quanto ao método, participantes e temas desenvolvidos

Quatro estudos não trataram diretamente do Pibid, mas os materiais produzidos durante a execução do subprojeto, como relatórios elaborados pelos(as) bolsistas, ou atividades desenvolvidas no âmbito escolar, serviram para a investigação de outras questões ligadas ao cotidiano e ao aprendizado dos(as) estudantes das escolas (T14; T6; T7; T11).

Dos 13 trabalhos restantes, 2 caracterizam-se por estudo bibliográfico, um deles com olhar para a legislação referente ao processo de criação, contexto e intencionalidades do programa, ressaltando a importância de uma análise crítica do Pibid a fim de aumentar a sua abrangência (T12). Já o outro estudo, defendido em 2021, trata de um momento sócio-político de ataques ao programa e alerta que:

o ocaso do PIBID se anuncia quanto mais se desenha lógica formativa de professores pautada pelos princípios de competências e habilidades, tidos exclusivamente em sentido pragmático e acrítico, posto que voltado a uma formação no nível da Educação Básica centrada na relação direta com o oferecimento, ao mercado de trabalho, de mão-de-obra subalternizada aos interesses do capital, em tempos onde os que vivem do trabalho veem seus direitos suprimidos por reformas caras à doutrina liberal (SILVA, 2021, p. 6).

Os outros 11 estudos centram-se principalmente em depoimentos obtidos em entrevistas individuais ou em grupo, narrativas auto-biográficas e relatórios. Dos 8 estudos que trazem a entrevista como método, 2 foram realizados com os(as) professores(as) supervisores(as) e estudantes, 2 com os(as) supervisores(as) e 4 com estudantes bolsistas.

Os 2 estudos realizados com os(as) supervisores(as), apontam para a relevância do Pibid no reconhecimento do(a) professor(a) como agente de mudança, à riqueza do trabalho em equipe em práticas colaborativas, à atualização pedagógica e científica (T1); em T15, dos 11 docentes entrevistados(as), apenas 2 fizeram referência à importância da bolsa, e, da mesma forma que em T1, relataram a importância do Pibid para a atualização de conhecimentos, o favorecimento nas práticas e o auxílio no enfrentamento aos desafios da carreira.

Os estudos realizados com estudantes foram unânimes em apontar a relevância do Pibid para a aproximação entre universidade e escola e entre os saberes acadêmicos e a prática docente; maior conhecimento sobre a escola e a atuação docente; reconhecimento da complexidade da docência. T5 levanta a relevância do Pibid para que o estágio supervisionado seja repensado. Já T4, estudo realizado com docentes e estudantes de Química, Física e Biologia, destaca a dificuldade da atuação interdisciplinar. T8 traz estudo com ex-estudantes que foram bolsistas Pibid durante a graduação e aponta sobre o fato de que “a experiência no PIBID não se esgota no período em que os pibidianos ainda são estudantes, mas trata-se de uma experiência que vai sendo ressignificada ao longo dos anos” (MEIRELES, 2018, p. 7).

Paulo Freire (2022) alerta para as dificuldades do início da prática docente e do justo medo das situações advindas dessa inexperiência inicial. A partir dos estudos analisados, é perceptível a relevância do Pibid para o reconhecimento desse estado e busca coletiva de ações para sua superação, não por meio da negação, mas da assunção e busca de enfrentamento.

CONSIDERAÇÕES

A partir do levantamento realizado foi possível verificar que o Pibid vem sendo foco de estudos nos programas de pós-graduação e os resultados seguem apontando a sua importância na formação inicial e continuada, visto que os(as) docentes participantes confirmam a sua relevância para a atualização de conhecimento, reflexão sobre a prática pedagógica e o trabalho colaborativo como aspectos que contribuem para a ação pedagógica. Destacamos os estudos bibliográficos que alertam para a necessidade de reflexão crítica constante sobre o programa para que não se torne uma política instrumental, voltada ao mercado de trabalho, com formação de mão de obra subalternizada.

REFERÊNCIA

FREIRE, Paulo. **Professor sim; Tia, não**. Cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

MEIRELES, Silmara Rejane. **A experiência do PIBID e suas contribuições na prática docente do Pibidiano**. 2019. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

SILVA, Danielly Daiany da. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID história do seu ocaso**. 2021. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E BRANQUITUDE: UMA PESQUISA SOBRE A RACIALIDADE BRANCA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DO ESPÍRITO SANTO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Luana Carla Bernardo

Universidade Federal do Espírito Santo

luana.bernardo@edu.ufes.br

Cleyde Rodrigues Amorim

Universidade Federal do Espírito Santo

cleyde.amorim@ufes.br

Eixo Temático: 1 - Formação, práticas docentes, políticas educacionais e financiamento.

Resumo: Trata-se de uma pesquisa em andamento cujo objetivo é problematizar o discurso da branquitude nos documentos e publicações que orientam os professores para Educação das relações étnico-raciais (ERER) na rede estadual do Espírito Santo.

Palavras-chave: Branquitude. Formação de professores. Relações étnico-raciais.

INTRODUÇÃO

Este resumo faz parte da pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGPE). O objetivo geral da pesquisa é problematizar o discurso da branquitude nos documentos e publicações que orientam os professores para Educação das relações étnico-raciais (ERER) na rede estadual do Espírito Santo.

São notáveis as ações da Secretaria Estadual de Educação no sentido de implementar a lei 10.639/03 e sua complementar, a lei 11.645/08. Podemos citar as orientações veiculadas por meio de circular interna (CI), a publicação de cadernos orientadores, a elaboração de cursos online e a criação do Programa de Educação das Relações Étnico-raciais - ProERER. Apesar disso, percebemos que ao tratar dessa temática, apenas a racialidade negra e indígena são enfatizadas. É nessa perspectiva que essa proposta se apresenta, no intuito de problematizar a ausência, omissão e o silenciamento, sintomas da branquitude, presentes nos documentos e publicações que orientam os professores para a ERER.

Alguns pesquisadores como Bento (2002), Cardoso (2008) e Schucman (2012) argumentam a favor da importância dos estudos da branquitude pois é ela quem sustenta o racismo e o racismo tem um papel relevante na manutenção e legitimação das desigualdades raciais. Por isso nossos objetivos específicos são: Refletir sobre a racialidade branca e sua responsabilidade na desconstrução do racismo no contexto da educação escolar; analisar os documentos e publicações da rede estadual que orientam os professores para Educação das relações étnico-raciais à luz dos estudos sobre branquitude; e produzir um material educativo de combate ao racismo e a discriminação com foco no lugar do sujeito branco na luta antirracista.

METODOLOGIA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Essa é uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória. De acordo com Gil (2002, p. 41) “Estas pesquisas tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. Outro apontamento do autor supracitado é que “Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado” (GIL, 2002, p. 41). Seguindo essa linha de raciocínio e tendo em vista que nos valeremos das fontes de “papel”, ou seja, as publicações oficiais do estado com orientações aos professores para a Educação das Relações Étnico-raciais, o delineamento a ser adotado é o da pesquisa bibliográfica. A Análise de Conteúdo será utilizada para análise dos dados da pesquisa. Trata-se de uma técnica de análise das comunicações defendida por Laucence Bardin (1977) comumente usada em pesquisas qualitativas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nosso referencial teórico para discutir e analisar os resultados é fundamentado, principalmente, nos estudos sobre branquitude realizados por Maria Aparecida da Silva Bento (2002), Lourenço Cardoso (2008) e Lia Vainer Schucman (2012).

Bento (2002, p.7) define a branquitude como “um lugar de privilégio racial, econômico e político, no qual a racialidade, não nomeada como tal, carregada de valores, de experiências, de identificações efetivas, acaba por definir a sociedade”. Ela desenvolve sua tese sobre o conceito “pacto narcísico”, isto é, a união dos brancos em defesa de seus privilégios raciais. Sua análise nos permite compreender como a branquitude se articula nas organizações e a identificar alguns sintomas que ela manifesta, tais como: o não reconhecimento da ligação entre desigualdade e discriminação, dos privilégios herdados de um passado como escravizador e a falta de interesse em promover e/ou se envolver no combate à relação desigual entre brancos e negros.

Schucman (2012) se propõe a questionar quem é o branco, tendo em vista que o racismo opera na constituição dessa identidade. Sua pesquisa tem como tese central as “inúmeras possibilidades de expressão da identidade racial branca, o que gera uma diversidade de modos de ser branco no mundo, cada um deles caracterizado por diferentes combinações em relação a branquitude” (SCHUCMAN, 2012, p. 22).

Por sua vez, Cardoso (2008) fez um levantamento das produções acadêmicas brasileiras sobre o tema relações raciais e percebeu a emergência do estudo da branquitude. Isso significa que a discussão sobre relações raciais não é completa sem uma reflexão sobre o papel do sujeito branco nessa relação. Quando tomamos consciência da importância dessa reflexão e discutimos a temática, surgem diversos saberes, surgem diferentes modos de pensar e problematizar a realidade.

Para pensar na interface entre branquitude e formação de professores consideramos teses e dissertações oriundas da nossa revisão de literatura. As pesquisas de Janaina Ribeiro Bueno Bastos (2021) e Débora Cristina Schmidt Evangelista (2022) realizadas no contexto da educação escolar,

identificaram que falta nas pessoas brancas a consciência quanto a sua responsabilidade na manutenção das desigualdades e consequentemente na reprodução do racismo.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

As complexidades relacionadas ao diálogo sobre racismo e desigualdade levaram Bastos (2021) a elaborar uma formação que fosse capaz de desestruturar o discurso da branquitude e auxiliar o professor no desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a questão racial. Por sua vez, Evangelista (2022) realizou um estudo de caso onde colheu dados a fim de compreender o “papel da branquitude na reprodução do racismo e o papel das pessoas brancas no processo de implementação da educação antirracista” (EVANGELISTA, 2022, p.38). O lugar que o sujeito branco ocupa foi construído historicamente, os estudos supracitados apontam um lugar de silêncio, negação e omissão, sendo assim, refletir sobre a branquitude, ou seja, levar os sujeitos brancos a refletirem suas identidades é uma possibilidade de conscientiza-los de suas responsabilidades na luta antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando nossas considerações sobre essa pesquisa em andamento, citaremos o Produto Educacional, requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na modalidade Profissional. O livro “Eu e a supremacia branca - como reconhecer seu privilégio, combater o racismo e mudar o mundo” de Layla F. Saad (2020) servirá de inspiração para o possível produto. A obra é destinada a qualquer pessoa que tenha privilégio branco. Trata-se de uma jornada de 28 dias e em cada um deles o leitor é desafiado a pensar na maneira como está relacionado com a supremacia branca, a fragilidade branca, o daltonismo social, o estereótipo racista a apatia branca etc. A autora ressalta que para os desafios propostos o leitor precisará de toda sua verdade, seu amor e seu compromisso. “Este livro é uma ferramenta antirracista pessoal única, estruturada para ajudar as pessoas com privilégio branco a entender e se apropriar de sua participação no sistema opressor da supremacia branca” (SAAD, 2020, p. 17). A ideia para esse produto educacional é que ele seja um material textual (cartilha, livro, caderno orientador ou um curso de extensão online), elaborado na expectativa de alcançar o objetivo proposto. É importante salientar que o objetivo não é envergonhar o sujeito branco, o objetivo é fazer com que ele/a veja a verdade para poder fazer algo a respeito (SAAD, 2020, p. 36).

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, Janaína Ribeiro Bueno. **Na trama da branquitude mestiça: a formação de professores à luz do letramento racial e os meandros da branquitude brasileira**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Pactos narcísicos no racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. 2002. Dissertação (Doutorado em Psicologia) - Instituto



de Psicologia da Universidade de São Paulo, Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, São Paulo. 2002.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

CARDOSO, Lourenço. **O branco “invisível”: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957 - 2007).** 2008. Dissertação (Mestrado em sociologia) - Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.

EVANGELISTA, Débora Cristina Schmidt. **“Passa batido, mas não despercebido”: o deslocamento da branquitude no contexto da educação antirracista.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SAAD, Layla F. **Eu e a supremacia branca - como reconhecer seu privilégio, combater o racismo e mudar o mundo.** 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana.** Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS¹

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Vitória Raquel Pereira de Souza
Universidade Federal do Pará
vrp.souza@hotmail.com

Eixo Temático: 1 - Formação, práticas docentes, políticas educacionais e financiamento.

Resumo: Este trabalho é uma pesquisa do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão intitulado “A formação continuada dos professores do Plano de Intervenção Pedagógica no Sistema Público de Ensino do município de São Luís- MA”. Analisou as ações de formação continuada de uma política municipal, conhecida como “Programa “Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender” pesquisando o eixo da formação continuada para professores alfabetizadores nomeada de Plano de Intervenção Pedagógica (PIP-60 lições), considerando os efeitos na qualificação do trabalho docente e na alfabetização de estudantes dos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Metodologicamente optou-se pela abordagem qualitativa realizando revisão de literatura, a análise de documentos oficiais, diário de bordo, entrevistas semiestruturadas com professoras alfabetizadoras e equipe gestora em diferentes níveis hierárquicos totalizando 16 profissionais. Os resultados compõem um diagnóstico da formação continuada do Ciclo de Alfabetização de São Luís no período de 2017-2020, concluindo que o PIP embora esteja sustentando em uma concepção de alfabetização emancipatória é marcado pela superficialidade na fundamentação teórico-metodológica e pedagógica; é, pois, uma proposta cognitivista, de cunho metodológico-tecnicista, conforme representados na aplicação das 60 lições.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Alfabetização. Política Educacional.

INTRODUÇÃO

No Brasil a formação de professores alfabetizadores tem sido campo de estudo em diferentes áreas, com mais ênfase a partir dos anos de 1990 com a instituição da atual Lei de Diretrizes e Bases e da Educação Nacional (nº 9.394/1996) que articula diferentes órgãos e instituições públicas e privadas; nacionais e internacionais por meio de políticas públicas que visam “erradicar o analfabetismo” e “alfabetizar na idade certa” a população infantil. Assim, com este objetivo foram implementados nas últimas décadas: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), Programa de Professores Alfabetizadores (PROFA), Programa de Apoio à Leitura e Escrita (PRALER), Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (PRÓ-LETRAMENTO), Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Programa Mais Alfabetização (PMalfa) e atualmente o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

Estas políticas educacionais de formação continuada para professores alfabetizadores influenciam diretamente no trabalho docente, alterando a prática docente por meio de intervenções

¹ Este texto é um excerto da dissertação intitulada “A formação continuada dos professores do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) no sistema público de ensino do município de São Luís” de autoria de Vitória Raquel Pereira de Souza. Disponível em: <https://repositorio.uema.br/handle/123456789/1357>

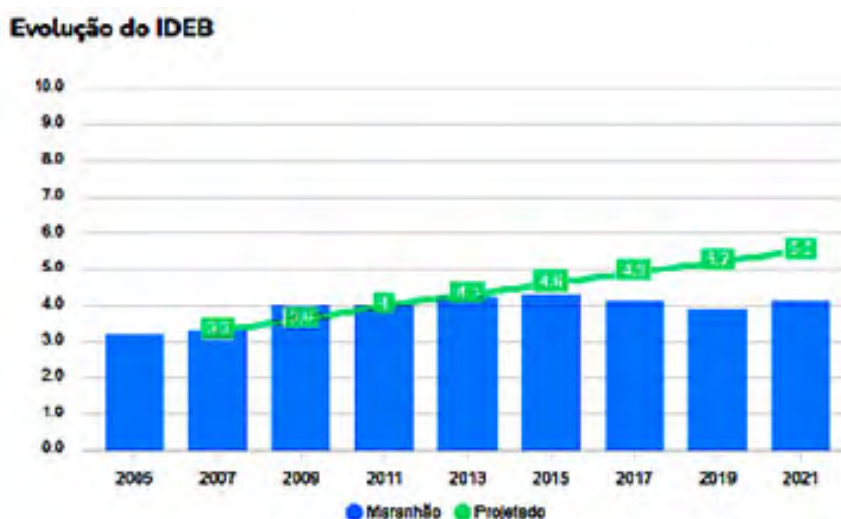
no currículo e na avaliação, com vistas a reverter o quadro caótico de analfabetismo instalado na educação brasileira e agudizado com a pandemia do Covid-19 ocasionada pelo coronavírus em que foi necessária a suspensão das aulas e o uso do ensino remoto emergencial, momento em que foi desvelada/escancarada as fragilidades de infraestrutura, recursos humanos, concepções didático-pedagógicas das escolas brasileiras e com consequentemente agravamento das desigualdades sociais.

Este contexto, foi analisado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) considerando os descritores de proficiência de Língua Portuguesa nas avaliações aplicados por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), no ano 2021, que constatou que dos 2,8 milhões de estudantes que concluíram o 2º ano do ensino fundamental, 56,4% não estão alfabetizados.

Entendemos que a formação continuada traz efeitos no trabalho docente. Mas será que é suficiente para o êxito da alfabetização na educação brasileira apenas alterar formação, currículo e avaliação para alfabetizar as crianças? Ao focar apenas no trabalho docente por meio da formação o Estado culpabiliza o professor pelo insucesso no ensino e na aprendizagem nesta fase da escolarização.

O Estado do Maranhão, que fica na região nordeste é o segundo maior estado da região Nordeste e o oitavo maior do Brasil, possui 217 municípios, 10.282 escolas e 1.188.628 de estudantes matriculados na Educação Básica de acordo com o Censo do ano de 2023. Com destaque a educação pública do estado, o Censo Escolar do ano de 2022 indica que o Maranhão possui 10.389 escolas, 26.727 professores nos anos iniciais, 37.319 professores nos anos finais e 15.971 professores no Ensino Médio. A Unidade Federativa possui matrícula de 125.024 crianças na creche, 169.275 na pré-escola, 498.944 nos anos iniciais, 460.295 nos anos finais, 261.812 no Ensino Médio, 189.057 na Educação de Jovens se Adultos e 48.142 na Educação Especial. O Estado também vem apresentando baixos índices de alfabetização desde a instituição do Saeb, conforme apresentado no gráfico 1.

Gráfico 1 - Série histórica IDEB - Anos Iniciais do Estado do Maranhão



Fonte: IDEB 2021, INEP.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

A série histórica do Ideb dos Anos Iniciais do Estado do Maranhão revela somente nos anos de 2007, 2009 e 2011 a Unidade Federativa alcançou as metas projetadas, chegando ao índice 4,0. Nos anos de 2013, 2015, 2017, 2019 e 2021, o município deixou de atingir as metas projetadas com uma diferença significativa de décimos. Os resultados evidenciam que passados 16 anos, o município avançou 2,2 na série histórica dos anos iniciais, sendo 6 a meta projetada para o ano de 2021.

Analisamos a formação continuada ofertada aos professores alfabetizadores que atuam no Ciclo de Alfabetização no período de 2017 a 2020 no âmbito do Programa “Educar Mais Juntos no Direito de Aprender”, com base em um dos eixos deste, o que refere o Plano de Intervenção Pedagógica - PIP-60 lições, no Sistema Público de Ensino de São Luís - MA, dessa forma, observando se esta contribuiu para qualificar o trabalho docente de modo a elevar os níveis de aprendizagem nos 2 e 3º anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, reconhecendo os sujeitos que constituem a escola como aqueles que nutrem todos os processos educativos desse espaço e, de igual modo, compreendendo que a escola integra um sistema de ensino no âmbito do qual as Políticas Públicas educacionais são formuladas com vistas ao atendimento educacional, participaram da pesquisa: a Secretária Adjunta de Ensino; a Superintendente da Área de Ensino Fundamental; um Coordenador do Núcleo de Alfabetização; quatro formadores de professores que atuam no PIP-60 lições; dois diretores de escolas; dois coordenadores pedagógicos; dois professores do Ensino Fundamental do 3º ano que vivenciaram o PIP-60 lições no ano de 2018; e dois professores do Ensino Fundamental do 2º ano que vivenciaram o PIP-60 lições no ano de 2019. A escolha desses sujeitos relaciona-se com a aproximação do objeto em estudo, isto é, participaram desta pesquisa apenas escolas e profissionais que atuaram diretamente na implementação do PIP-60 lições entre os anos de 2017 a 2020 (SOUZA, 2021, p.35).

O trabalho docente é aqui entendido como a ação do humano sobre o humano, dialeticamente, a partir do qual todos estão implicados e sofrem mudanças, seja professor seja estudante. Esse trabalho deve ser pensando, planejado e executado de maneira autônoma pelo docente, respeitando-se seus saberes e fazeres para uma educação cidadã.

Defendemos que a formação professoral, seja ela inicial ou continuada consubstanciada numa

Formação teórica e interdisciplinar [...] de modo a criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional e o pleno desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes da educação básica. Além de unidade teoria-prática [...] trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo norteador do trabalho docente [...] visando ao aprimoramento do desempenho profissional aliado ao atendimento das demandas coletivas da escola (ANFOPE, 2014, p. 16).

Destacamos que neste texto exploraremos apenas as concepções de alfabetização e de letramentos apresentadas no decorrer da pesquisa sobre a Política Educacional Municipal, bem como aquelas coletadas durante as entrevistas junto as professoras alfabetizadoras de duas escolas nas zonas urbana e rural e na Secretaria Municipal de Educação de São Luís, Maranhão, Brasil.

Nesse sentido, o resumo estrutura-se em quatro seções, a saber: a Introdução, na qual situamos brevemente a motivação, o objetivo e a metodologia desenvolvida na realização da pesquisa; a segunda, discutimos e apresentamos os entendimentos sobre “Formação Continuada

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

de Professores Alfabetizadores do Plano de Intervenção Pedagógica - 60 lições: Concepções de Alfabetização e de Letramentos” à luz de alguns estudiosos que debatem a temática da formação continuada, e, por fim, as considerações finais.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Plano de Intervenção Pedagógica - 60 lições: Concepções de Alfabetização e de Letramentos

Os pesquisadores que se dedicam ao estudo da formação continuada revelam que desde os anos 1990 há uma descontinuidade de políticas educacionais, programas e projetos, destinados especialmente aos professores alfabetizadores, fato este que colabora para a desprofissionalização e precarização do trabalho docente. Nesse contexto, questionamos as professoras alfabetizadoras: “Há formações continuadas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED para professores alfabetizadores”?

[...] Como alfabetizadora eu não me sinto privilegiada, com esta formação, pois são apenas mais atividades, que terminam dificultando o nosso trabalho porque agora você precisa adequar algo ao seu planejamento que não foi pensando por você. Alguns formadores externos [SEMED] nem trabalham com alfabetização. Fica muito em cima do professor, a gente se vira sozinho na realidade (P2.2ºanoB, Zona Urbana, 2020).

Os depoimentos das professoras alfabetizadoras revelam sua insatisfação com a formação continuada, pontual, ofertada pela SEMED que não reverbera as reais necessidades dos docentes, pois o que “estão colocando para a formação de professores é a redução dos saberes necessários ao exercício da docência em competências técnicas” (CONTRERAS, 2002, p. 18).

É no contexto, de regular a alfabetização, por meio do IDEB que é implementado o Programa “Educar Mais Juntos no Direito de Aprender”, no âmbito do PIP-60 lições, com base nos resultados demonstrados, por meio do monitoramento das avaliações externas os quais alertam que os alunos estão chegando ao 3º ano do Ensino Fundamental sem saber ler palavras canônicas; configurando o nível 1, da escala da ANA, portanto muito baixo para esta etapa do ciclo de alfabetização, nesta etapa na realidade a alfabetização já deveria estar consolidada.

Nessa direção, perguntamos a professora alfabetizadora: “Qual a sua concepção de alfabetização e letramento”?

Alfabetização é um processo em que criança jovem ou adulto passa para que consiga aprender a desenvolver a língua escrita e como a leitura interpretação de texto e o letramento é mais abrangente, perpassa pelo cotidiano da pessoa. Então o letramento é usando mais estendido por que não se trata apenas da língua oral e escrita. Trata de algo mais abrangente (P2.3ºanoB, Zona Rural, 2020).

Com base no entendimento da professora alfabetizadora (P2), evidencia uma aproximação epistemológica dos estudiosos da área da alfabetização em que asseguram que leitor proficiente é aquele que está para além da simples decodificação das palavras que compõem um texto escrito, pois o processo de leitura envolve uma dimensão individual, relacionada às operações cognitivas



realizadas, como as estratégias de seleção cognitiva, antecipação, inferências, verificação caracterizada pelas práticas sociais letradas em que estão envolvidos variados gestos de leitura, uma vez que ler não é um ato mecânico, é um processo ativo e reflexivo (SOARES, 2018).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa ajuda a compor um diagnóstico da formação continuada do Ciclo de Alfabetização de São Luís no período de 2017-2020, concluindo que o PIP embora esteja sustentando em uma concepção de alfabetização emancipatória é marcado pela superficialidade na fundamentação teórico-metodológica e pedagógica; é, pois, uma proposta cognitivista, de cunho metodológico-técnica, conforme representados na aplicação das 60 lições.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. **Documento Final**. XVII encontro nacional da ANFOPE. Políticas nacionais de formação no sistema nacional de educação. Base nacional comum para a educação básica e a formação de professores. Brasília, 2014.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2018.

SOUZA, Vitória Raquel Pereira de. **A formação continuada dos professores do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) no sistema público de ensino do município de São Luís**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Educação, Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Luís, Ma, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uema.br/bitstream/123456789/1357/4>. Acesso em: 05jun.2024.

FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL¹

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Fabiana Ferreira Pinheiro

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

fabiana.s.ferreira@edu.ufes.br

Isabel Matos Nunes

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

isabel.nunes@edu.ufes.br

Eixo Temático: 1 - Formação, práticas docentes, políticas educacionais e financiamento.

Resumo: Vinculado a uma pesquisa de mestrado, este texto apresenta um recorte de como se configura a formação docente dos professores que atuam nas escolas que ofertam educação em tempo integral no Sistema Municipal de Educação do município de Pinheiros/ES localizado no extremo norte do estado do Espírito Santo, com destaque para a etapa de ensino fundamental. Com dados do procedimento de análise documental (política de educação em tempo integral) e de pesquisa de campo (entrevistas com os docentes que atuam em escolas em tempo integral), apoiado no aporte teórico metodológico da Sociologia Figuracional de Norbert Elias (1994), evidencia-se que a formação docente inicial é percebida pelos sujeitos da pesquisa de forma insatisfatória no que visa atender as demandas da prática docente da escola em tempo integral e reconhece ainda, que o tempo destinado semanalmente para a formação continuada tem contribuído de forma significativa para sua prática docente. Conclui-se sobre a importância do cumprimento do que prevê as políticas públicas, no caso a oferta da educação em tempo integral prevista no Plano Nacional de Educação (2014-2024), não esquecendo de atentar-se, aos indivíduos que estarão envolvidos diretamente em sua execução.

Palavras-chave: Formação. Educação em tempo integral.

INTRODUÇÃO

No escopo das políticas públicas, a oferta e garantia da educação em tempo integral encontra-se em território de disputa, no que tange a legislação, já indicada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), conforme seu art.34, a educação integral deve ser ofertada de maneira progressiva a partir da etapa do ensino fundamental, reafirmado ainda, no Plano Nacional de Educação (2014-2024), instituído pela Lei nº 13.005/2014.

Foram estabelecidas vinte metas no PNE (2014-2024), a meta 6 prevê “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos vinte e cinco por cento dos alunos da educação básica” (BRASIL, 2014a).

Em consonância com o Plano Nacional de Educação (2014-2024), cresce também, a oferta de educação em tempo integral nas redes municipais de ensino, sendo abarcada pelo regime de

¹ Este texto vincula-se à pesquisa de mestrado intitulada “Educação em Tempo Integral e Educação Especial: desafios e possibilidades na configuração do Atendimento Educacional Especializado”, em andamento no ano de 2024, orientado pela Profª. Drª. Isabel Matos Nunes. Aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o Parecer substanciado do CEP, Nº 6.172.820 na data de dez de julho de 2023.

colaboração entre estado e municípios, passam a ser fomentadas enquanto proposta de política pública por meio da Lei nº 11.393 de 08 de setembro de 2021, o qual institui no âmbito da Secretaria Estadual do Espírito Santo (SEDU) o Programa Capixaba de Fomento à Implementação de Escolas Municipais de Ensino Fundamental em Tempo Integral- PROETI destaca-se em seu artigo 3º as Diretrizes do programa, sendo: I-capacitação e formação dos profissionais da educação;

Maurice Tardif tem sido referência no âmbito da pesquisa e formação de professores. No cerne de sua contribuição consiste em problematizar os saberes necessários à docência, busca esclarecer que o ato de ensinar não se reduz simplesmente à sua dimensão técnica, para o autor “ensinar é, obrigatoriamente entrar em relação com o outro” (TARDIF, 2002, p. 222).

Nesse íterim, a possibilidade de lançar um olhar de aposta nas experiências docentes vivenciadas nos cotidianos escolares municipais do sistema municipal de educação de Pinheiros/ES, referente à fomentação dessa proposta de educação em tempo integral, enquanto política pública nos instiga, a percorrer como os docentes, percebem a sua formação inicial e continuada, frente à prática educativa nos espaços escolares que ofertam educação em tempo integral.

ASPECTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS

Ancorado no aporte teórico metodológico da Sociologia Figuracional de Norbert Elias (1994), enfatizamos que cada pessoa só é capaz de dizer ‘eu’ se e porque pode ao mesmo tempo dizer ‘nós’, (p. 54).

Parafraseando Elias, as figurações sociais que os indivíduos constituem engendram uma dinâmica que não pode ser reduzida exclusivamente à ação ou à motivação individuais. No momento em que compreendermos o “professor” pelo viés de interdependências e de inter-relações no lugar de pensar em indivíduos isolados, teremos a possibilidade de compreender melhor o contexto da “formação docente”.

Para a produção de dados, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, com a participação de 57 professores da rede municipal, com base na análise qualitativa dos dados, André (1983, p.57), nos apresenta a possibilidade, “[...] captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto”.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No processo de produção e análise de dados, ficou evidente que os 57 professores que já atuavam em escola ao longo de sua jornada profissional, encararam como um grande desafio a prática docente em escolas que ofertam a educação em tempo integral com carga horária diária de 9h30min aos estudantes. Ressaltando, que 61,4% (35) desse total de professores, apresentaram experiência profissional entre 10 a 15 anos na docência em escolas de turno parcial.

A dinâmica da escola em tempo integral, reserva espaço e tempo semanalmente para reuniões formativas, em um período de 2h, reúnem-se, direção, coordenação pedagógica e todos

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

os professores da escola. Nesse escopo, acredita-se em formação continuada no espaço escolar, conforme ressaltado por Nóvoa (2002, p. 38), “O espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar”.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Corroborar-se com o autor, que o verdadeiro significado para a formação continuada refere-se às práticas que adotam a escola como locus formativo, ainda nesse sentido, apenas 5,3% (3) desse total de professores, avaliam que somente a sua formação inicial, foi suficiente para atender as demandas das práticas docentes na escola de tempo integral, ficou evidente na colocação dos demais professores, 94,7% (54) o quanto reconhecem o espaço formativo na escola, como um momento enriquecedor para a sua prática docente e formação profissional.

À luz dos pressupostos teóricos de Maurice Tardif (2002), afirma que o processo formativo docente no percurso profissional no cotidiano da escola, por meio dos saberes e da experiência o docente vai construindo e reconstruindo sua prática profissional e conseqüentemente sua identidade profissional.

Quando indagados os professores, se a reunião geral, prevista na agenda semanal como momento formativo, tem auxiliado na sua atuação docente na escola em tempo integral, 87,7% (50) professores responderam suficiente. E ainda, quando perguntando aos professores em relação à eficácia da carga horária semanal destinada a formação continuada, 86% (49) dos professores consideram a carga horária suficiente para sua formação docente.

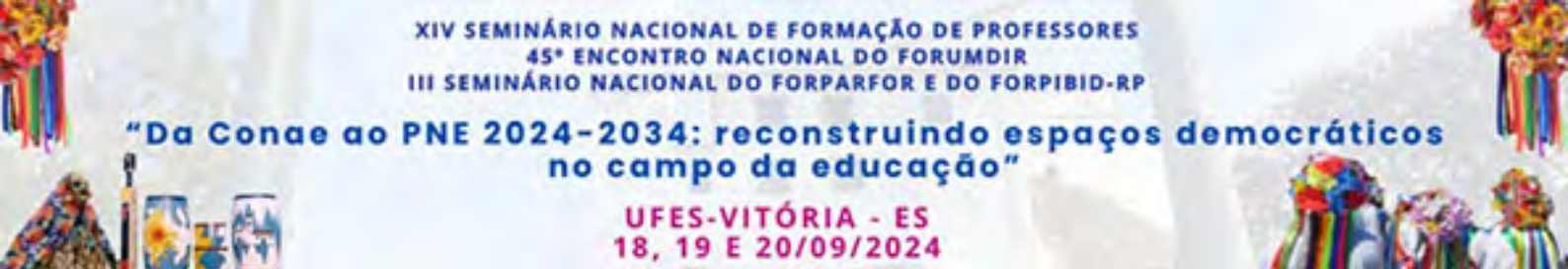
Assim, fica evidente que o momento formativo vivenciado nos contextos das escolas que ofertam a educação em tempo integral na visão dos professores tem contribuído efetivamente para sua formação e prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse estudo, pode-se constatar que, as reuniões semanais é vivenciada como espaço formativo docente nas escolas que ofertam tempo integral no sistema municipal de Pinheiros/ES, e se configuram como espaço significativo de formação docente para atender as demandas das práticas docentes concernentes a esses espaços.

Os docentes identificaram uma lacuna importante, quando relatam em sua maioria, que somente a sua formação inicial não daria conta de atender todas as demandas pedagógicas das escolas em tempo integral. É possível afirmar que este aspecto evidencia um alerta para a proposição da formação continuada no âmbito da escola em tempo integral, em que as diferentes formas de participação precisam ser valorizadas e empreendidas efetivamente.

Elias, contribui ao afirmar que “O indivíduo e a sociedade não são objetos distintos entre si, mas a sua constituição é dada por meio de uma dinâmica relacional, marcada pela interdependência das funções individuais” (p. 23). Conclui-se sobre a importância do cumprimento do que prevê as políticas públicas, no caso, a oferta da educação em tempo integral prevista no Plano



Nacional de Educação (2014-2024), não esquecendo de atentar-se as necessidades dos indivíduos que estarão envolvidos diretamente em sua execução, nesse caso o “ser professor”.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. (1983). **Texto, contexto e significado**: algumas questões na análise de dados qualitativos. Cadernos de Pesquisa, (45): 66-71.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 13.005**. de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014 -2024) e dá outras providências 2014^a.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ESPÍRITO SANTO, **Lei nº.11.393 de 08 de setembro de 2021**, institui o Programa Capixaba de Fomento à Implementação de Escolas Municipais de Ensino Fundamental em Tempo Integral- PRO-ETI, Vitória, 2021.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FUNÇÃO GRATIFICADA DOS MILITARES DA RESERVA NAS ESCOLAS CÍVICO- MILITARES DO DISTRITO FEDERAL¹

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Joyce Pereira da Silva
Universidade de Brasília
pereira-joyce.jp@aluno.unb.br

Hanna Costa e Silva
Universidade de Brasília
hannacostaes@gmail.com

Andréia Mello Lacé
Universidade de Brasília
amlace@unb.br

Eixo Temático: 1 - Formação, práticas docentes, políticas educacionais e financiamento.

Resumo: Esta pesquisa objetivou refletir sobre a função gratificada dos militares da reserva que assumiram cargos nas escolas Cívico-Militares, no Distrito Federal. Os procedimentos metodológicos aplicados foram análise em fontes primárias e secundárias. Apoiando-se nos estudos de Fortes (2019), Santos (2020), Santos; Alves; Lacé (2023). A pesquisa revelou que os militares atuantes como monitores nas escolas militarizadas estavam recebendo uma gratificação, que mesmo regularizada pela Portaria nº 01/2019, era inconstitucional, uma vez que não havia nenhuma lei a respeito. Posteriormente a Portaria nº 01/2019, foi revogada pela Portaria nº 22/2022, vigente até presente período. Essa nova Portaria visou regulamentar pendências e corrigir questões legais que não estavam amparadas na normativa de 2019, entretanto não esclareceu acerca das gratificações.

Palavras-chave: Militarização das escolas públicas. Colégio Cívico-Militar. Distrito Federal. Função gratificada.

INTRODUÇÃO

Para o desenvolvimento desse trabalho, foram adotadas análise documental em fontes primárias e secundárias. As fontes primárias privilegiaram a análise das Portarias Conjuntas nº 01/SEEDF/SSP/DF/2019, nº 09/SEEDF/SSP/DF/2019 e nº 22/SEEDF/SSP/DF/2020. As fontes secundárias, se referiram ao estudo de pesquisas publicadas que trataram do tema da militarização, especialmente, no Distrito Federal, como os trabalhos de Santos (2021), Mendonça (2019) e Santos; Alves; Lacé, 2023.

A militarização das escolas públicas no Brasil não é pauta recente, na década de 1990 essa prática começou a se espalhar no estado de Goiás, especialmente, no governo de Marconi Perillo, filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Nesses trinta e quatro anos de avanços e retrocessos nas políticas educacionais públicas, o aumento da militarização das escolas públicas expressa a face pungente desse regresso.

¹ A ideia da pesquisa surgiu, após o Júri Simulado, realizado na disciplina de Gestão das Organizações Educativas (GOE), no primeiro semestre de 2024, ministrada pela Professora Andréia Mello Lacé, na Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília.

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

A aprovação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), em 2019, impulsionou a marcha da militarização das escolas públicas no país, uma vez que esse modelo se tornou política pública nacional, no governo de Jair Messias Bolsonaro.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Importa, portanto, definir o que são escolas militarizadas, Santos (2021, p.6-7) afirma:

A militarização das escolas é o processo de repasse das gestões administrativas, disciplinar e, às vezes, pedagógica das escolas civis públicas, vinculadas às secretarias distrital, estaduais e municipais de educação, para o comando de militares, sobretudo das Polícias Militares (PM) e dos Corpos de Bombeiros, mas também do Exército e demais Forças.

Esse modelo está presente em diferentes entidades federativas estaduais e municipais, incluindo, o Distrito Federal. Este trabalho tem como objetivo refletir sobre quem paga os militares que atuam nas instituições militarizadas no Distrito Federal. Existem hoje nos bancos de referências bibliográficas nacionais, como o Google Acadêmico, diversidade de pesquisas que discutem e problematizam o modelo de militarização, a partir de diferentes abordagens, desde à ruptura no princípio da gestão democrática das instituições públicas, passando pela hipermilitarização do Estado brasileiro, até a docilidade dos corpos e mentes. Além disso, a Revista Retratos da Escola organizou um Dossiê, em 2023, intitulado “Militarização das escolas públicas no Brasil: desmilitarizar as escolas para salvar a educação pública e a democracia”. No entanto, não foi localizada pesquisa que trate diretamente sobre quem paga os militares da reserva, da Polícia Militar ou do Corpo de Bombeiros, forças mais recorrentes do Distrito Federal, para atuarem de forma enviada, como mostra os trabalhos de Fortes (2019) e Santos (2021), nas escolas militarizadas, no Distrito Federal.

Militarização das Escolas Públicas no Distrito Federal: do Projeto Piloto de Gestão Compartilhada às Escolas Cívico-Militares

A militarização das escolas no Distrito Federal teve início, em 2019, por meio da Portaria nº 01/SEEDF/SSP/DF/2019, que instituiu o projeto piloto, intitulado de Escola de Gestão Compartilhada. A execução do projeto piloto ficou a cargo da Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal (SSP/DF) e da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), por intermédio da Polícia Militar do Distrito Federal (PMDf). A SSP/DF, na referida Portaria, assumiria a gestão estratégica e disciplinar, de quatro unidades de ensino específicas da rede pública do Distrito Federal, que passaram a ser denominadas de Colégio da Polícia Militar do Distrito Federal - CPMDf. A SEEDF assumiria a gestão pedagógica das mesmas unidades de ensino. A saber: Centro Educacional 03 de Sobradinho; b) Centro Educacional 308 do Recanto das Emas; c) Centro Educacional 01 da Estrutural; d) Centro Educacional 07 da Ceilândia (DISTRITO FEDERAL, 2019).

As finalidades da Escola de Gestão Compartilhada, segundo a Portaria, foram: atender critérios de vulnerabilidades sociais, índices de criminalidade, de desenvolvimento humano e da educação básica. Sobre os recursos orçamentários e financeiros destinados aos CPMDf, os artigos quinto e sexto, da Portaria, enfatizam que a SEEDF seguiria se responsabilizando, com os recur-

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

sos legalmente previstos para a Manutenção e Desenvolvimento da Educação (MDE), todavia, as funções comissionadas relativas à Gestão Disciplinar Cidadã seriam custeadas pela Secretaria de Estado de Segurança Pública, nos seguintes termos:

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

(...) as funções comissionadas referentes à Gestão Disciplinar cidadã compreendem: I- Comandante, símbolo DF-14; II- Subcomandante, símbolo DF-13; III- Coordenador Disciplinar, símbolo DF-12; (...) as funções de instrutor e monitor serão exercidas, preferencialmente, por policiais militares **com restrição médica ao serviço operacional**, policiais militares designados e policiais militares que estiverem em Prestação de Trabalho por Tempo Certo - PTTC. (...) os policiais militares que se enquadrarem nas hipóteses do parágrafo anterior não fazem jus ao recebimento da remuneração referente ao cargo em comissão. (...) A Secretaria de Estado de Segurança Pública providenciará o remanejamento das funções comissionadas, **além de poder readaptar policiais militares com restrição médica ao serviço operacional para a execução do projeto piloto**. (...) O policial militar da ativa que realizar as funções de monitor disciplinar ou instrutor disciplinar terá direito à remuneração correspondente ao símbolo DF-12 (DISTRITO FEDERAL, 2019, **grifo nosso**).

Duas observações importantes de serem feitas. A primeira se refere a criação de funções gratificadas, denominadas DF-12, 13 e 14. Além da previsão de remuneração correspondente ao símbolo DF-12 para as funções de monitor disciplinar ou instrutor de disciplina. Tal fato foi objeto de questionamento no Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios (TJDFT). A seu favor, o Distrito Federal alegou que a Portaria Conjunta nº 01/SEEDF/SSP/DF/2019 era inconstitucional, pois criava gratificação sem a previsão em lei específica (TJDFT, 2022). Outro aspecto, diz respeito ao fato das funções de instrutor e monitor serem exercidas, preferencialmente, por PMs com restrição médica para o serviço operacional ou PMs que estão na condição de Prestação de Trabalho por Tempo Certo (PTTC), - que é a execução de tarefa, encargo ou missão em caráter voluntário cumprida por policial militar em inatividade remunerada ou reformado.

Em 19 de julho de 2023, o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva encerra, por meio do Decreto nº 11.611, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim). Desse modo o documento recomenda a revogação do Decreto nº 10.004/2019, que instituiu o Pecim, e das portarias e normas a ele vinculadas. Com o encerramento do Pecim, as escolas militarizadas retornaram para a gestão direta da SEEDF. O Ministério da Educação (MEC), portanto, iniciou o processo de desmobilização das Forças Armadas envolvidas na implementação e lotado nas unidades educacionais vinculadas ao programa. Todavia, importa considerar que o fim do Pecim não significou o fim das escolas militarizadas, essas retornaram suas gestões para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

O encerramento do Pecim levou a revogação, no DF, da Portaria nº 01/2019 pela Portaria nº 09/2019 e, posteriormente, pela Portaria nº 22/2022, com intuito de resolver pendências e corrigir questões legais que não estavam amparadas na normativa de 2019. Publicada para substituir a Portaria nº 01/2019, e estabelecer novas diretrizes para gestão dos Colégios Cívico Militares, a Portaria nº 22/2022 reafirmou em seus artigos 3º e 4º a gestão compartilhada, mas redefiniu as atribuições dos cargos, não indicando explicitamente acerca da gratificação de mentor de disciplina,

"Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação"

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

retificando o que havia sido considerado, anteriormente, no que se refere às funções gratificadas de alguns militares nos Colégios Cívico Militares.

O Capítulo VII, da referida Portaria, ao discorrer sobre o emprego dos servidores que atuaram na gestão disciplinar-cidadã, reforçou a possibilidade desses servidores serem vinculados a SSP/DF, podendo ser selecionado militares inativos das Forças Armadas e servidores inativos da Segurança Pública, independente do motivo da sua inatividade, para desempenhar funções de monitores ou instrutores. Desse modo a nova Portaria, incitada, também, pelos questionamentos legais, sobretudo, os advindos do TJDF, buscou regulamentar procedimentos, cargos e funções. Dessa forma, exclui-se do documento a previsão de funções comissionadas.

Aqueles que detém poder não estão interessados em cidadãos que pensam, questionam, reconhecem seus direitos e deveres em um regime democrático, pelo contrário, prezam por cidadãos que apenas obedecem ao que está estipulado e que de nenhuma forma ameacem seu poder. Através de ataques e descredibilização do conhecimento científico e da escola pública esse interesse é nitidamente expresso, no modelo de militarização de escolas públicas no Brasil, afinal os detentores de poder têm consciência que “só existirá uma democracia no Brasil no dia em que se montar a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública” (TEIXEIRA, 2007, p. 222 *apud* SANTOS; ALVES; LACÉ, 2023, p. 18).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação desse modelo de educação é uma afronta há anos de lutas por uma educação pública gratuita e de qualidade socialmente referenciada. Visto que se opõe as normativas orçamentárias destinadas ao desenvolvimento de ensino, uma vez que não fica claro quanto aos dispositivos legais para esse modelo. O financiamento da educação básica se dá por meio de fundamentação legal constitucional, ratificado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no que dispõe acerca do fundo destinado à MDE. Todavia, a inserção de militares como monitores no processo de militarização das escolas não está assegurada dentro dos critérios estabelecidos.

Desse modo, a LDB serve como um dos principais documentos para se provar a ilegalidade da atuação dos militares no modelo proposto, por não terem formação adequada para exercer tal função, além de incentivar a desvalorização do trabalho dos profissionais da educação, que acabam por perder espaço no ambiente educacional (SANTOS; ALVES; LACÉ, 2023, p. 14). Uma vez que, as instituições educativas que implementam a militarização deixam de seguir normativas vigentes para a educação, e passam a “ter regimento próprio para atender os princípios das corporações” (SANTOS; ALVES; LACÉ, 2023, p. 14). Fazendo com que a escola deixe de seguir os princípios da área da educação e passe a seguir princípios da área de segurança, “cujo foco é a domesticação dos corpos e mentes, através da hierarquia e disciplina rígida, desconsiderando a disciplina baseada no diálogo, tolerância e compartilhamento de ideias. De modo que o aluno se transforme em soldado e a escola em quartel” (SANTOS; ALVES; LACÉ, 2023, p. 14).

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

De acordo com os documentos e Portarias analisados, conclui-se que o pagamento dos militares que atuavam nas escolas militares no Distrito Federal, estava desvinculado das normativas vigentes e vai contra o princípio da isonomia, da transparência e da democracia da educação pública.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

FEDERAL, Distrito. **PORTARIA CONJUNTA Nº 01, DE 31 DE JANEIRO DE 2019**. Disponível em: <https://shre.ink/PortariaN1>. Acesso em: 13 ago. 2024.

FEDERAL, Distrito. **PORTARIA CONJUNTA Nº 09, DE 12 DE SETEMBRO DE 2019**. Disponível em: <https://abrir.link/UEZjN>. Acesso em: 13 ago. 2024.

FEDERAL, Distrito. **PORTARIA CONJUNTA Nº 22, DE 28 DE OUTUBRO DE 2020**. Disponível em: <https://shre.ink/norma>. Acesso em: 13 ago. 2024.

MENDONÇA, ERASTO FORTES. Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Goiânia**, v. 35, n. 3, p. 594-611, maio 2019. Disponível em: <https://abrir.link/EFZHY>. Acesso em: 13 ago. 2024.

PINOTTI, Fernanda; RITTNER, Daniel. **Governo Lula encerra programa de escolas cívico-militares criado por Bolsonaro**. CNN, 12 jul. 2023, às 13:42. Atualizado em: 13 jul. 2023, às 15:56. Disponível em: <https://abrir.link/JjsZZ>. Acesso em: 14 ago. 2024.

SANTOS, Catarina de Almeida. “**Sentido, descansar, em forma**”: escola-quartel e a formação para a barbárie. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 42, e244370, 2021. Disponível em: <https://shre.ink/escola-quartel>. Acesso em: 14 jan. 2022.

SANTOS, Emily; VIANA, Hamanda. **Governo decide encerrar programa de escolas cívico-militares**. g1 e TV Globo, 12 jul. 2023. Disponível em: <https://abrir.link/Ilizt>. Acesso em: 14 ago. 2024.

SANTOS, C. A. ; Alves, M.F. ; LACÉ, A. M. . **Militarização das escolas públicas no Brasil: desmilitarizar as escolas para salvar a educação pública e a democracia**. **RETRATOS DA ESCOLA**, [S. l.], v. 17, n. 37, p. 13-24, 2023. Disponível em: <https://shre.ink/retratosescolas>. Acesso em: 13 ago. 2024.

TJ-DF. JUIZADO ESPECIAL. FAZENDA PÚBLICA. DIREITO ADMINISTRATIVO. POLICIAL MILITAR. **ESCOLA DE GESTÃO COMPARTILHADA. CARGO COMISSIONADO DF-12. GRATIFICAÇÃO DE MONITORIA DISCIPLINAR DEVIDA. RECURSO CONHECIDO E PROVIDO**. TJ-DF, XXXXX20218070016, Relator: FLÁVIO FERNANDO ALMEIDA DA FONSECA, 22 abr. 2022. Publicado em: 13 mai. 2022.

HISTÓRIA LOCAL E ENSINO DE HISTÓRIA: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DO PIBID NO TOCANTINS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Regina Célia Padovan
Universidade Federal do Tocantins
reginapadovan@uft.edu.br

Eixo Temático: 1 - Formação, práticas docentes, políticas educacionais e financiamento.

Resumo: A presente comunicação tem como propósito versar sobre as experiências formativas no âmbito do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) na área de História, vinculado ao campus de Porto Nacional, pertencente à Universidade Federal do Tocantins (UFT). A problematização do exercício tomou como referenciais as contribuições e controvérsias do debate sobre a história local, memória social e ensino de história e sua relação com o material didático aplicado junto aos estudantes, em conjunto com licenciandos e professores supervisores da educação básica, no período de 2020 e 2022, relativo ao prazo do edital. As reflexões produzidas tomaram como parâmetro a representatividade histórica da cidade de Porto Nacional, desde o século XIX e o desafio didático no tratamento do material de estudo para o ensino de História, colocando em questão a abordagem historiográfica, o planejamento e a metodologia da pesquisa e sua aplicabilidade junto às escolas. O debate abordou, entre outros desdobramentos, a relevância do conhecimento teórico prático da docência em consonância às realidades socio educacionais e da singularidade do campo da história na identificação dessa relação.

Palavras-chave: Pibid. Ensino de História. Formação docente. Porto Nacional.

INTRODUÇÃO

Entre o tempo da formação acadêmica pedagógica e o universo que compreende as dimensões da docência ou do ser professor ou professora, há um espaço significativo que vem sendo preenchido pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), no âmbito das licenciaturas, marcadamente desde os anos de 2007¹. Ao colocar em pauta a necessária parceria entre a universidade e a rede pública de educação, entre outros objetivos, o programa visa assegurar aos licenciandos sua “participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas no processo de ensino-aprendizagem”, conforme indica a atual Portaria 90/2024, que rege e normatiza a conduta das instituições e sujeitos envolvidos.

Proposto na forma de editais, junto às universidades de ensino superior que ofertam cursos de licenciaturas, os resultados formativos do Pibid, potencializam-se no interior de cada instituição e nas atividades diferenciadas realizadas nas escolas, a partir das propostas didático pedagógicas de licenciandos bolsistas, acompanhados pelos docentes da escola e da universidade. Ou seja, a abordagem teórica e prática no processo de formação, amplia as dimensões da docência,

¹ Registra-se que o Programa Pibid, coordenado pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior, junto ao Ministério da Educação (MEC), completou no ano de 2024, 17 edições, fazendo parte da história de muitos cursos e instituições e, presente no processo formativo de inúmeros docentes no Brasil.

ao inserir o licenciando no cotidiano da escola, tornando o lócus escolar, um “espaço praticado” (Certeau, 1984), munido de sentidos e reflexões.

Ao provocar uma formação contextualizada da prática docente, imersa na realidade social e educacional das escolas de educação básica, os licenciados são instigados pelo debate que envolve a compreensão das políticas educacionais e as proposições teóricas e didáticas da área de conhecimento de sua formação, além da dinâmica social e cultural das escolas. Posto esse intenso diálogo, o exercício requerido é pautado num planejamento de estudos, partilhado e acompanhado pelos professores e acadêmicos envolvidos, no tempo indicado pelo edital².

Através da formulação e desenvolvimento de um plano de trabalho, o subprojeto do curso de História, do campus de Porto Nacional, inserido no projeto institucional da universidade, desenvolveu como proposta de estudo, a abordagem sobre história local e regional e sua relação com o ensino de História. Para melhor explicitar o processo desencadeado, o trabalho formativo debruçou-se no cumprimento de algumas etapas metodológicas, as quais serão mais bem explicadas ao longo desse texto.

Portanto, para melhor composição do processo formativo desenvolvido, nosso intuito foi atender por um lado, uma aproximação teórica da produção historiográfica sobre história local e regional e por outro, problematizar no âmbito da documentação e ou materiais de leitura sobre a cidade, o olhar para o ensino de história. Ou seja, nossa pretensão foi garantir uma sustentabilidade teórica e sua viabilidade prática, mediante a produção de materiais didáticos e ou propostas de ensino significativas para os alunos do ensino fundamental das escolas participantes.

METODOLOGIA

Como procedimento metodológico, o trabalho formativo atendeu o cumprimento de algumas etapas, desde o enfoque conceitual, teórico e metodológico referente à temática da história local e o ensino de história, a partir da indicação de artigos e livros, bem como a elaboração e desenvolvimento das atividades pedagógicas nas escolas na forma de sequências didáticas, relacionadas a produção e divulgação do material junto aos professores das escolas.

O objetivo maior da formação docente em processo foi ressaltar e manter como propósito a importância da consistência teórica e pedagógica do profissional em história atuante no espaço escolar. Para tanto, adotamos como material de estudo, o debate sobre a prática educativa a partir das contribuições do educador espanhol Antoni Zabala (1998) no tocante a organização dos conteúdos curriculares, na comunicação das “lições” e a composição das “aulas”, registradas na forma de sequências didáticas, constando a organização dos conteúdos e respectivas condutas metodológicas das atividades de ensino.

2 O edital aqui pontuado refere-se ao CAPES/PIBID 23/2022, executado na UFT - Universidade Federal do Tocantins, entre os meses de novembro de 2022 a abril de 2024, no qual a instituição foi contemplada com a cota de 408 bolsas de iniciação à docência, voltadas para os estudantes das licenciaturas ofertadas pela universidade.

Nesse sentido, definido o caminho pela sequência didática como possibilidade pedagógica na realização dos estudos sobre a história local regional, ampliou-se outras reflexões sobre o fazer docente, como os apontamentos provocativos da educadora Flavia Eloisa Caimi, no texto intitulado “O que precisa saber um professor de História? (2015). Entre o campo da história, da educação e do ensino, a autora problematiza a atuação do professor de História no domínio dos saberes a ensinar, para ensinar e os saberes do aprender, ou seja, no tocante ao campo da epistemologia do conhecimento histórico, da política curricular e do saber e aprendizado cognitivo do aluno.

Fechando as escolhas metodológicas e os fundamentos teóricos conceituais, debateu-se a questão do trabalho com as fontes documentais no fazer pedagógico do professor e do aluno na investigação histórica, a partir da exposição de Joaquin Prats em “Ensinar História no contexto das Ciências Sociais” (2006). Tal leitura trouxe como elemento em discussão o trabalho com as fontes documentais sobre a história da cidade de Porto Nacional, das narrativas sustentadas pela historiografia, da busca pelas histórias presentes na memória social e coletiva marcada pela representatividade histórica da cidade como “capital cultural” da antiga região Norte de Goiás, no século XIX, como polo que agregou importância econômica às margens do Rio Tocantins, da presença da Igreja Católica através dos missionários Dominicanos, dos meios de comunicação com os jornais, dentre outros aspectos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Expostos alguns referenciais que cercaram a metodologia formativa, o trabalho com a análise e os resultados recolhidos alcançaram o tempo de interiorização de cada bolsista nos registros dos relatórios e nos seminários realizados. Na sequência, expomos a forma com que cada aprofundamento presente nos textos de leitura, algumas pistas e provocações pedagógicas.

A primeira referência de leitura utilizada foi o artigo de Flavia Eloisa Caimi (2010) “Meu lugar na história: de onde vejo o mundo “(2010)³, na problematização da história local na educação básica, abordando a definição de fontes, linguagens e recursos apropriados para o ensino de história local na escola. Além das contribuições e dos desafios curriculares e documentais sinalizados pela autora, instigamos os licenciandos na produção de um pequeno texto a partir da educação do olhar sobre a cidade de Porto Nacional, município onde a maioria reside, sendo que alguns de forma temporária, na condição de estudantes.

Como reflexão da leitura, problematizou-se a história na perspectiva do sujeito aluno, do local em que vive, assim como das potencialidades pedagógicas do professor no exercício de provocar práticas investigativas, com o trabalho de campo, o passeio pela cidade, a disponibilidade de fontes, a prática da entrevista, até a montagem de um acervo escolar sobre os materiais produzidos. Nesse aspecto, outras relações sinalizadas pelo texto ampliaram o debate sobre os estudos da memória individual e coletiva, a preservação do patrimônio material e imaterial, a importância

3 O artigo integra a Coleção Explorando o Ensino, publicado pela Secretaria da Educação Básica, do Ministério da Educação (MEC), constituindo o volume 21, específico da área de História.

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

da identidade e a composição social e histórica dos lugares que constituem as cidades, os bairros e ou comunidades, assim como dos sujeitos e histórias de vida, entre outros desdobramentos.

Uma das controvérsias no exercício proposto foi deparar com estudantes do curso de História, residentes de outras localidades que desconheciam a histórica cidade Porto Nacional, fazendo o duplo papel de leitor acadêmico e ao mesmo tempo de futuro professor, na descoberta dos caminhos metodológicos sobre o conhecimento histórico local e regional. Nesse processo de compreensão entre as experiências e percepções do aluno sobre o espaço da cidade e a produção historiográfica do conhecimento pelo docente da área, colocou-se em questão a importância da cultura histórica e da história como disciplina escolar (ROCHA; MAGALHÃES; GONTIJO, 2009).

A produção do conhecimento sobre o passado marca a diferenciação entre uma história acadêmica, vinculada pela produção historiográfica, por meio de “uma narrativa metodologicamente controlada” e uma história de grande circulação massiva, sendo essa história sensível às demandas do presente, relacionada ao imaginário social e produzida pelas impressões, hipóteses e por análises mais simplificadas (ROCHA; MAGALHÃES; GONTIJO, 2009, p. 13). Além de ambas, pontua-se a história escolar, que dialoga com a história acadêmica e com a história de circulação massiva, mas diferencia-se no aspecto metodológico, pois o professor de história na escola mobiliza outros recursos e saberes, uma vez que ela “orienta-se pelas regras pedagógicas próprias, adequadas aos diferentes graus de formação dos alunos, pelas práticas aprendidas e pela erudição obtida mediante a formação intelectual/profissional do professor” (p. 15).

Na abordagem de ambos os espaços na produção da história, sinalizam os autores que as distinções apontadas não implicam numa hierarquização em termos de qualidade ou veracidade do que é produzido, “mas indicam a existência de regimes diferentes de produção do passado”, cabendo ao historiador, a historicização dessas várias produções, bem como das demandas sociais com as quais interagem (ROCHA; MAGALHÃES; GONTIJO, 2009, p. 16).

Com base nas reflexões sobre a história local e da cidade de Porto Nacional, entre a historiografia regional acadêmica e a história de circulação massiva, o esforço maior dessa relação foi direcionar para o espaço da escola, na produção da história escolar. A compreensão desse processo, que de fato não ocorreu de forma imediata pelos licenciandos, favoreceu em suscitar no coletivo de estudantes e supervisores, o incentivo e a necessidade em buscar novos materiais ou outras narrativas sobre a cidade.

Uma leitura importante que balizou novas reflexões no processo de construção sobre o olhar da cidade, a partir de um “tempo labiríntico” e não linear, do observar a “história como labirinto” na perspectiva benjaminiana, foi o artigo da historiadora Lana Mara Siman (2008) denominado “Memórias sobre a história de uma cidade: a história como labirinto”. Na pesquisa, a autora discorre sobre a história da cidade de Governador Valadares, em Minas Gerais, através dos fios de memórias e narrativas de velhos moradores. Pontua o diálogo entre a memória e a História, no campo da educação histórica, ao observar a cidade, como local “cheio de labirintos”, sejam “nas ruas, nas fábricas, nos trilhos da estrada de ferro, nas relações entre ricos, pobres e remediados” (SIMAN, 2008, p. 246), entre outras singulares observações.

Nesse aspecto, movidos pelas provocações e questões suscitadas por essa e outras leituras, o debate floresceu no coletivo dos bolsistas, pela investigação das memórias e representações da cidade de Porto Nacional, a partir da leitura de grupos e sujeitos previamente definidos por escola. A fim de identificar as memórias e ou histórias mais contadas ou relembradas sobre a cidade, decidiu-se pela definição do perfil dos entrevistados e as temáticas que pudessem fazer parte do formulário da pesquisa. Dentre os perfis dos entrevistados, cada escola definiu por uma escolha: um vinculado a educação, constituído por professoras e moradoras antigas da cidade; outro perfil foi pela atuação política, como participantes de associação, sindicatos, movimentos sociais; e um terceiro, formado por grupos mais periféricos da cidade, como pescadores, barqueiros, benzedei-
ras etc.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Realizado o mapeamento, montou-se o roteiro da entrevista que versou sobre Porto Nacional, referente aos fatos históricos marcantes; o aprendizado na escola e ou outras narrativas contadas sobre a cidade e a região; a existência de algum registro informativo, como jornal, livro, objetos, fotografias; além das histórias sobre os primeiros moradores e famílias marcantes. Por fim, o exercício da pesquisa de campo na busca pelos entrevistados, a construção e transcrição das entrevistas, a socialização das histórias contadas, entre outros detalhes do trabalho com a história oral⁴, sob o suporte da historiadora Verena Alberti (2005) exigiram um cuidado metodológico no trato com as informações recolhidas. O esforço foi utilizar parte ou trechos das entrevistas para o trabalho didático pedagógico junto aos alunos do ensino fundamental e, nesse sentido, servir de material didático para o ensino de História (FERNANDES, 2017).

Como momento de finalização sobre o processo de estudo e da pesquisa realizada, as atividades encaminharam-se para a sistematização e produção do material didático sobre um aspecto da cidade de Porto Nacional. Na forma de sequência didática, cada grupo por escola elaborou e colocou em prática as atividades no ensino de História junto aos alunos da segunda etapa do ensino fundamental. Ao todo foram produzidas seis sequências didáticas, as quais foram socializadas em eventos promovidos pelo programa e pela universidade.

Sem a pretensão de avaliar aqui os pormenores das sequências didáticas, os desencontros e as dificuldades do fazer pedagógico dinâmico das escolas, podemos ressaltar que o processo formativo no período indicado se fortaleceu pela prática da pesquisa na formação docente. Para a área de História, o trato com a documentação ou possíveis fontes, o diálogo entre interpretações na produção histórica e construção de uma educação histórica se faz na prática investigativa com os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, ressaltamos que o processo formativo em questão e na área da História em particular, resultou no exercício pelos licenciandos em compreender as relações de proximi-

4 Aos entrevistados que participaram da pesquisa foi concedido para ciência e assinatura o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, como resguardo e proteção das informações.

dade e distanciamento entre o conhecimento historiográfico sedimentado e difundido sobre a história da cidade e sua relação com os sentidos e leituras traduzidos pelos grupos dos entrevistados num tempo presente, também repleto de novas interpretações.

Nesse aspecto, a formação docente colocada em movimento desde a abertura do subprojeto ao seu encerramento, seja no cumprimento das atividades de socialização no coletivo do grupo ou nos encontros realizados nas escolas ou na universidade, passaram pela prática da pesquisa, pela sistematização dos estudos e da elaboração do material voltado para o ensino.

Assim, na prática formativa do docente na área de História e da problematização da história local na perspectiva da historiografia regional ou entre os vários “labirintos das histórias”, recolhidos nos fragmentos, memórias e sentidos das pessoas sobre a cidade, realizou-se o exercício significativo exposto ao longo do texto. Acreditamos que o percurso realizado das histórias dialogadas, sejam estas de origem acadêmica, ou de grande circulação no imaginário social ou ainda a produzida no espaço escolar, marcou de forma significativa a história do sujeito professor e ou professora profissional em História e integrar esse momento, o Pibid foi oportuno e fundamental.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.) **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

CAIMI, Flavia Eloisa. O que precisa saber um professor de História? **História & Ensino**. Londrina, v. 21, jul./dez., 2015, p. 105-124.

CAIMI, Flavia Eloisa. Meu lugar na história: de onde eu vejo o mundo? In: OLIVEIRA, Maria Margarida Dias de. (Coord.) **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Coleção Explorando o Ensino, Vol.21, 2010.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1984.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Produção e uso do Material Didático. In: ALVEAL, Carmen Margarida Oliveira; FAGUNDES, Jose E; ROCHA, Raimundo Nonato A. (Orgs.) **Reflexões sobre história local e produção de material didático**. Natal: EDFRN, 2017.

PRATS, Joaquin. Ensinar história no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. **Educar em Revista**, 2006, (spe), 01-20.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. A aula como texto: historiografia e ensino de história. In: ROCHA, Helenice, MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Orgs.) **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Memórias sobre a história de uma cidade: a história como labirinto. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 47, jun. 2006, p.241-270.

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

NOVO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO ESPÍRITO SANTO: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES?

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Vitor Martins Graciliano

Universidade Federal do Espírito Santo

vitor.graciliano@edu.ufes.br

Fledson Silva Faria

Universidade Federal do Espírito Santo

fledsonfaria@gmail.com

Eixo Temático: 1 - Formação, práticas docentes, políticas educacionais e financiamento.

Resumo: O estudo objetivou constituir redes dialógicas com educandos de uma Escola Estadual do Espírito Santo para compreender as enunciações desses sujeitos sobre o Novo Ensino Médio e os impactos dessa política em seus processos formativos. Para tanto, recorre aos seguintes objetivos específicos: a) compreender o processo de criação, implementação e as principais diretrizes que orientam o Novo Ensino Médio nos cenários nacional, regional e local; b) problematizar a operacionalização da referida política no cotidiano local, por redes dialógicas com os estudantes envolvidos na investigação; c) elaborar, como produto educacional, um caderno com a sistematização das rodas de conversas. Como referencial teórico, dialoga com Freire (1987, 1992) e autores que tratam do NEM. Metodologicamente, constitui-se por meio da pesquisa qualitativa e participante, elegendo como procedimentos, a consulta documental, momentos de observação participante e as rodas de conversa. Como resultado, destaca a produção de conhecimentos acerca do NEM e as contribuições das redes dialógicas com os educandos para reflexão crítica da referida política e o impacto dela na formação desses sujeitos.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Estudantes. Redes dialógicas.

INTRODUÇÃO

O estudo traz como tema a constituição de redes dialógicas com estudantes de uma escola pública do Espírito Santo sobre o Novo Ensino Médio (NEM), instituído pela Lei 13. 415/2017. Nesse contexto, estudar o Novo Ensino Médio se justifica no fato de ser uma etapa de ensino negada historicamente a uma expressiva parcela população brasileira e, quando possibilitada, pensada como etapa de profissionalização para as camadas populares visando ao ingresso no mercado de trabalho. Em contrapartida, aos grupos privilegiados, se destinou à preparação para entrada no Ensino Superior e a manutenção do *status quo*. O estudo sobre a temática se alinha às mudanças na estrutura curricular do Ensino Médio, com a supressão de disciplinas imprescindíveis para a formação cidadã em detrimento da oferta de itinerários formativos que atendem a uma lógica neoliberal.

Diante do exposto, o estudo tem o objetivo de constituir redes dialógicas com um grupo de educandos matriculados em uma escola da Rede Estadual de Ensino do ES para compreender as enunciações acerca do NEM e os impactos dessa política em seus processos formativos. Para tanto, recorre aos seguintes objetivos específicos: a) compreender o processo de criação e imple-

mentação do Novo Ensino Médio e as principais diretrizes que orientam tal política na Educação brasileira e na Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, ou seja, história, fundamentos legais e orientações pedagógicas; b) problematizar a operacionalização do Novo Ensino Médio no cotidiano de uma unidade de ensino da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo e buscar entender, pela via de redes dialógicas constituídas com um grupo de estudantes, a compreensão que possuem sobre a política em tela; c) elaborar, como produto educacional, um caderno com a sistematização das rodas de conversas vividas com os educandos.

A pesquisa busca fundamentação nos pressupostos da Educação Popular e da Pedagogia Libertadora, ou seja, constituída com os educandos (e não para/sobre eles), recorrendo, às contribuições de Paulo Freire (1987, 1992, 1996), além de autores que tratam do Novo Ensino Médio.

METODOLOGIA

O caminho metodológico se forma a partir da pesquisa qualitativa e participante, realizada com consulta documental, momentos de observação participante e rodas de conversa com educandos do 3º ano do Ensino Médio de uma Escola da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo. A pesquisa qualitativa é definida por Gil (2008, p. 175) como “[...] aquela em que as variáveis não abrangem dados numéricos e os temas são investigados em profundidade, sendo fundamental a interpretação dos dados obtidos”.

Os pressupostos da pesquisa qualitativa nos impulsionam para o contexto de uma unidade de ensino da Rede Estadual do Espírito Santo no intuito de compor redes dialógicas com educandos do NEM para entender: a) o que eles sabem sobre a referida política, b) como a avaliam; c) o que narram sobre o impacto dela em seus processos formativos; d) o que necessitam ampliar sobre tal assunto.

Assim, como nos leva pensar Gil (2008), os dados subjetivos apresentados por esses sujeitos nos possibilitam contribuir com a produção de conhecimentos sobre a política educacional em análise e a importância dela ser gestada com os estudantes e não para eles.

Para o desenvolvimento da investigação na perspectiva metodológica denominada participante, buscamos fundamentação em Brandão, Freire e Fals Borda (1988) e Gil ((2008). Compreendemos que a pesquisa participante é uma modalidade contemporânea de produção de conhecimentos coletivos sobre uma dada realidade e das condições de vida de pessoas, grupos e classes populares. Nessa perspectiva, potencializa os conhecimentos coletivos que nascem de “[...] um trabalho, que recia, de dentro para fora, formas concretas dessas gentes, grupos e classes participarem do direito e do poder de pensarem, produzirem e dirigirem os usos de seu saber a respeito de si próprias” (BRANDÃO, 1988, p. 9-10).

A pesquisa participante se constitui em estudos saídos da prática política de grupos populares, transformando-se em “[...] um instrumento a mais no reforço do poder do povo” (BRANDÃO 1988, p. 10). Ela tem como desígnio principal o incentivo ao desenvolvimento autônomo (autocon-



fiança) dos participantes, levando em conta suas aspirações e potencialidades de assimilação do conhecimento e a ação.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao dialogar com os estudantes, o que eles indicaram? Que o Novo Ensino Médio está longe de atender às necessidades/expectativas da classe trabalhadora; que a supressão de disciplinas impactou de maneira incisiva os processos de apropriação de conhecimentos; que a falta de formação docente para o trabalho com a nova política favorece práticas de ensino desconcontextualizadas; que há relações de poder no interior das escolas que despotencializam o diálogo entre educandos e educadores; que a referida política foi pensada para sucatear o direito social à Educação para os estudantes provenientes da classe trabalhadora. Além disso, os jovens falam que querem continuar estudando, inclusive com desejo de ingresso no Ensino Superior. Falam da necessidade de reavaliação da referida política para que ela venha ser pensada sob múltiplos olhares e fortaleça o direito social à Educação verdadeiramente integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da produção deste estudo, algumas considerações puderam ser constituídas, dentre elas, de que o Ensino Médio consiste na última etapa da educação básica no Brasil, possuindo 7,7 milhões de matrículas, comportando 91,9% da população de 15 a 17 anos que frequenta escola, empregando mais de 538.781 docentes, isso segundo o Censo Escolar de 2023, divulgado pelo Ministério da Educação e Ciências (MEC)¹ e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). E esses números justificam a relevância da temática para ser estudada, assim como outros fatores que também podem ser analisados.

Entendemos que a soma de possibilidades, dúvidas, dificuldades, desafios e barreiras que se constituíram para que esta pesquisa fosse realizada, constituem os fundamentos científicos apresentados que trazem para a cena do processo de investigação e produção de dados e informação, os estudantes e suas análises sobre os impactos da Reforma do Novo Ensino Médio em seus processos formativos que não pode/deve ser invisibilizados.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Rodrigues Carlos. **Pesquisa Participante**. Rodrigues Carlos Brandão (organizador). São Paulo. Editora Brasiliense. 1ª edição, 1988.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da Re-

¹ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em 17 de julho de 2024.

**“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos
no campo da educação”**

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

pública, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 28 de janeiro de 24.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

FALS BORDA, Orlando. Aspectos Teóricos da Pesquisa Participante - Capítulo - **Pesquisa Participante**. Rodrigues Carlos Brandão (organizador). São Paulo. Editora Brasiliense. 7ª edição, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido** / Paulo Freire. - Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. - São Paulo: Paz e Terra, 1996. - (Coleção Leitura)

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA E A (DE)FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES NO NOVO ENSINO MÉDIO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Adriana Martins de Oliveira
Universidade Federal do Acre
adriana.oliveira@ufac.br

Cauê Lucas Azevedo da Silva
Universidade Federal do Acre
clucassilva08@gmail.com

Eixo Temático: 1 - Formação, práticas docentes, políticas educacionais e financiamento.

Resumo: A Lei 13.415/2017, traz em seu bojo de alterações para o ensino médio (EM), a formação para o Projeto de Vida (PV) dos estudantes, que passa a ser inserido como componente curricular no currículo do EM acreano. Desse modo, o estudo analisou como o PV vem se materializando na prática pedagógica de uma escola da zona urbana da cidade de Cruzeiro do Sul, no estado do Acre, e seu possível alinhamento com a formação de estudantes adaptados aos propósitos neoliberais. A pesquisa é de abordagem qualitativa, de natureza documental e de campo. Foram analisados a Lei 13.415/2017 e documentos normativos dela oriundos, observando os propósitos do PV. Na pesquisa de campo, foi aplicado questionário a dez estudantes do 2º ano do EM e um professor de PV da referida escola. Submetidos à Análise de Conteúdo de Bardin (2016) e discutidos com base em autores de perspectiva crítica, como Barbosa e Alves (2023), Manfré (2023) Jakimiu (2022), dentre outros, os dados apontam para a centralidade do PV nos documentos e a ênfase no ensino de competências socioemocionais. A pesquisa evidencia, desse modo, a (de) formação das subjetividades dos estudantes alinhadas aos pressupostos neoliberais.

Palavras-chave: Projeto de Vida. Reforma do Ensino Médio. Neoliberalismo. Juventude. Política Educacional.

INTRODUÇÃO

Considerando que o EM tem sido palco de acirradas disputas em torno da formação das subjetividades dos estudantes, a reforma do EM instituída através da Lei 13.415/2017 emerge como mais um desses mecanismos de disputas, trazendo em seu bojo de reformulações, a promessa de uma formação pautada no protagonismo dos estudantes a partir de seus interesses e necessidades, com propostas curriculares que apoiem o desenvolvimento de seus projetos de vida.

Nesse sentido, considerando que a Lei 13.415/2017 define que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (BRASIL, 2017, p. 2), esse trabalho tem como objetivo analisar como o componente curricular Projeto de Vida (PV) vem se materializando na prática pedagógica de uma escola de Ensino Médio (EM) da zona urbana de Cruzeiro do Sul no estado do Acre, e seu possível alinhamento com a formação de estudantes adaptados aos propósitos neoliberais.

METODOLOGIA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo descritiva e explicativa, de natureza documental e de campo, realizada no período de fevereiro de 2023 a março de 2024. Na pesquisa documental, observando especificamente os propósitos do PV nos referidos documentos, foram analisados a Lei 13.415/2017; a Resolução nº 03/2018, que estabelece a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM; a Portaria nº 1.432/2018, que define referenciais para a elaboração dos itinerários formativos; a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC); e a Matriz Curricular do Novo Ensino Médio do Acre, aprovada pela Resolução nº 424/2022 do Conselho Estadual de Educação do Acre, que autoriza sua implementação em 22 escolas a partir de 2022, incluindo a escola investigada nesta pesquisa.

Na pesquisa de campo, utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário composto por perguntas abertas e fechadas, realizado com 10 estudantes e um professor de PV de uma escola pública de ensino médio, localizada na zona urbana do município de Cruzeiro do sul/AC. A aplicação do questionário aconteceu apenas após autorização da Secretaria de Educação do Estado do Acre (SEE/AC) e da gestão da escola investigada, bem como da assinatura dos termos de consentimento - pelos participantes maiores que 18 anos de idade e pelos responsáveis dos participantes menores de 18 anos de idade -, e do termo de assentimentos pelos estudantes menores de 18 anos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na Resolução nº 03/2018, o PV se apresenta essencialmente como “princípio específico do Ensino Médio (art. 5º), como parte constitutiva do conceito de formação integral (art. 6º) e como estratégia pedagógica (art. 27º)” (JAKIMIU, 2022, p. 10). Esse dado nos permite afirmar que o PV ganha uma supervalorização na atual reforma do EM, caracterizando-se como eixo basilar da educação das juventudes. A Portaria nº 1.432/2018 enfatiza a importância dos estudantes desenvolverem as chamadas competências socioemocionais, em especial a resiliência, de modo que sejam capazes de persistirem em seus planos e metas, mesmo em meio ao surgimento de adversidades de diferentes ordens. Ainda neste documento, todos os itinerários formativos estão subordinados ao estabelecimento de um ensino para o empreendedorismo. Nessa perspectiva “o papel do professor não é mais transmitir conhecimentos, mas motivar, orientar, avaliar. Ele se tornou “coach” e “pesquisador” (LAVAL, 2019, p. 144). De maneira ampla, o PV assume 03 (três) grandes atuações na BNCC, “1) constitutivo de uma das competências gerais da educação básica, 2) parte da “formação integral”, 3) elemento formativo, 4) integrativo da finalidade do “EM na contemporaneidade” (JAKIMIU, 2022, p. 9). A despeito disso, é possível afirmar que o PV se constitui como um mecanismo a serviço de interesses neoliberais para o atendimento das demandas do mundo contemporâneo, e se estabelece de forma proeminente na normativa.

Na matriz curricular das escolas do NEM acreanas, o PV dispõe de uma carga horária (CH) geral equivalente a 240 horas, dividida igualmente entre os três anos do EM, sendo superior aos

demais componentes curriculares, com exceção do Português e da Matemática. Este dado torna evidente “o esvaziamento das disciplinas básicas e a supervalorização no desenvolvimento de capacidades empreendedoras em detrimento da aquisição de conhecimentos científicos (BARBOSA; ALVES, 2023. p. 8). O Pós-Médio, nomenclatura atribuída ao PV no 3ºano do EM no Acre, não por acaso recebe este nome, uma vez que centra-se mais fortemente na preparação dos estudantes para a “escolha” da profissão (OLIVEIRA, 2022), descaracterizando ainda mais o ensino médio enquanto etapa da educação básica.

A análise das respostas do docente e dos estudantes em relação ao ensino do PV, sugere uma articulação deste com os pressupostos neoliberais, especialmente ao enfatizar a formação para o mercado de trabalho. Os conteúdos abordados, tais como competências emocionais e desenvolvimento pessoal, são consistentes com a pedagogia das competências e de mercado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalidade do PV na atual reforma do EM perpassa a formação de um sujeito adaptado à lógica neoliberal. Isso se torna evidente, quando tanto a análise dos documentos quanto o questionário aplicado aos estudantes e professor sinalizam para uma formação fortemente alicerçada em uma concepção economicista e de atendimento às demandas do capital, que caminha na contramão de uma concepção de formação integral. Nessa perspectiva, aliado à redução da formação científica dos estudantes que os possibilite compreender as relações sociais de produção responsáveis pelas desigualdades, inclusive educacionais, o PV se materializa na prática pedagógica da escola investigada como um componente curricular fortemente voltado para a formação pragmática e utilitarista dos estudantes,

REFERÊNCIAS

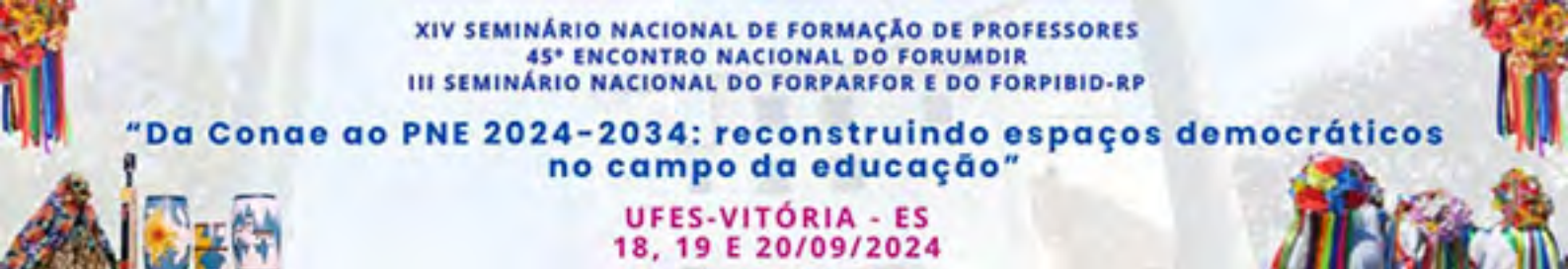
ACRE. **Resolução do Conselho Estadual de Educação n° 424, de 28 de dezembro de 2022**, que autoriza a implantação, a partir de 2022, da Matriz Curricular a ser ofertada em 22 (vinte e duas) escolas do Novo Ensino Médio.

BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. **Aprender a empreender**: reflexões sobre um projeto de vida danificado. Currículo sem Fronteiras, v. 23, e1140, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/376806104_Aprender_a_Empreender_reflexoes_sobre_um_projeto_de_vida_danificado. Acesso em: 15 jul. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n° 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 15 jul. 2024.



BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria n° 1.432, de 28 de dezembro de 2018.** Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio, Brasília, DF, 2018.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. **Projeto de Vida no currículo do Ensino Médio:** a educação a serviço da Pedagogia de Mercado. Revista Cocar, v. 17, n. 35, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5040>. Acesso em: 15 jul. 2024.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MANFRÉ, Ademir. **Empreendendo desde a infância:** formas de governar a vida? Práxis Educacional, v. 19. n. 50, e11614, 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/11614>. Acesso em: 15 jul. 2024.

OLIVEIRA, Adriana Martins de. **As escolas-piloto do Programa Novo Ensino Médio no Estado do Acre:** uma análise do processo de implementação (Curitiba, Paraná). 2022, 320f. (Tese de Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2022.

O NACIONALISMO VARGUISTA NA SALA DE AULA E O SILENCIAMENTO LINGUÍSTICO DOS POMERANOS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Clóvis Mariano dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo
clovis.santos@edu.ufes.br

Eixo Temático: 1 - Formação, práticas docentes, políticas educacionais e financiamento.

Resumo: A presente pesquisa investiga por meio de narrativas de professores da rede pública municipal em Santa Maria de Jetibá/ES e cidadãos pomeranos, de que maneira a política nacionalista implementada durante o Estado Novo Vargas reverbera no cotidiano e na sala de aula. Procura ainda, investigar o silenciamento linguístico ocasionado pela política nacionalista varguista sobre os imigrantes pomeranos em Santa Maria de Jetibá/ES, uma vez que a língua estrangeira falada por estes imigrantes foi proibida em estabelecimentos públicos pelo governo. A pesquisa está alicerçada nos pressupostos da História Oral (BOM MEIHY, 1996), no intuito de trabalhar com as narrativas/vozes de professores e sujeitos da cultura pomerana (ALBERTI, 2004), ao trazer à tona as vozes daqueles que foram marginalizados e Portelli (2010), ao demonstrar que a História Oral desafia a noção de uma única verdade histórica. O estudo firma-se também em Tardif (2002) e Nóvoa (1992), os quais trazem o conceito de saberes profissionais e Borges (2004) ao analisar os saberes docentes como plurais. Como Referencial Teórico, a pesquisa analisa a construção da identidade nacional com base nos estudos de Bauman (2005), Hall (2006) e SILVA (2012). A pesquisa realizou também um mapeamento bibliográfico junto à BDTD, delineando o Estado do Conhecimento.

Palavras-chave: Nacionalismo. Comunidade pomerana. Prática docente. Ensino de História.

INTRODUÇÃO

Como Professor de História, inserido em uma comunidade tipicamente pomerana, algumas questões e inquietações despertaram o desejo de compreender a partir da narrativa dos professores e dos sujeitos pomeranos, até que ponto a educação e, mais especificamente o ensino de história pode ter contribuído como suporte para a política nacionalista varguista no que se refere a proibição da língua pomerana? Quais são os saberes e fazeres docentes empregados no ensino desta temática em sala de aula? As disciplinas ofertadas ao longo da formação inicial em história destes professores possibilitaram discutir a política nacionalista implementada durante o Estado Novo? A política nacionalista de Vargas impactou os imigrantes, na medida em que houve a proibição da língua estrangeira? Qual o impacto da política nacionalista varguista na construção da identidade do povo pomerano em Santa Maria de Jetibá no estado do Espírito Santo?

Desta forma, estabelecemos para a realização da presente pesquisa em andamento, os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

Compreender os modos como os professores/as de história da rede pública municipal de Santa Maria de Jetibá-ES, mobilizam seus saberes e fazeres em relação ao conteúdo trabalhado em

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

sala de aula, o projeto nacionalizador de Vargas durante o Estado Novo destacando suas percepções, análises e implicações desta política na vida dos pomeranos, no que concerne a construção de sua identidade.

Objetivos Específicos:

- Identificar os saberes e fazeres nas narrativas dos/as professores/as sobre o conteúdo, a política nacionalizadora e seus impactos na vida dos pomeranos, principalmente sobre o falar a língua pomerana;
- Compreender o papel dos professores de história perante a comunidade pomerana em Santa Maria de Jetibá no que concerne a valorização dessa cultura.
- Identificar nas narrativas dos sujeitos da cultura pomerana quais foram as permanências do nacionalismo varguista em seus modos de ser e viver.
- Identificar possíveis relações com a Lei nº 1136, de 26 de junho de 2009 que dispõe sobre a co-oficialização da língua pomerana no município de Santa Maria de Jetibá, no Estado do Espírito Santo.

Para tanto, julgamos necessário a partir das narrativas dos professores, conhecer sua prática cotidiana, os saberes e fazeres que são mobilizados em sua prática de ensino, principalmente em relação ao Estado Novo varguista e sua política nacionalista. Ao mesmo tempo, ouvir as vozes dos sujeitos da cultura pomerana, para que através de sua experiência e apoiando-se nos pressupostos da História Oral (HO), eles não tenham “apenas que aprender a própria história; podem reescrevê-la” (THOMPSON, 1992. p. 337). Neste sentido, entender o professor em seu fazer docente constitui-se de suma importância para compreender a integralidade do trabalho educativo. A esse respeito, Tardif entende que:

Os professores ocupam na escola uma posição fundamental em relação ao conjunto de agentes escolares: Em suma, é sobre o ombro dele que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola. Nesse sentido, interessar-se pelos saberes e pelas subjetividades deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo de escolarização, tal como se realiza, a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com os outros atores educacionais (TARDIF, 2002, p. 113).

Esta posição em relação ao conjunto de saberes nos conduz a uma resignificação do papel do professor. Neste sentido, Gauthier (1998), afirma que reconhecer a existência de um repertório de conhecimentos reflete um olhar resignificado para o professor, que passa a ser visto como um

[...] profissional, ou seja, como aquele que, munido de saberes e confrontando a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico (GAUTHIER, 1998, p. 331).

Desta forma, e, buscando uma resignificação como professor de história, inserido em uma comunidade tipicamente pomerana, torna-se relevante analisarmos o período histórico, denominado Estado Novo, período ditatorial no qual foi implementada a política nacionalista, para que possamos assim investigar os impactos dessa política no campo educacional e na sociedade pomerana.

METODOLOGIA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Nesta pesquisa optou-se pela modalidade da História Oral Temática (HOT) que se destaca por possuir uma abordagem focada e objetiva. Possui uma estrutura mais rígida e direcionada, na qual, busca-se esclarecer aspectos particulares de um assunto. A HOT envolve a formulação de um conjunto de perguntas que guiam a entrevista, com o objetivo de coletar dados detalhados e pertinentes ao tema em questão. Isto, confere à HOT uma objetividade que se reflete na maneira de coletar, analisar e interpretar os dados.

Uma das grandes vantagens é a profundidade e o detalhamento que ela permite alcançar em relação a aspectos específicos do tema a ser estudado. Entretanto, o pesquisador deve tomar cuidado para não influenciar excessivamente as respostas dos entrevistados, mantendo a objetividade e a autenticidade das informações coletadas.

Como bem definiu Thompson “a história oral devolve à história as pessoas em suas próprias palavras. Ao lhes dar um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas”. (THOMPSON, 1998 p.337). Desta forma, ao buscar por suas memórias os pomeranos podem ressignificar sua cultura, seu lugar no mundo, e, mais ainda, refletir sobre aquilo que lhe foi retirado, o direito de se expressar em pomerano, por uma política excludente. Neste aspecto, a história oral pode contribuir para trazer à tona a voz daqueles que no passado histórico foram silenciados.

Assim, a importância da oralidade na reconstrução da história, na transmissão de saberes, na ressignificação de sua identidade cultural constitui-se como um instrumento de grande relevância. Na análise de Queiroz,

o relato oral está na base da obtenção de toda sorte de informações e antecede a outras técnicas de obtenção e conservação do saber; a palavra parece ter sido senão a primeira, pelo menos uma das mais antigas técnicas utilizadas para tal. Desenho e escrita lhe sucederam (QUEIROZ, 1988. p.16).

Para Queiroz (1988), o relato oral é uma forma crucial de transmissão de cultura, conhecimentos e valores dentro de uma comunidade. Por meio das narrativas orais, as pessoas compartilham eventos históricos, experiências comuns e interpretações do passado, contribuindo para um senso de identidade e continuidade.

Contudo, cabe esclarecer algumas diferenças fundamentais entre o relato oral e a história oral. Ambos compartilham a oralidade como meio de transmissão, entretanto, diferem significativamente em propósito, método e contexto. O relato oral é uma prática cultural cotidiana, enquanto a HO é uma metodologia de pesquisa formal que visa documentar e analisar as experiências humanas de forma sistemática. Apesar de compreender a importância do relato oral, nossa pedra fundamental nesta pesquisa é a metodologia da HO.

Neste sentido, nosso procedimento de pesquisa, o qual está em vias de aprovação pelo conselho de ética, consistirá na análise das narrativas construídas através da escuta atenta de três professores/as que atuam no ensino fundamental da rede pública municipal de Santa Maria

de Jetibá-ES e três sujeitos da cultura pomerana coletadas em entrevistas, estabelecendo uma interlocução com a temática em questão, qual seja, compreender os modos como estes professores/as de história mobilizam seus saberes e fazeres em relação ao conteúdo trabalhado em sala de aula em relação ao projeto nacionalizador de Vargas durante o Estado Novo, bem como, analisar os impactos do silenciamento linguístico dos pomeranos em estabelecimentos públicos e mais especificamente nas escolas.

Para tal, os sujeitos da pesquisa foram selecionados entre professores de história que atuaram ou atual na rede municipal de ensino e sujeitos da cultura pomerana, com base no método conhecido como snowball sampling (bola de neve), técnica de amostragem não probabilística utilizada em pesquisas qualitativas, especialmente em contextos em que a população alvo é de difícil acesso ou quando os participantes possuem características específicas que tornam a amostra limitada. A execução deste método se constrói a partir de informante/chave, nomeado como semente, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa. Em seguida, as pessoas indicadas pelas sementes indicam novos contatos com as características desejadas, a partir de sua rede de contatos, e dessa forma, o quadro de amostragem pode crescer de acordo com o interesse do pesquisador.

Na obra, Professores de História entre Saberes e Práticas, Monteiro (2007), aplica essa técnica para selecionar os professores participantes da pesquisa. Nesse estudo, o método snowball sampling (bola de neve), contribuiu para identificar educadores com diferentes experiências e práticas pedagógicas, sobre os saberes mobilizados no ensino de história. A autora destaca que a indicação dos participantes pelos próprios colegas contribuiu para a formação de uma amostra representativa das variadas realidades escolares.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados da pesquisa em andamento, apontam na direção de um forte impacto no falar pomerano. As entrevistas com os sujeitos da cultura pomerana demonstram a prática de booling contra os falantes da língua a ponto de, em alguns casos, a família não ter mais falantes da sua língua mãe. Ao mesmo tempo, demonstram também uma situação de aumento do analfabetismo entre os imigrantes pomeranos devido ao abandono das escolas comunitárias por parte do governo brasileiro e estadual. Segundo Schütz (2010), a implantação da política nacionalista varguista impactou na educação escolar dos pomeranos ao substituir as escolas comunitárias pela escola pública nacional. Ao mesmo tempo, ao trabalhar o conteúdo da Era Vargas em sala de aula, os professores abordam a questão do nacionalismo varguista, mas não relacionam com Lei nº 1136, de 26 de junho de 2009 que dispõe sobre a co-oficialização da língua pomerana no município de Santa Maria de Jetibá, no Estado do Espírito Santo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da primeira década do século XX, começa a florescer a ideia de um Estado com características nacionalistas. Surge assim, a concepção de pertencimento nacional a partir das características sociais e culturais. Neste quadro, “pertencer à nação não se limitaria a territorialidade, sua condicionante seria a “aceitação” incondicional dos padrões culturais do Estado nação” (MANSKE, 2015, p. 50). O aparelho estatal volta-se então para as ações de controle de fidelidade e identidade nacional através de estruturas legais, as quais subjuguem às ações coletivas.

A nacionalização imposta pelo governo federal estabelecia regulamentações específicas para o funcionamento das escolas particulares, dentre elas, a proibição de idiomas estrangeiros em escolas primárias e secundárias, o ensino obrigatório em língua portuguesa, entre outras questões. “As ações que visavam à nacionalização das escolas e de outras instituições que mantivessem a língua alemã foram mais severas, com escolas e igrejas fechadas” (MANSKE, 2015, p. 55).

Neste sentido, a partir de 1916, na província do Espírito Santo, durante o governo de Bernardino de Souza Monteiro, as imposições aos pomeranos começam a ser notadas nas “[...] escolas estrangeiras, principalmente as da região montanhosa do estado, começaram a ser submetidas à fiscalização da Inspetoria Geral do Ensino, e o ensino de língua portuguesa nestas escolas tornou-se obrigatório” (ZUNTI, 2008, p. 28).

A frente no papel de abrasileirar os imigrantes no Espírito Santo estava o professor Fernando Duarte Rabelo que através de inspetores, fiscalizava as ações nessas colônias, como o uso da língua portuguesa e a nomeação de professores que falavam o português. No ano de 1939, o então secretário de educação e saúde assim descreveu a situação das colônias do Espírito Santo, ao apresentar junto à comissão nacional do ensino primário o documento intitulado: O problema da nacionalização do ensino no Estado do Espírito Santo. Em seu texto, Rabelo (1939) expõe o cenário linguístico-cultural das colônias de imigrantes antes e depois da campanha de nacionalização.

O fator religioso, antes que qualquer outro, foi o elemento preponderante na coordenação das atividades espirituais, políticas e educativas desses aglomerados de procedência estrangeira. Como consequência de um inteligente trabalho de catequese, em torno da pessoa do pastor em regra estrangeiro sem nenhum apego à terra nem amor às suas mais caras tradições, congregavam-se os colonos, indivíduos na sua maioria de baixo nível cultural, constituindo-se por isso mesmo, dóceis instrumentos de expansão alienígena e desnacionalização (RABELO, 1939, p. 4-5).

Tais fatos elencados, demonstram que a política nacionalista de Vargas trouxe enormes consequências para as colônias de imigrantes e de seus descendentes. A proibição do uso da língua em locais públicos e o fechamento de escolas e igrejas, demonstram uma tentativa de silenciamento por parte do Estado brasileiro sobre os povos imigrantes, e, consequentemente, os pomeranos.

Contudo, apesar da realidade apresentada, a política nacionalista não atingiu seu objetivo de forma plena. “A pretensão da institucionalização de escolas nacionalizadas atendeu aos grupos

localizados nas cidades. Já no interior dos municípios, muitos tiveram como opção o auto sacrifício da “clandestinidade” educacional e étnica” (MANSKE, 2015, p. 57).

Toda essa repressão linguística em relação à língua pomerana, criou movimentos de resistência, como, as articulações pela valorização da língua pomerana no município de Santa Maria de Jetibá/ES. Essas discussões a respeito do fortalecimento da língua pomerana no município, contribuíram para o surgimento da Lei nº 1136, de 26 de junho de 2009 que dispõe sobre a co-oficialização da língua pomerana no município de Santa Maria de Jetibá, no Estado do Espírito Santo.

Ao cooficializar a língua pomerana, o município de Santa Maria de Jetibá/ES deu um grande passo para a preservação linguística. O fortalecimento e a manutenção da língua pomerana contribui para assegurar sua vitalidade e permanência para as futuras gerações. A partir da co-oficialização, o pomerano passou a ter um aparato jurídico de promoção de sua língua no município.

Essa co-oficialização desempenha um papel crucial na reafirmação da identidade cultural da comunidade pomerana. Hall (2006) afirma que a identidade é uma construção social que se desenvolve a partir de práticas culturais e históricas específicas. Nesse sentido, a co-oficialização do pomerano em Santa Maria de Jetibá fortalece o sentimento de pertencimento e continuidade cultural, ao proporcionar um reconhecimento formal que legitima e valoriza a história da comunidade. Assim, a língua pomerana torna-se não apenas um meio de comunicação, mas um símbolo de resistência cultural, essencial para a construção e manutenção da identidade coletiva.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevistas a Benedetto Vecchi. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. São Paulo: JM editora, 2004.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 1998. p. 331.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guarcira Lopes Louro - 11. ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MANSKE, C.M.R. **Pomeranos no Espírito Santo**: história de fé, educação e identidade. Vila Velha, ES: Gráfica e Editora GSA, 2015.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Professores de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Portugal. Porto: Porto Editora, 1992.

PORTTELLI, Alessandro. **A história oral como arte da escuta**. São Paulo: Parágrafo Editorial, 2010.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”**. São Paulo: Editora Vértice, 1988.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

RABELO, Fernando Duarte. **O problema da nacionalização do ensino, 1939, ES**. Memorial apresentado à comissão nacional de ensino primário em 1939 acerca da colonização estrangeira no Espírito Santo. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/Handle/123456789/114990>. Acesso em: 23/07/24.

SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 11. Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 113.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado - História Oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ZUNTI, Maria Lúcia Grossi. **Entre o legal e o real - história da educação no Espírito Santo: panorama retrospectivo da educação primária (1920/1990) e a educação de jovens e adultos (1970/1990)**. Linhares: Gráfica Rossi, 2008.

O NOVO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO EUGÊNICA: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Mauritânia Lino de Oliveira

SEEDF e PPGEduC - UnB

tania.lino@gmail.com

Gerson de Souza Mól

PPGEduC - Instituto de Química - UnB

gmol@unb.br

Eixo Temático: 1 - Formação, práticas docentes, políticas educacionais e financiamento.

Resumo: Este trabalho apresenta um relato de experiência pedagógica, com discussão teórica sobre atividades extracurriculares desenvolvidas para estudantes interessados em buscar a formação docente na graduação, ou seja, cursar licenciaturas. A partir da temática, reformas educacionais excludentes e o conceito de Educação Eugênica do geneticista e eugenista Octávio Domingues (1926-1932), foi realizada uma roda de conversa com 12 estudantes do Ensino Médio em uma Escola Pública do Distrito Federal. Foi realizada uma roda de conversa desenvolvida com um grupo de 12 alunos da 3ª série, do Ensino Médio, de uma escola da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, DF. Os objetivos traçados para a atividade foram i) discutir características do NEM, ii) conceituar Educação Eugênica; iii) buscar possíveis aproximações entre as duas conjunturas. Os estudantes consideraram que existem aproximações entre as ideias propostas no contexto da educação eugênica e o NEM, a partir de aspectos que demonstram a ampliação das diferenças entre as aprendizagens nas escolas públicas e entre as escolas privadas, além de apontarem a necessidade de se buscar uma formação docente crítica e participativa, especialmente voltada para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Educação Eugênica. Roda de conversa.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) apresenta como um de seus objetivos fundamentais “a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estabelece princípios que regem a educação nacional, sendo fundamentada em direitos preconizados por nossa Carta Magna. Dessa forma, o Estado tem a responsabilidade de mediar os processos de junção entre as variadas instâncias e composições sociais na implementação de Políticas Públicas que buscam assegurar os direitos de todos os grupos sociais, especialmente, aqueles que foram marginalizados ou excluídos, ao longo do tempo, por diversos motivos (MATISKEI, 2004).

O Novo Ensino Médio, no contexto das reformas educacionais, tem sido apontado como um dessas mudanças que revelam determinadas práticas educacionais, resultantes de caminhos políticos que intencionam um modelo de sociedade, a partir de uma concepção política atualmente em desenvolvimento (HONÓRIO *et al.*, 2021). Nesse contexto, o NEM se forja em aportes que atendem objetivos velados associados a determinados interesses políticos e ideológicos de grupos hegemônicos e que favorece uma educação excludente, principalmente, relacionada aos

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

grupos historicamente marginalizados. Essas questões podem trazer aspectos que se aproximam do ideário eugênico do fim do século XIX e início do século XX, voltado para o campo educacional, quando buscava atender uma Educação Eugênica, ou seja, uma educação que não resolve o problema dos ditos “degenerados” no sentido hereditário, mas que se têm um maior proveito “Com as boas inclinações, isto é, com a boa herança, crescerão as vantagens da educação aperfeiçoada” (DOMINGUES, 1935, p. 133).

A partir desses pensamentos, apresentamos, neste trabalho, um relato de experiência pedagógica com discussão teórica sobre atividades extracurriculares desenvolvidas para estudantes interessados em buscar a formação docente na graduação, ou seja, cursar licenciaturas. A partir da temática sobre reformas educacionais excludentes e o conceito de Educação Eugênica do geneticista e eugenista Octávio Domingues (1926-1932), foi realizada uma roda de conversa com 12 estudantes do Ensino Médio em uma Escola Pública do Distrito Federal, Brasil, realizado em março de 2024. Os objetivos traçados para a atividade foram: i) discutir características do NEM; ii) conceituar Educação Eugênica; iii) buscar possíveis aproximações entre as duas conjunturas.

A metodologia consistiu-se em uma roda de conversa, em que foi solicitado aos alunos que realizassem anotações de como avaliam o NEM e também realizassem a leitura de determinados trechos do livro a “Hereditariedade em Face da Educação” de Octávio Domingues que discutem aspectos da Educação Eugênica. Em seguida, foi pedido que cada estudante realizasse seu relato tanto sobre o NEM quanto do material lido e apresentassem possíveis convergências, divergências ou quaisquer outros apontamentos.

Dos doze estudantes do grupo, dez alunos (83,3%) consideraram que existem aproximações entre as ideias propostas no contexto da educação eugênica e o NEM, principalmente, por apontarem que o NEM tem representado a ampliação das diferenças entre as aprendizagens possibilitadas nas escolas públicas e entre as escolas particulares. Também relataram que o contexto excludente, segregador e elitista do NEM se aproxima da Educação eugênica embora, agora, se apresente de uma forma disfarçada, quase imperceptível no discurso de tais políticas educacionais. Para dois estudantes (26,7%) do grupo, não há aproximações entre o ideário eugênico educacional e o NEM. Segundo os estudantes, este último apenas é ruim pelo fato de nem sempre conseguirem cursar os itinerários formativos escolhidos, quer seja por falhas nos critérios de escolhas propostos pela escola, quer seja por falta de vagas nas turmas, quer seja por outras questões. Por fim, todos os estudantes do grupo (100%) apontaram a necessidade de se buscar uma formação docente crítica e participativa, especialmente, voltada para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Por meio da roda de conversa, foi possível refletir sobre temáticas que tangenciam as práticas docentes, principalmente, para aqueles estudantes que pensam em seguir a carreira de magistério, pois cabe ao professor assumir uma postura crítica em relação à realidade vivenciada dentro e fora da escola, aprimorar suas habilidades interpessoais e desenvolver uma postura crítica e engajada frente aos desafios da educação. Por fim, a atividade permitiu importantes reflexões sobre reformas educacionais, suas intencionalidades na conjuntura em que se forjam e possíveis

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

aproximações com determinados ideários segregadores e excludentes em diferentes contextos sociais e históricos.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao-compilado.htm. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 maio 2024.

DOMINGUES, O. **A hereditariedade em face da educação**. São Paulo, SP: Melhoramentos, 1935. (Coleção Bibliotheca de Educação, v. 6).

HONÓRIO, Deane Taiara Soares *et al.* A reforma do ensino médio no contexto das políticas educacionais contemporâneas. In: CONGRESSO NACIONAL DA EDUCAÇÃO - CONEDU, 7., 2021. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Tema: Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79616>. Acesso em: 2 fev. 2024.

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 23, p. 185-202, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.338>.

PIBID COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Geania Kelly Marques dos Santos
UFOP
geania.santos@aluno.ufop.edu.br

Cristina De Oliveira Maia
UFOP
crismaia@ufop.edu.br

Apoio e financiamento: UFOP/FAPEMIG

Eixo Temático: 1 - Formação, práticas docentes, políticas educacionais e financiamento.

Resumo: A elaboração de políticas públicas no campo da educação que priorizem os professores da educação básica e sua formação se mostra cada vez mais importante no cenário nacional. Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), enquanto política pública voltada para a educação, assume relevância pois, por meio dele, os licenciandos têm suas atividades acadêmicas complementadas pela possibilidade da experiência profissional prática antes da inserção no mercado de trabalho. Por meio de análise documental, buscou-se investigar o papel histórico do PIBID para a formação inicial e continuada docente e incentivo à carreira do magistério, utilizando editais e portarias do programa, disponíveis na Plataforma Freire. A análise evidenciou as diferenças no desenvolvimento de políticas públicas educacionais, em governos de perfil progressista e ao longo de um governo neoliberal, demonstrando progressos e retrocessos do PIBID em seus 17 anos de existência.

Palavras-chave: PIBID. Políticas públicas. Formação de professores.

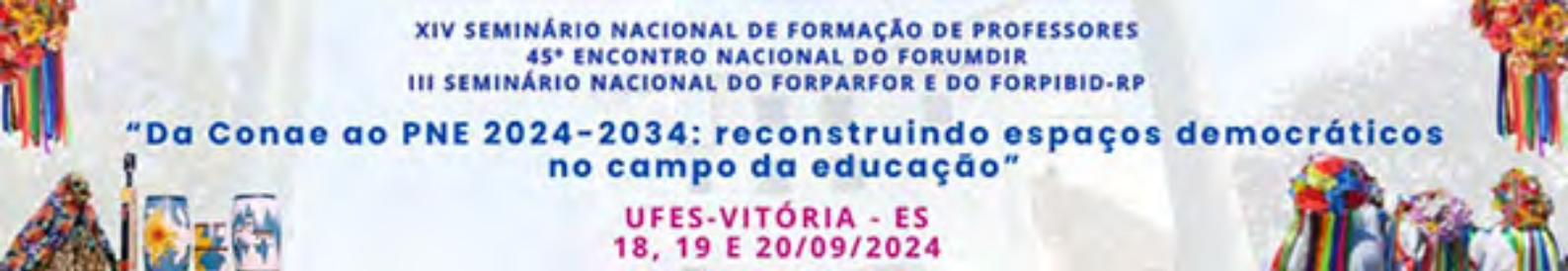
INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) surge como uma ação da Política Nacional de Formação de Professores, Lei nº 11.502, de julho de 2007, que atribui à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a responsabilidade pela formação de professores da educação básica. Tem como objetivo assegurar a qualidade da formação de professores e integrar a educação básica e a superior (BRASIL, 2024).

Este trabalho tem como objetivo investigar o papel histórico do PIBID para a formação inicial e continuada docente, por meio da análise dos editais e portarias do programa, disponíveis na Plataforma Freire.

Políticas públicas são desenhadas com base em aspectos socioeconômicos, teórico-ideológicos e políticos, sendo estes determinantes para as proposições do Estado. Pode-se inferir que os cenários econômico e político vigentes sustentam tais proposições definindo os rumos das políticas públicas implementadas nas diversas áreas sociais, incluindo a educação (DEITOS, 2010).

Ao longo dos anos, editais e portarias definiram os rumos do PIBID. A cada novo edital e portaria publicados, se faz possível entender um pouco mais sobre o cenário político vigente, a importância dada às políticas públicas educacionais e os recursos destinados à educação no Brasil.



METODOLOGIA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Trabalhamos com análise documental que contou com o Relatório de Gestão do PIBID 2009-2013, o Estudo Avaliativo do PIBID-FCC/CAPES/OEI (2014) e as portarias e editais PIBID, disponíveis para consulta na Plataforma Freire. As discussões acerca do programa se dão em três perspectivas: 1ª esclarecer como as IES foram sendo abraçadas pelo programa; 2ª explicitar as alterações no programa a partir da publicação de novas normativas; 3ª detalhar os rumos, progressos e retrocessos do PIBID em seus 17 anos de existência.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Analizando editais e portarias publicados, percebe-se diferentes graus de importância à política pública educacional.

Quadro 1 - Editais do PIBID e instituições a que se destina

EDITAIS	A QUEM SE DESTINA
dital nº 01/2007	Instituições Federais de Ensino Superior
dital nº 02/2009	Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), federais e estaduais
dital nº 18/2010	Instituições públicas municipais e comunitárias confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos
dital conjunto nº 2/2010 APES/SECAD	Instituições que trabalham nos programas de formação de professores Prolind e Procampo
dital nº 1/2011	Instituições públicas de Ensino Superior
dital nº 11/2012	Instituições de Ensino públicas, filantrópicas, confessionais ou comunitárias
dital nº 61/2013	Instituições públicas, comunitárias e privadas do ProUni
dital nº 66/2013 IBID/ Diversidade	IES públicas e privadas sem fins lucrativos que deverão desenvolver atividades em escolas indígenas e do campo - incluídas as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas - da rede pública de ensino
dital nº 7/ 2018	Instituições de Ensino Superior pública e privada sem fins lucrativos
dital nº 2/2020	Instituições de Ensino Superior públicas, privadas sem fins lucrativos e privadas com fins lucrativos do ProUni
dital nº 23/ 2022	Instituições de Ensino Superior públicas, privadas e comunitárias
dital nº 10/2024	Instituições de Ensino Superior

Fonte: Adaptado de Falcão; Farias (2017, p. 165)

O maior número de publicações de referenciais legais sobre o PIBID ocorreu no período que compreende os anos de 2007 a 2013. A partir de 2014, há um espaçamento entre essas publicações, o que pode estar também relacionado ao cenário político nacional.

A ascensão da política neoliberal, nacionalista e autoritária a partir de 2015, colocou à margem as pautas sociais, inclusive relativas à educação. Conforme podemos perceber no Quadro 1, as normativas passaram a possibilitar a transferência de verbas públicas para o setor privado em detrimento de sua utilização para a expansão das IES públicas, cada vez mais desassistidas (SANTOS; ALVES, 2023).

Segundo dados do Estudo Avaliativo do PIBID FCC/CAPES/OEI, entre 2007 e 2009, cerca de 6000 bolsistas participaram do PIBID. Os editais mantiveram os recursos dentro da esfera do ensino público.

O Edital nº 2/2010, trouxe a parceria entre CAPES e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, estendendo o alcance do PIBID às Instituições que trabalham a for-

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

mação de professores dos programas de Licenciaturas Indígenas (Prolind) e em Educação do Campo (Procampo). Ação ratificada pelo edital nº 66/2013 (PIBID/ Diversidade), que inclui também escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas da rede pública de ensino.

A partir de então, a cada edital e referencial legal publicado, o programa amparou mais cursos de licenciatura e IES Públicas Estaduais, Municipais e Comunitárias, chegando a 49.321 bolsas distribuídas no ano de 2012.

No edital nº 61/2013 instituições privadas vinculadas ao PROUNI foram incorporadas, recursos de custeio e os projetos deveriam ser concluídos em 48 meses, com possibilidade de renovação. Já em 2014, o número de bolsistas beneficiados saltou para 90.254 (CAPES, 2014; DA SILVA; RIOS, 2018). Até então o PIBID se fortaleceu enquanto política pública educacional, porém a crise econômica no país, começa a afetar.

Entre 2014 e 2017, o PIBID foi regido pelo edital nº 61/2013. As tensões políticas levaram a ameaças de extinção, cortes orçamentários e diversas alterações em seu escopo, gerando insegurança quanto à qualidade da formação dos futuros professores (CORNELO; SCHNECKENBERG, 2020).

Entre 2016 e 2017, surgiu o movimento #FicaPIBID, em decorrência da ameaça de desmonte o que favoreceu a manutenção do programa e forçou a publicação do edital nº 7/2018. O PIBID passou por reformulações em seu escopo original (DA SILVA; RIOS, 2018; CAMPELO; DA CRUZ, 2019; CAMPELO, 2023). Neste edital, somente alunos na primeira metade dos cursos de Licenciatura poderiam participar e o número de bolsistas por supervisor, nas escolas, aumentou. Passou a haver um número total de bolsas por estudantes. As IES deveriam incentivar a participação no programa mesmo sem bolsa, indo de encontro ao próprio nome do programa (CAMPELO; DA CRUZ, 2019).

Gradativamente, instituições privadas foram incluídas nos editais, com a relação público-privado se estabelecendo nos editais nº 7/2018 e nº 2/2020. O último diminuiu a oferta de bolsas e destaca que as escolas participantes do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares-PECIM deveriam ser priorizadas como escola-campo para implementação do programa. Importante ressaltar que durante a vigência do edital nº 2/2020, o mundo enfrentava a pandemia de COVID-19. No contexto escolar, este foi um período de transformação e incertezas (VIEIRA; DA SILVA, 2020).

No ano de 2022, foram publicadas duas chamadas do edital 23/2022, a segunda ocorrendo no governo Lula, veio completar as cotas de bolsas cortadas na primeira chamada. O novo edital retirou de seu texto a preferência de realização dos projetos em Escolas Cívico-Militares-PECIM.

O edital vigente, nº 10/2024, disponibilizou 80.040 cotas de bolsas, um aumento significativo, e trouxe em seu texto, pela primeira vez, a destinação de cotas extras para a Educação do Campo, Educação Bilíngue de Surdos, Educação Especial Inclusiva, Educação Indígena e Educação Quilombola e para subprojetos da área de Alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analizando pontualmente as mudanças nas Portarias e Editais verificamos as inserções e supressões de ações e características. Fica bem claro que o alinhamento dado entre 2007 e 2013,

quando o PIBID está sob a ação de governos progressistas, tanto na sua criação, quanto na administração e gestão política e pedagógica, procura favorecer a Educação Pública e oferecer subsídios para a manutenção dos estudantes e de suas formações enquanto profissionais comprometidos com a justiça social e inclusão.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A diminuição orçamentária, comprometendo o custeio e o número de bolsas, ocorrida no período pós Golpe de Estado (2016), durante a gestão de um governo neoliberal, e os redirecionamentos dados ao tipo de projeto e às instituições que deveriam ser favorecidos pelo PIBID, evidenciam o grande projeto de mudanças nos rumos da Educação no Brasil, no período dos editais de 2018 e 2020, parcialmente alcançados pelas mudanças na LDB e nos mecanismos de Formação Inicial e Continuada de professores que estamos vivenciando.

A retomada de um governo pautado na democracia e na justiça social fica evidente nas mudanças realizadas na 2ª Chamada do Edital 23/2022, no novo Edital 10/2024 e na Portaria 90/2024 e seus complementos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **LEI Nº 11.502, DE 11 DE JULHO DE 2007.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES.

BRASIL. PORTAL MEC, **Sistema Nacional de Formação de Professores.** 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2/2019.** Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril. 2020.

CAMPELO, T.S.; DA CRUZ, G.B. Edital Capes No 07/2018 E A Reconfiguração Do Pibid: Sentidos De Docência Em Disputa. **Práxis Educ**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 33, p. 69-90, 2019.

CAMPELO, T.S. O PIBID entre 2007 e 2018: A formação de professores como terreno de disputa. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, v. 14, n. 40, p. 284-303, 2023.

CORNELO, C.S.; SCHNECKENBERG, M. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID: trajetória e desdobramentos. **J. Pol. Educ-s**, v. 14, 2020.

DA SILVA, F.O.; RIOS, J.A.V.P. Aprendizagem experiencial da iniciação à docência no PIBID. **Práxis Educ**, v. 13, n. 1, p. 202-218, 2018.

DEITOS, R.A. Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. **Acta Scientiarum. Education**, v. 32, n. 02, p. 209-218, 2010.

FALCÃO, Giovana Maria Belém; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Formação de professores e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): apontamentos sobre avanços e contradições de um programa. **Série-Estudos**, v. 22, n. 44, p. 161-179, 2017.

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO - PARFOR/UNEB: INTERFACES COM QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA BAHIA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Mônica Moreira de Oliveira Torres

UNEB

mtorres@uneb.br

Grupo de pesquisa Educação, políticas públicas e desenvolvimento social. Financiamento Capes.

Eixo Temático: 1 - Formação, práticas docentes, políticas educacionais e financiamento.

Resumo: O texto contextualiza a formação de professores realizada pelo PARFOR-UNEB com recorte para a oferta do curso de Pedagogia em onze municípios da Bahia a partir de 2015. Busca analisar repercussões do curso de Pedagogia no IDEB, na qualidade da educação básica nos municípios Arcatu, Caculé, Caraíbas, Érico Cardoso, Remanso, Araçás, Valente, Chorrochó, Lajedo do Tabocal nos anos de 2017 e 2021. O trabalho aborda também o significado do termo qualidade educação. Os resultados sinalizam crescimento do IDEB reiterando a importância do PARFOR como política do Estado.

Palavras-chave: Formação de professores. PARFOR-UNEB. Qualidade da Educação.

INTRODUÇÃO

O cenário da Educação Básica na Bahia é complexo, desafiador considerando sua qualidade, níveis de aprendizagem dos estudantes e inadequação da formação dos professores em serviço. Para o cumprimento das metas do PNE (2014-2024) (BRASIL, 2011b), uma das ações que tem sido colocada em pauta é a definição da política nacional de formação inicial continuada de professores e profissionais da Educação Básica. É nesse contexto que nasce o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, em 2009, a partir do Decreto nº 6.759/2009, (BRASIL, 2009b). A sua implantação na Uneb ocorreu no mesmo ano, em parceria entre Ministério da Educação (MEC)/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Estado/Municípios resultando na oferta de 266 turmas de licenciatura formando 6.290 professores, em 105 municípios da Bahia. De 2015 a 2023 o PARFOR ofertou cursos de Pedagogia nos municípios de Arcatu, Caculé, Caraíbas, Érico Cardoso, Remanso, Araçás, Valente, Chorrochó, Lajedo do Tabocal. Assim problematizamos: quais repercussões dos cursos de Pedagogia do PARFOR nos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) destes municípios de 2017 a 2021?. Objetiva analisar repercussões do curso de Pedagogia no IDEB, na qualidade da educação básica nos municípios Arcatu, Caculé, Caraíbas, Érico Cardoso, Remanso, Araçás, Valente, Chorrochó, Lajedo do Tabocal.

Aborda reflete a formação de professores em serviço, o significado do termo qualidade. Para Rios (2010) o significado de qualidade é complexo e inclui uma dimensão axiológica, estética e ética. O termo carrega em si um conjunto de valores e concepções de mundo que o informam. A expressão qualidade possui múltiplos significados e, às vezes, carrega por si só o indicativo de

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

características positivas em contraposição ao que há de negativo. Ao compreender a qualidade como atributo, propriedade e condição das coisas ou pessoas, reconhecemos que ela expressa valor associado ao plano da moral e da condição humana. Assim, necessitamos contextualizá-la e perceber que nem sempre ela expressa características positivas (CUNHA; PINTO, 2009). Dessa forma, a qualidade que se pretende alcançar requer sua contextualização a partir do local onde se origina, o qual define os padrões que se espera alcançar. Ao propor uma educação ou ensino de qualidade devemos identificar propriedades e atributos inerentes a esses processos de forma a explicitar o seu sentido histórico, político e cultural. Assim, a qualidade deve estar articulada ao contexto político, e cultural de cada momento histórico devendo contar com a participação dos sujeitos envolvidos (RIOS, 2010).

Nessa perspectiva a autora defende a qualidade social como indicadora de presença na escola pública de “uma sólida base científica, formação crítica de cidadania e solidariedade de classe social”. [...] a qualidade social carece de tradução em qualidade de ensino” (CORTELLA, 1998 *apud* RIOS, 2010, p. 75). Busca-se nesse texto, refletir sobre políticas públicas de formação de professores para educação básica seu impacto na melhoria da qualidade do ensino, a partir da análise dos indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) sendo este, uma das referências para analisar o nível de qualidade do ensino no Brasil (TORRES e SILVA, 2019). Todavia, a qualidade que se espera construir não depende exclusivamente do trabalho dos professores, uma vez que envolve outras dimensões, como a estrutura da gestão escolar e formação dos gestores; as políticas de financiamento educacional; as questões culturais a nível local, regional e nacional, bem como as condições de trabalho dos professores, com plano de carreira, salário, formação inicial e continuada (GATTI, 2009).

METODOLOGIA

O estudo realizado adotou a abordagem qualitativa, considerando que esta traz em seus fundamentos a convicção de que a sociedade se configura a partir de ações humanas. Trata-se de uma pesquisa exploratória com realização de estudo bibliográfico associado à análise documental (ANDRÉ, 1985) dos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos de 2011 e 2017 dos municípios onde houve oferta do curso de Pedagogia com objetivo de identificar e analisar se houve alteração desses indicadores.

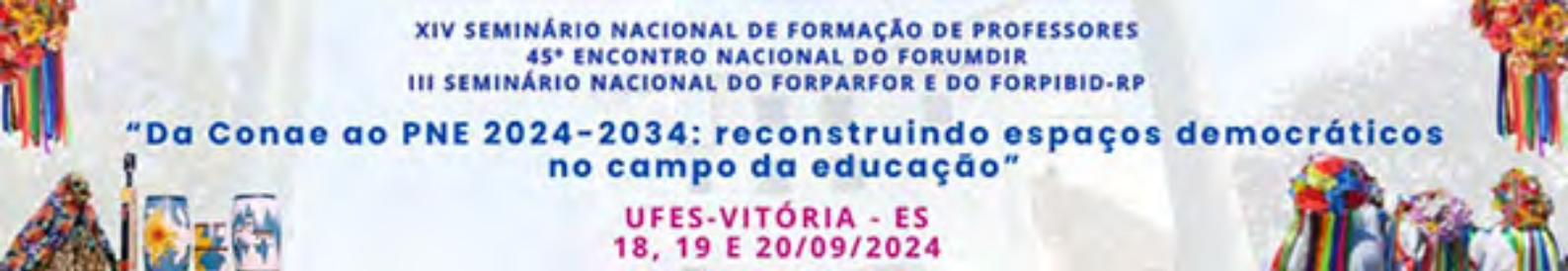
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir de 2015 o PARFOR ofertou cursos de Pedagogia nos municípios de Arcatu, Caculé, Caraíbas, Érico Cardoso, Remanso, Araçás, Valente, Chorrochó, Lajedo do Tabocal. Após análise comparativa dos resultados do IDEB dos anos 2017 e 2021 destes mesmos municípios, observou-se que dos nove municípios, sete tiveram crescimento no IDEB e dois tiveram queda no IDEB, indican-

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)



do que o Programa tem contribuído com a qualidade da educação básica na maioria dos municípios envolvidos.

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

Tabela 1 - IDEB dos municípios com curso de Pedagogia PARFOR - UNEB nos anos 2017 e 2021

MUNICÍPIO	2017	2021
ARAÇAS	4	4,8
ARACATU	4,5	4,8
CACULÉ	6,4	5,8
CARAÍBAS	4,1	5,6
CHORROCHO	4,6	5,3
ÉRICO CARDOSO	4,2	4,5
LAJEDO DO TABOCAL	4,6	5,3
REMANSO	4	4,3
VALENTE	5,1	4,6

Fonte: Q-Edu (2023)

O conceito de qualidade requer uma compreensão crítica, dialética e histórica da educação. A qualidade deve estar articulada ao contexto político, e cultural de cada momento histórico devendo contar com a participação dos sujeitos envolvidos no processo educacional (RIOS, 2010). Alguns indicadores de avaliação como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB são adotados nacionalmente como uma das referências para analisar o nível de qualidade do ensino no Brasil. Todavia, seus resultados requerem também um processo de contextualização que considere o contexto político e cultural de cada momento histórico. Os resultados indicam que, apesar dos desafios no contexto da Pandemia Covid 19, houve crescimento do IDEB em sete municípios e que, associado a outros fatores, indicam que a oferta do curso de Pedagogia contribuiu para qualidade da educação básica nos municípios envolvidos. Aspectos como as condições das escolas, a gestão do sistema escolar e a formação dos professores para atuar no magistério também devem ser levados em conta para a definição de qualidade nesses municípios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar compreender as repercussões do curso de Pedagogia no IDEB, na qualidade da educação básica nos municípios Arcatu, Caculé, Caraíbas, Érico Cardoso, Remanso, Araçás, Valente, Chorrochó, Lajedo do Tabocal observamos que houve uma alteração crescente desse indicador. Os resultados e conclusões indicam que, apesar dos desafios no contexto da Pandemia Covid 19, para consolidação do Programa e a problemática da qualidade na educação básica houve crescimento do IDEB em sete municípios e que, associado a outros fatores, indicam que a oferta do curso de Pedagogia contribuiu para qualidade da educação básica nos municípios. Nesse contexto a qualidade que se espera construir não depende exclusivamente do trabalho dos professores, uma vez que envolve outras dimensões, como a estrutura da gestão escolar e formação dos gestores;

as políticas de financiamento educacional; as questões culturais a nível local, regional e nacional, bem como as condições de trabalho dos professores, incluindo plano de carreira, salário, formação inicial e continuada (GATTI, 2009). Dessa forma a ampliação da oferta do PARFOR como política de Estado pode também contribuir para a qualidade da educação básica.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A de. Etnografia da prática escolar. Campinas: **Papirus**, 1985.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 19 de janeiro de 2009**. (200b9). Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério e regulamenta a ação da CAPES.

_____. **Plano Nacional de Educação - Lei n.13.005/2014**. PNE (2014 a). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 nov. 2023.

CUNHA, M. I.; PINTO, M. L. M. Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Inep. 2009.

GATTI, B.A. (Coord.); BARRETO, E. S.S. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/fcc-publicacoes/professores-do-brasil-impasses-e-desafios/>. Acesso em: 1 nov. 2022.

BAHIA IDEB por município. **Q-Edu**. Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/29-bahia/ideb/municipios>. Acesso em: dez. 2023.

RIOS, T.A. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. 8ª ed. Cortez. 2010.

TORRES, Mônica Moreira de Oliveira; MARTA, Enéas da Silva. **Formação de Professores em Exercício - PARFOR /UNEB: ressonâncias na Educação Básica da Bahia**. In.:TORRES, Mônica Moreira de Oliveira; FERREIRA, Hilda Silva; VITORINO, César Costa (organizadores). Parfor UNEB: experiências e itinerários formativos de professores em exercício. Curitiba, Editora CRV, pg. 17-28, 2019.

UNEB. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. PARFOR**. (2009). Disponível em: <https://parfor.uneb.br/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UFES: OPORTUNIDADES PARA GARANTIR A CONCLUSÃO DISCENTE

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Brett Van Loon

Universidade Federal do Espírito Santo

brett.loon@ufes.br

Eduardo Augusto Moscon de Oliveira

Universidade Federal do Espírito Santo

eduardo.moscon@ufes.br

Alcimere Cristiani Degen Baptista

Universidade Federal do Espírito Santo

alcimere.baptista@ufes.br

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Gestão, Trabalho e Avaliação Educacional

Eixo Temático: 1 - Formação, práticas docentes, políticas educacionais e financiamento.

Resumo: O fenômeno da evasão é tão antigo quanto a educação. No entanto, é a partir dos anos setenta que acadêmicos como Vincent Tinto e William Spady começam a se debruçar sobre o problema. No Brasil, somente no final do século anterior sai o primeiro relatório político sobre a evasão no ensino superior. As primeiras regulamentações de combate à evasão seguem nas duas décadas seguintes. Esta pesquisa objetiva focar na evasão na pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Inicialmente, será analisada a regulamentação no Brasil no que concerne as políticas contra a evasão. Uma comparação entre esse curso e os outros da Universidade, também como uma equiparação com outros cursos de pedagogia no Brasil esboçarão o panorama da evasão na UFES e na pedagogia. A discussão sobre as ações de permanência oferecerá uma resposta sobre como a UFES aplica seus esforços para garantir a conclusão discente no curso de pedagogia. Serão exploradas novas oportunidades de assistência estudantil, aplicados com sucesso em outras instituições de ensino superior.

Palavras-chave: Evasão. Políticas de permanência. Pedagogia.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa, em curso, cujo tema é a evasão no ensino superior, tem como objetivo investigar e analisar os efeitos da implementação das políticas de permanência no Centro de Educação da UFES e as oportunidades que ainda restam a ser exploradas. Nesse contexto, serão levantadas as seguintes questões: Como foi a evolução histórico da evasão no ensino superior no Brasil? Quais políticas públicas foram implementadas no Brasil para combater a evasão? No curso de pedagogia da UFES, em comparação com outros cursos da universidade e outros cursos da pedagogia, em que nível está a evasão? Quais são as ações para a permanência de licenciandos no Centro de Educação da UFES e quais oportunidades existem?

O relatório da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras de 1996 foi o primeiro documento oficial a se preocupar com a evasão universitária. A promulgação de diversas regulamentações para conter a evasão, como o Fundo de Financiamento

"Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação"

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

Estudantil (FIES), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) evidenciam a intenção governamental de remediar o fenômeno.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Apesar da implementação das políticas públicas de ação afirmativa e, em seguida, as políticas de permanência, junto com o aumento de estudantes da educação superior, cresceu o número de desistentes ou alunos que, por qual que seja o motivo, não concluíram seus cursos. Segundo os dados do Censo Superior (INEP, 2023), a taxa de desistência acumulada nos últimos anos, gira em torno de 58%. Segundo o método utilizado pelo INEP, isso quer dizer que em 100 alunos, somente 42 são diplomados dentro do período mínimo de conclusão, por consequência 58 ficam sem. Cada aluno não diplomado representa uma oportunidade perdida. Junto com o discente, o governo, as instituições, o mercado de trabalho e a sociedade perdem. O governo e as instituições disponibilizaram recursos sem obter o resultado esperado, o próprio discente despendeu seu tempo e dinheiro, as empresas perderam um potencial profissional qualificado e a sociedade a oportunidade de ter um cidadão que pudesse contribuir (mais) com o desenvolvimento da Nação e a transformação da sociedade. Consequentemente, para o governo, mas também para as instituições e os outros envolvidos é importante descobrir o(s) motivo(s) dessas desistências para então tentar solucionar.

Quando resolve trancar, cancelar ou abandonar o curso, dificilmente o aluno consegue se reintegrar (BEZERRA, 2019). Ademais, vários estudos efetuados em diversas partes do mundo indicam que a probabilidade de evasão é duas ou três vezes maior no primeiro ano de curso (DÁRIO, 2017; MOURA, 2018). Em vista disso, é de suma importância acompanhar os estudantes desde sua entrada na instituição.

METODOLOGIA

A abordagem deste estudo será quantitativa-qualitativa, sendo uma pesquisa exploratória e descritiva com o intuito de analisar a evasão, assim como a implementação gradual de políticas de permanência no Brasil. Pesquisas bibliográficas e documentais servirão como instrumentos de coleta de dados. Será investigada a legislação que versa sobre evasão e políticas de permanência. Também serão consultados documentos da UFES sobre suas ações de permanência estudantil e eventuais outros documentos relevantes. Por fim, terá uma análise quantitativa de dados relativos à evasão nos cursos de pedagogia do Brasil e nos cursos da UFES. O referencial teórico para o método de pesquisa será Alberto Carlos Gil.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise quantitativa será baseada nos dados do Censo Superior de 2023, fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e nos dados sobre evasão oferecidos pela UFES. A pesquisa documental envolve os documentos sobre o programa Permanecer e

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

Concluir da Pró-Reitoria de Graduação da UFES e outros documentos relacionados ao programa, atualizados, da mesma pró-reitora. Outras fontes de informação para a análise de documentos incluem documentos que tratam de programas de ações de permanência no Centro de Educação e, por extenso, na UFES. Todos os dados serão analisados e processados, com rigoroso respeito ao sigilo de informações confidenciais, aos princípios éticos e à privacidade das pessoas envolvidas.

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora as taxas de evasão continuam altas, as medidas políticas criadas para ampliar o acesso à educação superior e garantir a permanência são relativamente recentes ainda, logo seria precipitado chegar à conclusão de que elas foram insuficientes. A iniciativa de mudar a sociedade através da abertura do ensino superior ao grande público é uma estratégia de médio a longo prazo. Após a criação das ações afirmativas, percebeu-se que precisava de políticas de permanência para garantir condições, principalmente, aos cotistas de terminar o curso. Porém, como a evasão é um fenômeno complexo e estudado de forma mais intensiva há poucas décadas, ainda existem muitas oportunidades a serem exploradas. Ademais, as políticas de permanência estão sendo aplicadas nas universidades há poucos anos. Apesar da falta de experiência e a consequente necessidade de ajustes, os programas de assistência estudantil já mostram resultados promissores.

A tecnologia avançada, com análise de banco de dados e inteligência artificial, é um grande aliado na identificação dos alunos que requerem maior atenção. Nisso, o acompanhamento dos alunos desde a entrada na universidade é de grande importância. Por fim, esforços para envolver os discentes na vida acadêmica, acompanhamento pedagógico para não dar vez à reprovação, oportunidades de experiência profissional e até o envolvimento de egressos na formação são possíveis ferramentas no caminho até o sucesso (UFES, 2022).

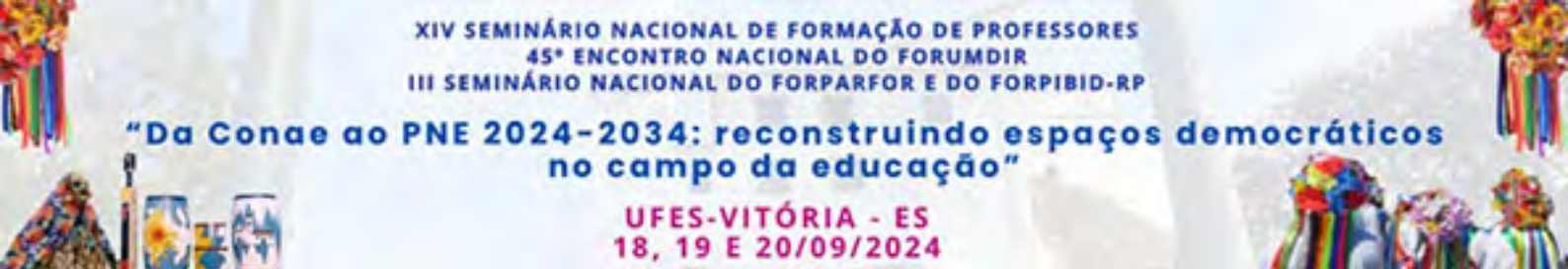
REFERÊNCIAS

BEZERRA, Renata Camacho; PEREIRA, Eliane Nascimento; PERON, Vanessa Demarchi. Causas e monitoramento da evasão universitária no contexto brasileiro: uma revisão sistemática. *Educitec*, Manaus, v. 05, n. 11, p. 163-179, jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007**. Brasília, Distrito Federal, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010**. Brasília, Distrito Federal, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm Acesso em: 06 abr. 2024.

BRASIL. **Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas**. Secretaria de Educação Superior. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Brasília: ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC. 1996. p. 1-35. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf Acesso em: 18 mar. 2024.



BRASIL. Lei nº 10.260 de 12 de julho de 2001. Brasília, Distrito Federal, 2001. Disponível em: [L10260 \(planalto.gov.br\)](http://L10260.planalto.gov.br) Acesso em: 05 abr. 2024.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

BRASIL. Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005. Brasília, Distrito Federal, 2005. Disponível em: [Lei nº 11.096 \(planalto.gov.br\)](http://Lei nº 11.096 (planalto.gov.br)) Acesso em: 06 abr. 2024.

DARIO, Amalia Borges. **Avaliação do desempenho acadêmico e da evasão entre discentes cotistas e não cotistas**. 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185621>. Acesso em: 03 fev. 2024.

GIL, Antônio Carlos, **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991. 158 p.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2023**. Acessível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 05 abr. 2024.

MOURA, Ludmilla Guerra de. **A IMPLANTAÇÃO DO REUNI E O SEU IMPACTO NA EVASÃO DISCENTE**. 2018. 158 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Organizacional) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Gestão Organizacional, Uberlândia, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Permanecer e Concluir**. Disponível em: <https://permanecer.ufes.br/>. Acesso em: 25 mar. 2024.

PROGRAMA DE RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ESTUDANTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Luciana Irene Franco Nishimura de Lima
Secretaria Municipal de Educação de Curitiba
lucianairlima@educacao.curitiba.pr.gov.br

Eixo Temático: 1 - Formação, práticas docentes, políticas educacionais e financiamento.

Resumo: Esse relato tem como objetivo apresentar as experiências no Programa de Recomposição das Aprendizagens dos Estudantes da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (PRAER). O programa integra o Plano de Ações Pedagógicas de cunho emergencial concernentes às iniciativas da Secretaria Municipal de Ensino de Curitiba (SME), situadas historicamente no contexto pandêmico e pós-pandêmico; período que exigiu diferentes modelos organizativos nas escolas, para preservar a saúde das crianças e estudantes, assim como dos familiares e comunidades. Este cenário exigiu mais que um planejamento educacional emergencial, flexível e adaptado às condições vigentes, necessitou que todos os esforços, competências e recursos materiais e humanos fossem concentrados para o planejamento de ações assertivas e eficazes, em médio e longo prazos. O PRAER iniciou suas ações em 2022, com a formação continuada de professores atuantes em turmas dos anos iniciais (3.º, 4.º e 5.º anos) e anos finais do ensino fundamental (7.º, 8.º e 9.º anos). Diante o exposto, pode-se afirmar que as atividades do PRAER estiveram comprometidas com a retomada de conteúdos elementares visando minimizar dificuldades e garantir a aprendizagem dos estudantes da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Palavras-chave: Formação. Professores. Recomposição. Aprendizagem.

O PRAER iniciou suas ações em 2022, com a formação continuada de professores atuantes em turmas dos anos iniciais (3.º, 4.º e 5.º anos) e anos finais do ensino fundamental (7.º, 8.º e 9.º anos), tendo como compromisso a aprendizagem dos estudantes da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Em 2023, o programa contemplou os profissionais das Práticas de Língua Portuguesa e Práticas de Matemática na Educação Integral em Tempo Ampliado, com ênfase aos que atuavam em turmas de 4.º ano, 5.º ano ou com turmas mistas de Ciclo II.

O programa foi organizado em 3 módulos de estudo, reflexão e aplicação em sala de aula, com um olhar criterioso para as especificidades do Ciclo II e as adequações metodológicas para recomposição das aprendizagens: Ao todo foram 12 encontros para cada grupo de professores e, a cada encontro presencial de 4 horas, os profissionais realizaram 2 horas de formação a distância, totalizando 72 horas de estudo (48 horas presenciais e 24 horas a distância). Ao final, os professores formadores e professores cursistas realizaram o Seminário de Recomposição das Aprendizagens da Educação Integral, complementando a formação em mais 4 horas. Foi destinada Gratificação Técnica Especial mensal, a cada participante, referente aos encontros presenciais e ao desenvolvimento de estudos, planejamento e relatórios, fora de sua jornada regular de trabalho, durante curso do programa.

"Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação"

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A formação PRAER - Práticas de Língua Portuguesa aconteceu com 2 turmas (uma às segundas-feiras e outra às terças-feiras), atendendo 35 profissionais das Práticas e teve como conteúdo curricular basilar a compreensão e interpretação. A partir desse conteúdo base, abordaram-se os conteúdos de leitura literária e do eixo de análise linguística/semiótica, divididos entre os 12 encontros presenciais. Tais conteúdos compõem o Currículo do Ensino Fundamental: diálogos com a BNCC (CURITIBA, 2020) e foram selecionados os consoantes às necessidades percebidas nas avaliações de larga escala nos anos de 2021 e 2022.

O período dos 12 encontros foi dividido em 3 módulos, resultando na produção de 5 cadernos para estudo e acompanhamento da formação com temáticas específicas que abrangem as Práticas de Língua Portuguesa da Educação Integral em Tempo Ampliado, a saber: apresentação das concepções da Educação Integral em Tempo Ampliado e as Práticas Educativas de Língua Portuguesa, compreendendo discussões sobre planejamento, abordagens metodológicas e avaliação; abordagem de estratégias de leitura com foco na leitura e compreensão, contemplando diferentes gêneros textuais; Análise da influência dos sinais de pontuação nos processos de leitura e compreensão e estudo das estruturas dos gêneros textuais nos campos da vida cotidiana, artístico-literário, da vida pública, das práticas de estudo e pesquisa.

Para o acompanhamento dos resultados das aplicações em sala, as professoras participantes da formação aplicaram uma avaliação diagnóstica no 1.º módulo e outras 2 avaliações ao final dos módulos 2 e 3. Todas as avaliações foram de **acesso restrito às professoras participantes do programa**, sendo vedada a divulgação e distribuição para os demais profissionais desta RME.

A avaliação na perspectiva da Educação Integral em Tempo Ampliado ocorre a partir de diferentes instrumentos, de acordo com as especificidades de cada turma. Acerca dessa concepção, o Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado - Práticas de Língua Portuguesa aponta que:

Para avaliar os estudantes, os professores podem registrar suas observações diariamente, tendo como referência os critérios de ensino-aprendizagem selecionados do currículo. Além das observações, o registro fotográfico, a gravação em vídeo ou áudio, os relatos orais e escritos, os registros coletivos e os individuais e as autoavaliações são excelentes recursos que contribuem para a ação avaliativa dos estudantes (CURITIBA, 2020, p. 63).

No entanto, para coleta e mensuração dos dados fez-se necessária a elaboração de uma avaliação inspirada naquelas de larga escala, como a prova do SAEB, por exemplo.

A 1.ª avaliação de cunho diagnóstico buscou compreender o caminho trilhado pelos estudantes do Ciclo II até o final do 2.º semestre de 2023. Para esse fim, foram elaboradas questões de múltipla escolha e uma questão de construção de sequência textual.

A partir dos resultados da avaliação diagnóstica e com base nos princípios do Programa de Recomposição das Aprendizagens, optou-se pela elaboração de uma atividade avaliativa que contemplasse os níveis de dificuldades observados na avaliação diagnóstica. Dessa forma, a 2.ª Avaliação preocupou-se em oferecer mais reflexões acerca das sequências textuais, compreendendo

que a retomada da sequência lógica dos textos configura-se como um dos objetivos essenciais para a compreensão e interpretação de gêneros textuais de qualquer extensão.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A partir dos resultados dessa 2ª Avaliação, percebeu-se progresso no tocante à sequência textual. Considera-se que o avanço dos estudantes nas questões que abordaram a sequência textual foi consequência do trabalho de incentivo e de retomada feito pelas professoras cursistas. Por isso, destaca-se a importância de os professores oportunizarem aos estudantes um momento para reflexão acerca das questões elaboradas para avaliação.

A 3ª Avaliação foi mais extensa e teve o intuito de verificar as aprendizagens dos estudantes após as aplicações das propostas realizadas durante as formações. Optou-se pela elaboração de uma avaliação mais extensa para que os estudantes tivessem uma experiência avaliativa experiência avaliativa que se aproximasse, como já dito, dos modelos de avaliações de larga escala com gêneros textuais diversos e de extensões variadas. Após a 3ª Avaliação, observou-se o aumento no percentual de acerto das questões. Desse modo, considera-se que a formação contribuiu para o aprimoramento do trabalho e para a aprendizagem dos estudantes refletindo de forma significativa nas práticas diárias das professoras cursistas.

De acordo com relatos das professoras participantes durante o momento de avaliação da formação, o PRAER contribuiu significativamente com a aprendizagem dos estudantes, o que refletiu no resultado das avaliações endossando a perspectiva de que os conhecimentos adquiridos e as propostas realizadas ao longo da formação serão replicadas em uma prática docente que não se restringe ao período destinado ao programa.

Por fim, acredita-se que, para além dos resultados imediatos, a proposta de formação contribuirá com a expansão de estratégias e metodologias que refletirão no trabalho docente e na aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba**. 1.º ao 9.º ano. Linguagens. Curitiba, 2020a.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Referencial da Educação em Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. Concepção. SME, 2020b.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Referencial da Educação em Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. Práticas de Língua Portuguesa. SME, 2020c.

PROGRAMA SÃO PAULO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA DOCENTE.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Wildiane Sousa Braga

Rede Municipal de Ensino de São Paulo

wildiane.braga@unifesp.br

Jorge Luiz Barcellos da Silva

Universidade Federal de São Paulo

jorge.barcellos@unifesp.br

Eixo Temático: 1 - Formação, práticas docentes, políticas educacionais e financiamento.

Resumo: Apresenta-se, neste trabalho, parte dos resultados de uma pesquisa concluída sobre um programa de educação integral do município de São Paulo (BRAGA, 2023). O objetivo da pesquisa foi investigar como ocorreu a implementação do programa a partir da perspectiva dos docentes. Com abordagem qualitativa, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, documental e o estudo de caso múltiplo. A pesquisa foi realizada em três unidades escolares municipais da cidade de São Paulo. Os dados coletados por questionário e entrevista, foram analisados mediante o método “análise de prosa” (ANDRÉ, 1983). Como aporte teórico, baseou-se nos seguintes autores: Gadotti (2009); Moll (2012); Padilha (2012); Freire (1967); e Paro (1988). Os resultados foram apresentados como potências e desafios. Explana-se, neste texto, uma potência que diz respeito à formação continuada *in loco* dentro da jornada de trabalho e um desafio que aponta questões sobre as condições de trabalho, tais como culpabilização docente, infraestrutura e recursos humanos.

Palavras-chave: Educação Integral. Escola Pública. Formação de professores. Políticas Educacionais.

INTRODUÇÃO

Na educação brasileira, a temática da Educação Integral tem sido objeto de crescente debate, inclusive demarcada por legislações, tais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), assim como o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, que tem como uma das metas a oferta de educação em tempo integral, em no mínimo 50% das escolas públicas. Essa também é a meta do Plano Municipal de Educação de São Paulo (PME-SP), além da meta de “[...] atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos educandos da Educação Básica até o final da vigência deste Plano” (SÃO PAULO, 2020).

Nesse contexto, percebe-se um aumento de políticas educacionais que propõem programas que propiciam o tempo integral e/ou o desenvolvimento de uma educação integral. Inclusive, Guará (2006) pontua que a educação integral ressurge na busca por uma educação de qualidade.

Como exemplo de políticas educacionais indutoras de educação integral, há o Programa São Paulo Integral (PSPI), específico do município de São Paulo, que foi objeto de estudo na pesquisa de mestrado intitulada *Programa São Paulo Integral: perspectivas de docentes sobre a implementação do programa* (BRAGA, 2023), a qual teve como objetivo investigar como ocorreu a

implementação do programa a partir das perspectivas dos docentes que vivenciaram o programa nas escolas. Entre os objetivos específicos da pesquisa, destacaremos dois neste texto: apresentar a configuração do PSPI nas Unidades Escolares (UE) e analisar o que dizem os professores e professoras sobre o funcionamento do programa no cotidiano escolar.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Vale ressaltar que a pesquisa supracitada foi desenvolvida vinculada à linha de pesquisa *Escola Pública, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (PPGE-UNIFESP).

METODOLOGIA

A pesquisa teve abordagem qualitativa (DESLANDES *et al.*, 1994) e se utilizou da pesquisa bibliográfica, documental e do estudo de caso múltiplos (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A pesquisa bibliográfica teve como base livros e artigos científicos (GIL, 2002), já na pesquisa documental foram analisados documentos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), além de documentos próprios da unidade escolar, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e as atas do Conselho de Escola.

Antes de fazermos qualquer tipo de contato com as UEs, o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP). Após a aprovação, foi solicitada anuência da Diretoria de Ensino e, posteriormente, das UEs.

Foram selecionadas três UEs da zona sul de São Paulo, participantes do PSPI desde o ano da sua vigência, em 2016, até o ano em que a pesquisa foi concluída, em 2023. Os sujeitos participantes da pesquisa foram professores(as) que tinham vínculo com as turmas inseridas no programa. Na primeira etapa, o questionário resultou em 20 respondentes. Na segunda etapa, a entrevista, foram selecionados três docentes, um de cada UE.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, sintetizamos os dados obtidos por meio da análise do PPP, das respostas dos questionários e das entrevistas referentes a dois objetivos específicos da pesquisa, sobre a configuração do PSPI e da análise das respostas dos questionários e entrevistas.

Quanto à configuração do programa, faz parte, do objetivo principal do PSPI, “a promoção de experiências pedagógicas visando à consecução da educação integral por meio da expansão do tempo dos estudantes na escola [...]” (SÃO PAULO, 2023, art. 3º).

A expansão curricular no PSPI é realizada por meio, do que o programa denomina, de *Experiências Pedagógicas*. A parte comum se refere a aulas de: apoio pedagógico, arte, educação física, inglês, sala de leitura e educação digital. A parte diversificada é escolhida por cada UE, algumas experiências pedagógicas desenvolvidas foram: artes plásticas, culinária, educação ambiental, invenção criativa, pilates *ball*, robótica, brincadeiras diversas, meditação, músicas, investigação científica entre outras. Quanto à diversidade de experiências pedagógicas ofertadas,

muitos autores que versam sobre a educação integral falam sobre a qualificação do tempo, visto que a expansão do tempo deve ser um meio para oportunizar outras aprendizagens “[...] uma vez que não se pretende ofertar ‘mais do mesmo’, isto é: reter os alunos nas escolas por mais tempo para desenvolver os mesmos programas até agora em execução” (BRANCO, 2012, p. 247).

Uma vez apresentada a configuração do PSPI, prosseguiremos com a análise dos dados obtidos por meio dos questionários e das entrevistas, que foram relatados por meio de potências e desafios.

Alguns desafios que surgiram têm relação com as condições de trabalho, entre eles a estrutura física da escola¹, a falta de recursos humanos² e a responsabilização do(a) professor(a). Os professores relatam ter que resolver *questões* que, muitas vezes, não dependem só da ação docente, mas que a situação lhes impõe. Entretanto, os(as) professores(as) não deveriam se sentir responsabilizados pelos desafios da implementação de um programa. Nesse sentido, cabe o alerta feito por Ernica (2006, p. 29-30) sobre existirem propostas que “[...] desorganizam as práticas dos professores e os culpabilizam por não fazer o que deveria estar sendo feito [...]”. É importante que, nessas implementações, faça-se um monitoramento de acompanhamento e que busque meios para vencer os desafios.

Quanto às potências apresentadas, uma que ganhou ênfase se refere aos momentos dedicados para estudos sobre a Educação Infantil e/ou ao PSPI, pois,

Ter um momento destinado à formação que oferte tempo para que o(a) professor(a) possa se debruçar sobre os estudos referentes à educação integral, que busca o desenvolvimento integral do educando, é de extrema importância, inclusive como momento para a práxis da ação-reflexão-ação, no sentido de como se desenvolve o programa SPI, de modo a analisar se as práticas pedagógicas propiciam o desenvolvimento integral (BRAGA, 2023, p. 118 e 119).

Essa formação relatada pelos(as) professores(as) acontece *in loco*, dentro da jornada de trabalho. Segundo Barcelos e Moll (2023, p. 20), Anísio Teixeira dava grande importância para formação de professores, pois o autor “[...] entendia ser estrutural para as mudanças necessárias e imprescindíveis na construção [...] de uma educação humana integral, propunha já naquele tempo uma formação continuada e articulada à prática cotidiana das escolas”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PNE chega ao final de sua vigência (2014-2024). Em breve, o mesmo ocorrerá com o PME-SP (2015 a 2025). Nesse cenário, está em curso a avaliação das metas estabelecidas, ao mesmo tempo em que se discute o plano para a próxima década, um momento importante para a temática de educação integral, pois, para Kingdon (2006, p. 237), “[...] o momento de renovação de alguma legislação cria oportunidades para mudar, expandir ou abolir certos programas [...]”.

¹ Sobre a estrutura física, sugerimos a leitura do capítulo seis da pesquisa a que se refere este trabalho (Braga, 2023).

² Ribeiro (2020), ao fazer uma pesquisa sobre o Programa São Paulo Integral, também aponta dados sobre a falta de recursos humanos.

"Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação"

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

Nesse cenário, também é necessário se debruçar sobre os programas indutores de educação integral que já acontecem. Quanto ao PSPI, grande parte dos docentes participantes da pesquisa acreditam que ele atinge parcialmente o objetivo a que se propõe e ponderam que são necessárias algumas adequações. Por isso, finalizamos enfatizando a importância de que a RME-SP investigue e acolha os desafios apresentados, buscando meios para solucioná-los para que a educação integral não seja reduzida somente ao tempo integral ou ao cumprimento de metas, mas que busque promover o desdobramento das múltiplas dimensões, a intelectual, física, emocional, social e cultural, isto é, o desenvolvimento integral do sujeito.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio 1983.

BARCELOS, Renata Gerhardt; MOLL, Jaqueline Moll. Educação integral e democracia: contextos, referências e conceitos em um campo em disputas. **Rev. FAEEBA - Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 32, n. 70, p. 17-31, abr./jun. 2023. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/view/737>. Acesso em: 29 de jul. 2024.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAGA, Wildiane Sousa. **Programa São Paulo Integral: perspectivas de docentes sobre a implementação do programa**. 2023. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2023.

BRANCO, Veronica. A política de formação continuada de professores para a educação integral. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 246-257.

DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ERNICA, Maurício. Percurso da educação integral no Brasil (2006). In: CENTRO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. 2006, São Paulo. **Seminário Nacional Tecendo Redes para Educação Integral**. São Paulo: Cenpec, 2006. p. 13-31.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: Inovações em Processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 2. P. 15. 24, ago. 2006. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>. Acesso em 29 jul. 2024

KINGDON, John. Como chega a hora de uma ideia? In: SARAIVA, E.; FERRAREZI, E. **Políticas Públicas - Coletânea**. Brasília: ENAP, 2006. p. 225-245.

**“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos
no campo da educação”**

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

PADILHA, Paulo Roberto. Educação Integral e currículo intertranscultural. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 189-206.

PARO, Vitor Henrique *et al.* **Escola de tempo integral: desafios para o ensino público**. São Paulo: Cortez, 1988.

RIBEIRO, Vanda Mendes. **A ampliação da jornada e a educação integral na Rede Municipal de Ensino**. PRODUTO nº 6: Relatório Final — Módulo I. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo Responsável, 2020a. Disponível em: <https://www.reippe.com/relatorios>. Acesso em: 29 jul. 2014.

SÃO PAULO (Município). Lei nº 16.271, de 17 de setembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo. **Leis Municipais**, São Paulo, 14 ago. 2020. Disponível em: <<http://leismunicipa.is/apnuk>>. Acesso em 21 jul. 2023.

SÃO PAULO (Município). Portaria Secretaria Municipal de Educação SME Nº 7.464 de 3 de dezembro de 2015 (Detalhes da norma). **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, p. 19, 3 dez. 2015. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-7464-de-4-de-dezembro-de-2015>. Acesso em: 21 jul. 2024.

SÃO PAULO (Município). **Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Língua Portuguesa**. 2ª. ed. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação/COPED, 2019.

SÃO PAULO. **INSTRUÇÃO NORMATIVA SME Nº 24, DE 04 DE SETEMBRO DE 2023**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 5 set. 2023. pp. 31-36. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/multimidia/publicacoes-sinesp/category/47-legislacao-geral?download=7161:instrucao-normativa-sme-n-24-de-04-09-2023>. Acesso em 28 jul. 2024.

REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA SOBRE OS PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Vanêssa Xavier Silva Sousa

UFGD/IFMA

vanessa.xavier@ifma.edu.br

Andréia Nunes Militão

UFGD/UEMS

andreiamilitao@ufgd.edu.br

GEPPEF - UFGD/UEMS¹

Eixo temático: 1 - Formação, práticas docentes, políticas educacionais e financiamento.

Resumo: Este estudo apresenta Revisão Sistemática da Literatura (RSL) sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica (PEFP) que de acordo com a Resolução CNE/CEB n. 2/1997, visam habilitar graduados não licenciados para o exercício da docência. A metodologia utilizada neste estudo está amparada no Protocolo Prisma de Okoli (2019), estruturado em oito passos que organizam o planejamento, a condução e a escrita do material. Foi utilizado o recorte temporal de 2012 a 2024 para localizar estudos nas seguintes bases de dados: a) Portal de Periódicos da Capes; b) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; e c) Anais das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Esta pesquisa propõe contribuições para estudos futuros relacionados aos PEPF que apontem oferta, metodologias, tendências e lacunas sobre a temática no Brasil. Desta forma, considera-se que esta RSL apresenta relevância científica, pois permite compreender as lacunas deixadas sobre a temática dos PEPF na perspectiva de abrangência nacional, onde os Institutos Federais são o lócus da investigação.

Palavras-chave: Programas Especiais de Formação Pedagógica. Institutos Federais. Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por finalidade mapear e analisar os resultados sistematizados de pesquisas sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica (PEFP), ofertados pelos Institutos Federais (IF) com ênfase na oferta, metodologias, tendências e lacunas sobre a temática no Brasil.

Entende-se que é necessário compreender inicialmente o que são e como se configura os PEPF? Segundo a Resolução CNE/CEB n. 2/1997, esses Programas visam habilitar graduados não licenciados para o exercício da docência, nos mais diversos níveis de ensino, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter rápido, especial e emergencial.

Nesse sentido, este estudo apresenta como metodologia uma pesquisa bibliográfica, do tipo Revisão Sistemática de Literatura (RSL) que é compreendida, segundo Diniz-Pereira (2022), como um levantamento bibliográfico que tem por base uma análise de produções que favorecem para a

¹ Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais e Formação de Professores.

realização de discussões teóricas sobre determinada temática, por meio de análise da literatura publicada do que já se sabe sobre temas específicos.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Diniz-Pereira (2022) afirma que a RSL se torna essencial para uma pesquisa, pois serve para avaliar como se encontra o campo da pesquisa e saber quais as tendências, as lacunas, principais autores que estudam uma referida temática, as principais metodologias utilizadas, os achados e as conclusões mais relevantes do campo a ser investigado.

DESENVOLVIMENTO

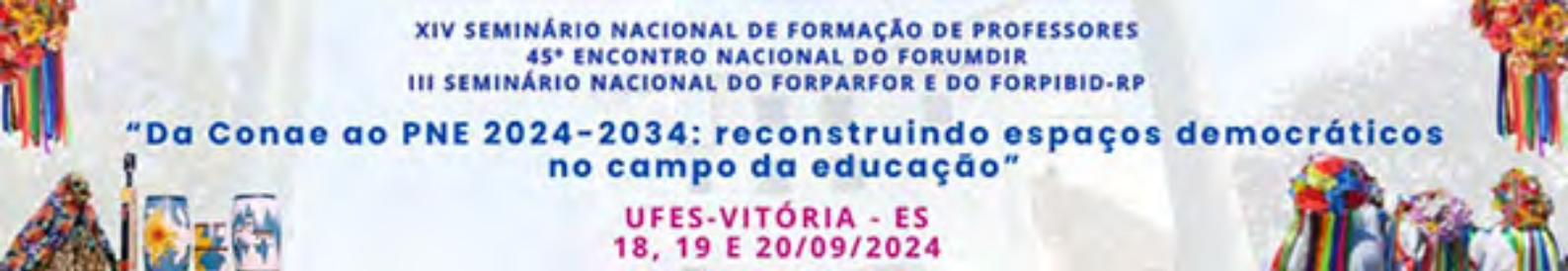
O percurso metodológico deste estudo inicia-se com a definição da RSL como metodologia investigativa sobre a temática dos PEFP nos Institutos Federais. Para este estudo, foi definido o Protocolo Prisma de Okoli (2019) como guia do processo de planejamento, condução e escrita da RSL. O *corpus* analítico para RSL foi definido pelo uso da ferramenta *Parsifal*® de acesso gratuito que se encontra disponível no site <https://parsif.al>.

A ferramenta *Parsifal*® está em consonância com o Protocolo estabelecido por Okoli (2019) e estruturado em oito passos: 1) Identifique o objetivo; 2) Planeje o protocolo e treine a equipe; 3) Aplique uma seleção prática; 4) Busque a bibliografia; 5) Extraia os dados; 6) Avalie a qualidade; 7) Sintetize os estudos; e 8) Escreva a revisão.

O objetivo deste estudo é identificado como primeiro passo de estruturação da RSL e sendo assim definido por “analisar a literatura existente que contempla os Programas Especiais de Formação Pedagógica como temática de investigação científica”. O segundo passo trata-se do planejamento de um protocolo a ser utilizado no processo de RSL. Desta forma, definiu-se o Protocolo Prisma proposto por Okoli (2019) como metodologia, bem como utilização da ferramenta *Parsifal*®. O quarto passo (busca da bibliografia) foi concebido pelo uso da ferramenta *Parsifal*® para definição das bibliografias a serem utilizadas, porém a ferramenta não contemplou dados nas bases de busca selecionadas.

Desta forma, optou-se por uma busca direta nas seguintes bases de dados; a) Portal de Periódicos da Capes; b) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD; e c) Anais das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), nos Grupos de Trabalho: GT05 - Estado e Política Educacional; GT08 - Formação de Professores; GT09 - Trabalho e educação; GT11 - Política e educação superior e GT12 - Currículo.

O descritor de busca utilizado foi “Programas Especiais de Formação Pedagógica” e o recorte temporal foi definido tomando como base a Resolução CNE/CP n. 06/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, onde o Título IV, no Art. 40 que trata sobre a Formação Pedagógica como requisito para a atuação docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), estabelecendo assim um período de 2012 a 2024 para catalogar publicações existentes.



O quinto passo está relacionado à extração dos dados e define-se por considerar os critérios de conceitos, lacunas na pesquisa que estivessem presentes nos títulos e resumos dos materiais coletados, de acordo com o estabelecido abaixo:

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

- 1) Inclusão: Institutos Federais e Programas Especiais de Formação Pedagógica.
- 2) Exclusão: documento duplicado, fora do escopo, escrito em língua estrangeira, não tem acesso ao texto completo, referência do artigo (apenas citação) e trabalho não acadêmico.

O sexto passo do protocolo trata sobre a avaliação da qualidade dos dados levantados e desenvolvida através da estruturação de questões que possibilitassem a definição dos achados considerados aptos para embasar a escrita da RSL.

As questões estabelecidas foram:

- Este achado apresenta no título pelo menos uma destas palavras: Programas Especiais de Formação Pedagógica, Instituto Federal, Educação profissional e Tecnológica?
- Este achado apresenta conceito, dimensões e indicadores relacionados aos PEFP?
- Este achado apresenta possibilidades de ofertas dos PEFP?
- Este achado apresenta as lacunas na pesquisa sobre os PEFP?

Após a avaliação da qualidade dos achados foi estabelecido o sétimo passo da pesquisa que trata sobre a sintetização dos estudos que foram definidos da seguinte forma:

Quadro 1 - Estudos selecionados nas bases de dados pesquisadas

Bases de dados	Estudos selecionados
Portal de Periódicos da Capes	06 artigos
BDTD	08 dissertações 02 teses
Anais das reuniões nacionais da ANPED	03 trabalhos

Fonte: Portal de Periódicos da Capes; BDTD; Anais das Reuniões Nacionais da ANPED (2024).

Em relação à distribuição geográfica, em se tratando de pesquisas com caráter de abrangência nacional que visa apontar as regiões brasileiras onde os estudos descritos nos levantamentos das três bases de dados foram realizados, apontaram que no período de 2012 a 2024 os achados estão concentrados como *lôcus* de pesquisas em instituições das Regiões: Sudeste (09 estudos), Sul (08 estudos), Nordeste (02 estudos) e nenhum estudo no Norte e no Centro-Oeste do país, indicando assim, carência de investigações.

Quanto às abordagens metodológicas das pesquisas, houve uma predominância de estudos qualitativos. Os procedimentos metodológicos mais utilizados foram: entrevista, pesquisa documental, questionário, grupo focal e estudo de caso.

Os temas das pesquisas estão relacionados em sua grande maioria: Políticas de Formação de Professores para a EPT; os desafios enfrentados pelos docentes neste processo formativo; e as reflexões históricas dos PEFP.

As lacunas e tendências investigativas quanto à temática dos PEFP estão relacionadas à abrangência do estudo (caráter nacional) e ao *lócus* da pesquisa (Institutos Federais), configurando assim, um ineditismo para investigações propostas neste sentido. Por fim, o oitavo passo do Protocolo trata sobre a escrita da RSL e que é apresentada ao longo de todo o texto aqui descrito.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que esta RSL permitiu identificar que os achados deste estudo privilegiaram como objeto de pesquisa, Políticas de Formação de Professores para a EPT, desafios enfrentados pelos docentes neste processo formativo e as reflexões históricas dos PEFP.

No que tange a Formação de Professores, essa temática configura-se como um campo fecundo de investigação, havendo necessidade de mais produções e mais disseminações de pesquisas sobre a referida proposta investigativa.

Este estudo apresenta relevância científica, pois promove a compreensão de lacunas, tendências, metodologias e desfechos de pesquisas sobre a temática dos PEFP na perspectiva de abrangência nacional, onde os IF são o *lócus* da investigação, bem como visa propor contribuições para estudo futuros no campo científico da Formação de Professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 02/1997**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1997.

DINIZ-PEREIRA, J. E. . Síntese sistemática de pesquisas sobre práticas pedagógicas no Brasil: uma análise da produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação Conceito 7 Capes (2006-2015). *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 17, p. 1-29, 2022. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.19601.032. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19601>. Acesso em: 1 fev. 2023.

SENSIBILIZANDO MENTES E CORAÇÕES: EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM FOCO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Prof. Dr. Enéas Machado¹

Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)

eneasmachado67@gmail.co

Grupo de Pesquisa Instituições de Ensino: Políticas e Práticas Pedagógicas Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)

Eixo temático: 1 - Formação, práticas docentes, políticas educacionais e financiamento.

Resumo: O mote da presente incursão é potencializar a perspectiva inclusiva aportada na diversidade, em que uns aprendem com os outros nos territórios de aprendizagem. Perpassa os processos de exclusão e inclusão e aponta possibilidades de rompimento com a bolha do aligeiramento. Transversa por vieses teóricos (ABDALLA, 2013; ANTUNES, 2008; BOURDIEU, 1989, 1996a, 1996b e 1998; BOURDIEU e PASSERON, 1992; FREIRE, 1996; MANTOAN, 2003; RUBEM ALVES, 1994, 2010 e 2012; SAWAIA, 2001; STAINBACK, 1999), legais (BRASIL, 1988, 1996, 2011, 2014, 2015 e 2023) e metodológicos (LAKATOS e MARCONI, 2003; MINAYO, 2009; PIZZANI *et al.*, 2012; PRODANOV e FREITAS, 2013) a fim de entretecer e (re) interpretar os diferentes fenômenos que afetam a vida social convergindo para a equidade e na sensibilização das mentes e corações. Educação continua sendo a blindagem necessária contra os processos de alijamento e exclusão, rumo à emancipação (e autonomia) dos sujeitos coletivos (MACHADO, 2021).

Palavras-chave: Exclusão. Inclusão. Vida social. Equidade. Emancipação.

INTRODUÇÃO

Em tempos rançosos a importância de uma educação sólida se configura o arcabouço necessário para que a pessoa com deficiência (PCD) possa tomar parte nos/dos grupos sociais e nos territórios de aprendizagem plena e ativamente. À vista disso, a Educação Especial, sob o viés inclusivo, (re) significa educar, sustentar, acompanhar, marcar, orientar e conduzir. Trocando em miúdos, na inclusão se aprende com as diferenças e não com as semelhanças.

Nos excursos, a seguir, serão estabelecidos os objetivos do cotejamento. Na sequência serão pinçados alguns estudos referentes aos fenômenos de exclusão e inclusão (ABDALLA, 2013; ANTUNES, 2008; BOURDIEU, 1989, 1996a, 1996b e 1998; BOURDIEU e PASSERON, 1992; FREIRE, 1996; MANTOAN, 2003; RUBEM ALVES, 1994, 2010 e 2012; SAWAIA, 2001; STAINBACK, 1999). Nessa continuidade os aportes legais (BRASIL, 1988, 1996, 2011, 2014, 2015 e 2023) viabilizarão contrastes entre o dito, o escrito e o real a fim de clarear as questões atinentes aos fenômenos em tela. Nesse sentido serão aprofundadas as perscrutações do fenômeno inclusão nas práticas escolares

¹ Integra o Grupo de Pesquisa Instituições de Ensino: Políticas e Práticas Pedagógicas da UNISANTOS e o Fórum Estadual de Educação de São Paulo (FEESP). Mestre em Ensino Fundamental pela UNIMONTE. Doutor em Educação pela UNISANTOS. Supervisor de Ensino da Secretaria de Educação do Município de Santos, Professor do Ensino Fundamental I (Anos Iniciais) - Magistério da Secretaria de Educação do Município de Cubatão. Assessor Parlamentar na Câmara Municipal de Santos.

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

(FREIRE, 2020; MALAGUZZI, 1999) e na produção das atividades inclusivas (ANASTASIOU; ALVES, 2005; BUENO; DIAS; NAVIO, 2023; GARCIA BORDAS; ZOBOLI, 2009; SANTOS, 2007; SASSAKI, 1997; VYGOTSKY, 1991).

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

Na penúltima unidade será objetivado o entrançamento teórico (ABDALLA, 2013; ANTUNES, 2008; BOURDIEU, 1989, 1996a, 1996b e 1998; BOURDIEU e PASSERON, 1992; FREIRE, 1996; MANTOAN, 2003; RUBEM ALVES, 1994, 2010 e 2012; SAWAIA, 2001; STAINBACK, 1999)-metodológico (LAKATOS e MARCONI, 2003; MINAYO, 2009; PIZZANI *et al.*, 2012; PRODANOV e FREITAS, 2013) a fim de lançar feixes de luz sobre o objeto de estudo, desvelando-o. Por fim, nas considerações finais, a presente investigação, pelas ancoragens, evidenciará as dificuldades, limites e possibilidades.

Dos Objetivos

A educação inclusiva bem como as suas práticas são importantes para o progresso de todos e está, paulatinamente, sendo cada vez mais acolhida nas escolas. O propósito precípua é o de apoiar a diversidade e incorporar todos os alunos em um mesmo ambiente de aprendizagem, aprendendo uns com os outros, considerando suas especificidades e evitando separá-los dos demais.

Dos objetivos gerais da presente incursão, podemos destacar:

- ✓ Compreender a complexidade dos fenômenos, fatos e processos atinentes a Educação Especial na perspectiva inclusiva;
- ✓ Expandir oportunidades de coexistência a todas as pessoas que integram o público da Educação Especial;
- ✓ Propiciar o acesso do público da educação especial às ações que favorecem a igualdade de oportunidade e a oferta de serviços e de recursos para eliminação de barreiras e a difusão da inclusão;
- ✓ Promover o acesso igualitário às políticas educacionais inclusivas de fato e de direito;
- ✓ Identificar demandas específicas e elaborar recursos pedagógicos e de acessibilidade que mitiguem barreiras existentes, possibilitando a inclusão e autonomia dos estudantes;
- ✓ Viabilizar, no contexto das práticas inclusivas, as tecnologias assistivas ou as dinâmicas imersivas;
- ✓ Incluir a primeiríssima infância no processo de universalização da Educação Básica.

Exclusão e Inclusão: Um Fenômeno?

Por que tratar da exclusão? O fenômeno exclusão é um processo sutil e dialético, envolvendo as interações humanas (SAWAIA, 2001; STAINBACK, 1999; MANTOAN, 2003; FREIRE, 1996; ANTUNES, 2008; RUBEM ALVES, 1994, 2010 e 2012). Ser excluído implica em estar à margem da sociedade e; ser impedido de participar plenamente das atividades culturais e das relações sociais. Interessante dizer que, por intermédio dos dados de 2019 da Pesquisa Nacional de Amostras de Dados (PNAD) que as “ditas” minorias sociais, se constituem na realidade, em maiorias.

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Aos excluídos são perpetradas políticas públicas pouco abrangentes, escassas ou com nenhum acesso aos programas de saúde e educação. Dessa maneira, estes ficam reféns do sistema de exclusão social, perpetuado tradicionalmente. A inexistência de direitos básicos, além de imiscuir na vida desses grupos, descumpra a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Constituição da República Federativa do Brasil (1988).

Nessa esteira, os processos de exclusão estão intimamente relacionados às relações de poder e os campos de disputas (BOURDIEU, 1989 e 1996a).

Bourdieu (1996a) entende que as relações de poder atravessam as relações humanas e todos os campos que integram o espaço social. Na direção tomada, o campo de poder, tal como um campo magnético, se constitui em linhas de forças que se opõem e se agregam no espaço e no tempo. Assim, a posição ocupada pelo sujeito é determinante para o exercício do poder nos espaços de lutas e disputas; uma vez que “[...] produz a existência daquilo que se anuncia; uma capacidade de impor classificações, um estado de relações de força”, tal como afirma Abdalla (2013, p. 114). O campo é organizado pelas relações entre as posições ocupadas pelos agentes e instituições, bem como suas interações (BOURDIEU, 1989 e 1998). O campo, então, é representado pelas posições, lutas e os interesses. Toma parte no espaço social absorvendo dele as suas particularidades. Bourdieu (1996b) conceitua campo como espaço de posições dos agentes e instituições, que, dependendo do peso e do volume global dos capitais que possuem são dispostos em posições *dominadas e dominantes*.

Se tomarmos Bourdieu e Passeron (1992), a distribuição do capital cultural, que se dá, em especial, na instituição escolar, este capital acaba por perpetrar a estrutura do espaço social. Neste sentido, consideramos, junto com os autores, que o sistema escolar age de modo perverso, quando, na triagem cotidiana, corrobora o *status quo*, cindindo os dotados de capital cultural desigual. Esse processo de alijamento, percebido por Bourdieu (1996a) e por Bourdieu e Passeron (1992), é revisitado nesta incursão; uma vez que se faz necessária uma política educacional humanizadora, transformadora, emancipatória, incluyente, e que se volta àqueles sujeitos, que possuem um capital cultural que não interessa aos grupos detentores da hegemonia do poder.

Inclusão, paradoxalmente, diz respeito ao ato de “*inserir*”. Assim, a inclusão é carregada de ambiguidade, abarcando desse modo, diversas experiências e realidades sociais (BADER SAWAIA, 2001).

Maria Teresa Eglér Mantoan (2003) declara em seus estudos acerca dos processos de escolarização que inclusão transcende o senso comum para sair das escolas dos diferentes e promover a escola das diferenças. Desse modo, escola inclusiva é aquela que materializa a qualidade de ensino educacional, socialmente referenciada, a todos os seus alunos, sem exceção, roborando e valorizando a diversidade de acordo com suas potencialidades e necessidades.

Nesse viés, Paulo Freire (1996, p. 59-60) aborda à profissionalidade² docente imbuída do necessário compromisso ético, a saber:

2 [...] *profissionalização, ao desenvolvimento profissional (formação), à profissionalidade (atitudes) e ao profissionalismo (desempenho)* [...] (Machado, 2021, p. 147)

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que ‘ele se ponha em seu lugar’ ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

Freire (2007) propala, dentro do compromisso ético, da coerência que deve haver entre aquilo que eu digo e aquilo que falo: a decência. Assim:

[...] não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. E o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de experiência feito que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (FREIRE, 2007, p. 103).

Portanto, *para viver a inclusão, temos que sair de nós e nos colocar no lugar do outro. Assim aprendemos a conviver com o mundo*³, por intermédio de condutas empáticas e experiências inclusivas.

Aportes Legais que Tratam do Fenômeno Inclusão

As políticas públicas inclusivas têm por escopo propiciar o acesso do público da educação especial às ações que favorecem a igualdade de oportunidade e a oferta de serviços e de recursos para eliminação de barreiras e a difusão da inclusão.

As políticas inclusivas são compreendidas como táticas orientadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais. Neste viés o Estado avizinha os valores formais consagrados no ordenamento jurídico dos valores reais existentes em situações de dissimilitudes.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), a Educação Especial, na perspectiva Inclusiva é tratada nas diversas nuances (currículo, métodos, conclusão, profissionalização e inserção na vida produtiva) a fim de promover o acesso igualitário na referida modalidade, como segue:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.
§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

3 Fonte: <https://www.pequenosgrandespensantes.com.br/2016/10/inclusao-consequencia-de-uma-educacao>

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público.

Parágrafo único. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

A educação e o direito à aprendizagem, na perspectiva inclusiva, são prerrogativas constitucionais universais.

A partir da Declaração de Salamanca (1994) até a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, priorizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2007 e integrada à Constituição Federal, na forma da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015), aportando o combate à segregação e ao capacitismo⁴.

A inclusão viabiliza direitos e promove a aprendizagem, estimulando a autonomia das pessoas com deficiência em todas as fases da vida. Por esse motivo, por intermédio da Lei Federal nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), foi estabelecida a Meta 4, do Plano Nacional de Educação (PNE) objetivando universalizar para a população de 4 a 17 anos com deficiência, o acesso à educação. A abordagem prioriza o direito de todos os estudantes frequentarem as salas regulares, combatendo qualquer discriminação. A meta prevê assim como o Decreto Federal nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), espaços de atendimento educacional especializado (AEE), como medida complementar e não substitutiva da sala de aula comum e que podem ser frequentados pelos estudantes no contraturno. O AEE tem por escopo identificar demandas específicas e elaborar recursos

⁴ O capacitismo pode ser descrito como uma forma de preconceito, composto por um conjunto de atitudes e crenças que colocam as pessoas com deficiência em uma posição de inferioridade. <https://www.handtalk.me/br/blog/capacitismo>.

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

pedagógicos e de acessibilidade que mitiguem barreiras existentes, possibilitando a inclusão e autonomia dos estudantes.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Dessa maneira, o disposto no Decreto Federal nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), trata da educação especial e do atendimento educacional especializado (AEE), conforme o transcrito:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e

VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

§ 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

[...]

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Art. 4º O Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula [...].

A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2023), intenciona afiançar oportunidades de educação e aprendizado no decurso da existência, em uma perspectiva sustentável e coadunável com as diversidades locais. As atividades e aportes da educação especial são atribuídos aos aprendentes em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino e nos diversos contextos. Por isso o Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023 (BRASIL, 2023) foi cancelado com a alegação de que a medida instruída pelo Decreto Federal nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 poderia gerar a discriminação entre estudantes com ou sem deficiência.

Observamos neste corolário, avanços pelos quais a Educação Especial tem passado, no entanto ainda urge políticas robustas na vigência do próximo Plano Nacional de Educação (2024-2034) para incluir a *primeiríssima infância* no contexto da universalização da educação, na perspectiva inclusiva e da estimulação precoce.

Inclusão na Prática

Nas unidades anteriores perpassamos os processos de exclusão e inclusão e a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2023) à luz das legislações em vigência. No contexto da educação inclusiva, a educação especial passa a incorporar a proposta pedagógica das unidades escolares, proporcionando o atendimento às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (TGDs) e altas habilidades/superdotação.

Nessa esteira, para que a inclusão ocorra é imprescindível:

1. Se despir de preconceitos

A segregação é desautorizada pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) e pela própria Constituição Federal (BRASIL, 1988). Considera-se discriminação toda forma de diferenciação, limitação ou alijamento que prejudique os direitos e liberdades fundamentais da pessoa com deficiência (PCD).

2. A prática da amorosidade

A afetividade é o viés para abarcar qualquer aprendente no ambiente escolar. É a mediadora entre a aprendizagem e os relacionamentos produzidos no chão da sala de aula, na perspectiva inclusiva e agregadora. A *amorosidade*, postulada por Paulo Freire (2020), é a materialidade do profundo amor pelo ser humano, que move o diálogo, que sustenta a vida e o entretencimento dos coletivos. A *amorosidade* que ouve; que estimula a pronúncia da palavra que é diálogo; que é práxis; que se constrói na relação entre os seres humanos, oportunizando a problematização da realidade, da denúncia

com anúncio e da resistência pela humanização. Por fim, a *amorosidade* que não deixa calar e não produz silenciados, mas engendra o silêncio reflexivo pela compreensão do mundo e de sua própria historicidade (FREIRE, 2020).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

3. Potencializar o protagonismo a partir de condutas empáticas e includentes

No desenvolvimento do protagonismo (MALAGUZZI, 1999) dos aprendentes, o professor atua como mediador e não apenas como único condutor do aprendizado. Assim, concorre para um ambiente aberto de diálogos e opiniões, além de subsidiar os estudantes na construção do conhecimento, experienciando os saberes e os sabores. Outra forma de ampliar as condutas empáticas é coligar a escuta ativa e a capacidade de se colocar no lugar do outro, sem exteriorizar valores de juízo. O uso de recursos tecnológicos e técnicas, como a gamificação e a realidade aumentada, se mostram potentes em ações voltadas às habilidades socioemocionais.

Produção das Atividades Práticas Inclusivas

Na conjuntura da educação inclusiva, o planejamento deve ser sequente e cooperativo. Simultaneamente, deve valorizar os interesses e atender às necessidades de cada estudante. Significa pensar em aulas instigantes para todos, diversificando as formas de apresentar e explorar os conteúdos da matriz curricular.

A produção das atividades práticas deve levar em conta os diferentes estilos de aprendizagem. Dessarte, no entretencimento do planejamento e na produção das práticas inclusivas, é conveniente considerar:

1. A trajetória individual dos aprendentes

Deve considerar as predileções e atender às premências de cada estudante. O princípio fundante, nesse contexto, deve ser o próprio estudante. É preciso conhecê-lo bem. Partir do seu repertório e dos seus eixos de interesse possibilita o processo de ensinagem (ANASTASIOU; ALVES, 2005) tornando-o muito mais natural, aprazível e relevante. Na perspectiva inclusiva, a pedagogia deve ser ativa, dialógica e interativa, rompendo com as práticas pedagógicas homogêneas e padronizadas. Nesse panorama, as atividades são organizadas com o escopo de criar oportunidades de aprendizagens e participação equânime na sala de aula.

2. Contexto cultural, econômico e social

O *contexto cultural* diz respeito ao conjunto de valores e atitudes acerca de como as pessoas com deficiências (PCDs) devem ser recebidas e tratadas na escola e na sociedade; valores e atitudes que devem ser partilhados e experienciados por todos, profissionais da educação, trabalhadores da educação, comunidade escolar e pela família dessa. O grande entrave que afeta as instituições públicas e privadas de ensino é a forma de como viabilizar o aprendizado e a inclusão no ambiente escolar. A questão

transcende a adequação do espaço físico, e abarca a contratação de pessoal qualificado para o cuidado e a inclusão de fato e de direito desses sujeitos (SASSAKI, 1997). Discursar sobre inclusão, em um **contexto econômico**, significa que precisamos refletir sobre os produtores como a desigualdade social e o acesso a bens de consumo e serviços. A infraestrutura inadequada, a resistência à mudanças e o hiato entre as famílias e a escola são alguns dos intervenientes que desafiam a educação inclusiva, bem como as práticas inclusivas, nas escolas. De acordo com o Programa de Ação Mundial para Pessoas Deficientes, da ONU (1982, s/p.):

[...] a experiência tem demonstrado que, em grande medida, é o meio que determina o efeito de uma deficiência ou de uma incapacidade sobre a vida cotidiana da pessoa. A pessoa vê-se relegada à invalidez quando lhe são negadas as oportunidades de que dispõe, em geral, a comunidade, e que são necessárias aos aspectos fundamentais da vida, inclusive a vida familiar, a educação, o trabalho, a habitação, a segurança econômica e pessoal, a participação em grupos sociais e políticos, as atividades religiosas, os relacionamentos afetivos e sexuais, o acesso às instalações públicas, a liberdade de movimentação e o estilo geral da vida diária.

O **contexto social** é um *lócus* no qual as diferentes experiências, expectativas, movimentos e conhecimentos podem conviver e conversar produzindo novas perspectivas de atuação e de transmutação do contexto social. A guisa de Boaventura de Souza Santos (2007, p. 39-41): [...] é um processo pelo qual vamos criando e dando sentido a um mundo que não tem realmente um sentido único [...]. É um processo distinto [...] para criar uma nova concepção de dignidade humana e de consciência humana [...]. É preciso criar inteligibilidade sem destruir a diversidade.

3. Aspectos comunicacionais, interacionais e intelectual

A **comunicação inclusiva** (BUENO; DIAS; NAVIO, 2023) pode ser definida como um viés que intenciona mitigar as barreiras no relacionamento entre a comunidade escolar, trabalhadores da educação, equipe multidisciplinar e famílias. Implica em uma práxis diária de diálogo com os diferentes públicos, em condições de igualdade. Esse tipo de **comunicação** (BUENO; DIAS; NAVIO, 2023) é preponderante em situações que é preciso fazer circular informações, solicitar ajuda ou esclarecer pontos obscuros. **Integração** é uma concepção temerária nas práticas inclusivas porque está intimamente ligada à assimilação. Entretanto a **interação** diz respeito a um processo de intercâmbio gradual, em que as condições devem ser produzidas para o atingimento do escopo. Assim, a **interação** se constitui o elemento na vida social da criança (e dos sujeitos), pois potencializa um terreno fecundo no desenvolvimento das competências sociais⁵. A inclusão de alunos com deficiência implica nas adaptações curriculares, ou mesmo das práticas pedagógicas palpáveis. A expressão ‘educação inclusiva’, rejeita a

5 Compreendido aqui como a capacidade de interagir e/ou conviver e/ou viver em sociedade. <https://www.oitchau.com.br/blog/competencias-sociais>.

exclusão e incentiva a participação de todos na escola. Em Vygotsky (1991) o processo de **interação** entre os sujeitos compreende o mecanismo em que o homem aprende e desenvolve-se, dessa forma decorre da ação histórica/social, em que a cultura é transmitida desde os primórdios. Tal dinâmica subsidia o trabalho docente nas relações estabelecidas no chão da escola, como também oportuniza estratégias que viabilizam a práxis cotidiana. Com respeito aos **aspectos intelectuais** que permeiam as práticas inclusivas (GARCIA BORDAS; ZOBOLI, 2009), ainda que o aprendente não chegue a aprender tudo o que os demais estudantes aprendem, ainda assim tem a prerrogativa de ser avaliado por aquilo que conseguiu desenvolver, potencializar e de concluir o Ensino Fundamental, que compõe a Educação Básica. De igual modo no Ensino Médio, além dos cursos convencionais poderá fazer a opção por cursos profissionalizantes, cursos para jovens e adultos e que ainda recuperem os conteúdos e os processos da alfabetização. Para produzir a ensinagem (ANASTASIOU; ALVES, 2005), junto a um grupo-classe, independentemente das peculiaridades individuais, temos que sobrepujar, de um ensino convencional, para uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, que contesta a visão unidirecional, individualizada e hierárquica do saber. Dessa maneira Garcia Bordas e Zoboli (2009, p. 85) propalam:

É assim que a exclusão se alastra e se perpetua, atingindo a todos os alunos, não apenas os que apresentam uma dificuldade maior de aprender ou uma deficiência específica. Porque em cada sala de aula, sempre existem alunos que rejeitam propostas de trabalho escolar descontextualizadas, sem sentido e atrativos intelectuais, sempre existem os que protestam a seu modo, contra um ensino que não os desafia e não atende às suas motivações e interesses pessoais.

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

Podemos citar como possibilidades, no contexto das práticas inclusivas, as tecnologias assistivas ou as dinâmicas imersivas.

A Tecnologia Assistiva (TA) diz respeito aos recursos e serviços direcionados às pessoas com deficiência (PCD) objetivando possibilitar a elas, autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

As dinâmicas imersivas, comumente reputadas como aprendizagem imersiva, é uma abordagem de ensino que imbrica o mundo real e o virtual, uma vez que faz uso de tecnologias como games, realidade virtual (VR) e realidade aumentada (AR) para proporcionar experiências educacionais. À vista disso, podemos tomar como exemplo:

- a) *Arduino* é uma plataforma programável simples que permite aos usuários criar objetos eletrônicos interativos e independentes;
- b) Os suportes de *zoom infinito* nos ajudam a depreender muito mais do que os olhos são capazes de perceber. Ou ainda, atuam como caça objetos em panoramas distintos. A cada passagem as expressões “achei” e “encontrei” se constituem um lema apoteótico.

DOS CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Na inclusão, os contrastes não são vistos como obstáculos, mas como diversidade. É essa pluralidade, a partir da realidade social, que pode alastrar a visão de mundo e expandir oportunidades de coexistência a todas as pessoas, independente da faixa etária. Nesta incursão, enquanto intrincamento teórico, utilizamos postulados que perpassam o fenômeno inclusão, na perspectiva das interações humanas, experiências e realidades sociais (ANTUNES, 2008; FREIRE, 1996; MANTOAN, 2003; RUBEM ALVES, 1994, 2010 e 2012; SAWAIA, 2001; STAINBACK, 1999).

Nessa esteira, tal fenômeno é atravessado pelas relações de força e poder, desveladas por Abdalla (2013), Bourdieu (1989, 1996a, 1996b e 1998) e Bourdieu e Passeron (1992), concorrendo para que o dominado domine aquilo que o dominador domina.

A pesquisa qualitativa bibliográfica, entrançada, aporta-se na base de dados a fim de encontrar substratos para conter a amplitude das investigações científicas realizadas no campo da educação, com especial atenção ao fenômeno inclusão e suas práticas. Tal aporte tem se mostrado robusto no que se refere à interpretação dos diferentes fenômenos que afetam a vida social.

A pesquisa qualitativa, conforme os estudos de Minayo (2009), se volta para o nível de realidade que não pode ser quantificado, pois perpassa o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Dessa maneira na pesquisa qualitativa, o real mote é compreender a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos. Pizzani et al. (2012, p. 54) considera que a pesquisa bibliográfica pode ser entendida como “[...] a revisão de literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico” e o levantamento bibliográfico pode ser realizado “[...] em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da Internet entre outras fontes”. A pesquisa qualitativa bibliográfica, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 54), aproxima o pesquisador da produção escrita sobre a temática que está sendo estudada. Lakatos e Marconi (2003, p. 183) propalam que a pesquisa bibliográfica tem como escopo “[...] 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.”

No entrançamento teórico-metodológico da presente incursão foram utilizados os principais aportes legais (de 1988 a 2023) sobre Educação Especial, na perspectiva inclusiva. Tais legislações funcionam como “regras do jogo” e objetivam viabilizar a democracia, o direito de todos e a justiça social.

A partir do imbricamento teórico-metodológico observou-se, a ascensão da Educação Especial, na perspectiva inclusiva no nosso país que atravessou por quatro etapas, no interregno de 1988 a 2024, a saber: o ciclo da exclusão; da segregação; da integração e por fim, da inclusão.

Hoje, apesar dos avanços, a Educação Especial, na perspectiva inclusiva, precisa sensibilizar mentes e corações a fim de romper as questões legais que universaliza a educação em nosso país, a partir dos 4 anos, e acaba por execrar a “primeiríssima infância” das políticas educacionais e dos programas de estimulação precoce.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Os fenômenos de exclusão e inclusão aqui estudados nos leva a depreender que uma política pública de fato e de direito e que amplia as oportunidades dos sujeitos munícia, estes aprendentes, na compreensão das regras e das relações de poder. Portanto cômico de seus limites e possibilidades têm substratos para poder lutar por justiça social e por uma sociedade equânime e cada vez mais inclusiva.

Historicamente, de 1988 a 2024, verificamos processos de vicissitudes em que os pequenos avanços na Educação Especial, na perspectiva inclusiva, romperam a bolha, transmutando da segregação, para a integração e atingindo a inclusão, ainda em fase de consolidação, visto que há ainda muitas barreiras a serem transpostas.

As práticas inclusivas têm viabilizado a *ensinagem* das pessoas com deficiência (PCD) por intermédio de *dinâmicas imersivas*. Dessa maneira softwares, equipamentos de comunicação alternativa e diversos outros itens ampliam a habilidade funcional dos jovens, tornando-se dispositivos funcionais para a autonomia e o aprendizado. A reboque do *zoom infinito*, depreendemos que o senso comum é o ponto de partida, não de permanência, com vistas às mudanças e a apropriação do conhecimento, saberes e sabores.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) ainda em vigência, estabelece a universalização do ensino dos 4 aos 17 anos, porém apelamos para as mentes e corações das instâncias superiores que, na implementação do novo Plano Nacional de Educação (2024-2034), a “*primeiríssima infância (do 0 aos 3 anos e 11 meses)*” seja abarcada nas políticas educacionais e nos programas de estimulação precoce. Afinal “Educação” é a blindagem necessária contra os processos de alijamento e exclusão rumo à emancipação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Representações Sociais: aproximações/fronteiras entre Bourdieu e Moscovici. In: ENS. Romilda Teodora; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; BEHRENS, Marilda Aparecida. (Orgs.). **Representações Sociais: fronteiras, interfaces e conceitos**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013, p. 109-136.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 5. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2005.

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Recuperado de <https://www.un.org/pt/universal-declaration-human-rights/>.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 3º edição. Campinas-SP: Papirus, 1994.

ALVES, Rubem. **Conversas sobre educação**. 12º edição. Campinas-SP: Papirus, 2010.

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. 9º edição. Campinas-SP: Papirus, 2012.

ANTUNES, Celso. **Inclusão: o nascer de uma nova pedagogia**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996a.

BOURDIEU, Pierre. A força da representação. In: BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/EdUSP, 1996b, p, 107-126.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 1992.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (**LDB**). Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. *Decreto Federal nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (**PNE**) e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (**Estatuto da Pessoa com Deficiência**). Brasília, 2015.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Ministério da Educação. Brasília, 2017.

BRASIL. Decreto nº 11.370, de 1º de Janeiro de 2023. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília, 2023.

BUENO, Rubiamara Mayumi Policarpo Nishida. DIAS, Edjan Costa. NAVIO, Vania Maciel. **Comunicação inclusiva: estratégias de relacionamentos para atender à diversidade**. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano. 08, Ed. 04, Vol. 03, pp. 17-25. Abril de 2023.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (2007). **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Vitória: Ministério Público do Trabalho, Projeto PCD Legal, 2014.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. Salamanca - Espanha, 1994.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GARCIA BORDAS, Miguel Angel; ZOBOLI, Fabio. Reflexões sobre a produção social do conhecimento e as culturas inclusivas: O papel da avaliação (p.79-87). In: **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**/ Féliz Díaz, Miguel Bordas, Nelma Galvão, Theresinha Miranda, organizadores; autores, Elías Souza dos Santos... [et al.]. - Salvador: EDUFBA, 2009. 354p.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

MACHADO, Enéas. **A Ação Supervisora na Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS): Tensões entre a instrumentalização e a humanização**. Rio de Janeiro, RJ: E-Publicar (Livro Eletrônico), 2021.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, Idéias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MANTOAN, M. T. E. et al. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ONU. **Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes**. Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. 1982.

PIZZANI, L. et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. RDBCI: **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 53-66, jul./dez, 2012.

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

RIBEIRO, Bruna (Org.). **Abordagens participativas na Educação Infantil: saberes necessários para nos manter em voo**. São Paulo: Passarinho, 2023, 303 p.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, 264 p. (Estratégias de Ensino)

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro, Editora WVA, 1997, p. 41.

SAWAIA, Bader. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 7-13.

STAINBACK, Susan Bray; STAINBACK, William C. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre (RS): Artmed, 1999. 451 p.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 4 ed. São Paulo - SP: Livraria Martins, 1991. 115 p.

SENTIDOS E CONTRIBUIÇÕES DO PARFOR EM UM CONTEXTO DE INDEFINIÇÃO DE UMA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DO ACRE

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Francisca do Nascimento Pereira Filha
Universidade Federal do Acre
francisca.filha@ufac.br

Mark Clark Assen de Carvalho
Universidade Federal do Acre
mark.carvalho@ufac.br

Eixo Temático: 1 - Formação, práticas docentes, políticas educacionais e financiamento.

Resumo: O texto trata-se de um recorte de uma pesquisa de doutorado cujo o objetivo foi de analisar as condições em que vêm se materializando o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor) no estado do Acre. A metodologia da pesquisa caracteriza-se pela sua natureza qualitativa, com uma abordagem de estudo de caso. Para a coleta desses dados foram utilizados como instrumentos a pesquisa documental e entrevistas com participantes do programa. O resultado da pesquisa evidencia que a implementação do Parfor no Estado do Acre foi marcada por condicionantes diversos, os desafios relativos ao cumprimento dos compromissos assumidos pelos entes federativos envolvidos na implementação do Programa. Destaca relevância Anfope na consolidação dos Fóruns estaduais, bem como, vem contribuindo significativamente na formação acadêmica, profissional e na prática pedagógica dos professores envolvidos.

Palavras-chave: Parfor. Política de formação de professores.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a formação de professores e professoras vem se constituindo como um campo de estudo frente aos muitos embates, críticas e debates principalmente pelo lugar que a formação de professores tem ocupado no cenário das políticas educacionais. Com o avanço dos estudos, das pesquisas e da produção acadêmica e científica no campo, nas últimas décadas particularmente, têm se um número cada vez maior de pesquisa realizadas sobre a temática.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/Parfor foi lançado em 2009 pelo Governo Federal, por meio da Diretoria de Educação Básica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com o intuito de fomentar a oferta de educação superior aos professores(as) que atuavam nas redes públicas de ensino da educação básica sem formação superior, ou que, mesmo tendo formação superior, atuavam em áreas distintas daquelas de sua formação inicial, contribuindo, assim, para a elevação do nível de formação e a melhoria da qualidade da educação, consoante às exigências constantes na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº9394/1996).

Para assegurar a materialização da formação de professores em serviço da rede pública da Educação Básica, o Decreto nº 6755/2009 prevê uma ação conjunta entre o Ministério da Educação

(MEC/CAPES), em colaboração com as Secretarias de Educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), pressupondo um pacto federativo e colaborativo, pois uma “articulação do sistema nacional em regime de colaboração requer a negociação entre os entes federativos e os setores sociais, de forma que as decisões políticas e sua execução sejam compartilhadas” (SENA, 2016, p. 93).

Ao buscar contextualizar a vigência do Parfor por mais de uma década no campo da formação dos professores brasileiros cumpre destacar que, como qualquer política, para sua continuidade, há a dependência das condições e influências econômicas, do poder político e de gestão em diferentes níveis e instâncias da administração da educação nacional. Nesse sentido, se faz necessário buscar traçar uma discussão sobre os sentidos e contribuições emprestados pelo programa no campo da formação de professores(as) no Brasil no decorrer deste percurso.

METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa caracteriza-se pela sua natureza qualitativa, com uma abordagem de estudo de caso. Para a coleta dados foram analisados documentos nacionais e locais e entrevistas semiestruturada com seis coordenadores do programa e aplicação de um questionário semiabertos aplicados a 40 egressos e 147 professores matriculados no Parfor a partir do ano de 2017. A análise de dados foi referenciada na técnica de análise de conteúdo (1977).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Dentre os documentos analisados, as Ata dos Fórum Estadual de Educação, destaca-se a relevância da Anfope, como entidade diretamente ligada ao campo da formação, com base em seus princípios e práticas foi, aos poucos, compondo os fóruns estaduais, chegando ao ano de 2015, participando do Fórum em 22 municípios e um Fórum no Distrito Federal. Suas ações iniciais foram participar da elaboração do Regulamento dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente, bem como da construção, implementação e acompanhamento dos planos estratégicos, que por uma determinação legal, foram formulados na coletividade.

Scaff (2011), para quem esse tipo de Fórum institucionaliza a negociação federativa no contexto da formação de professores e busca induzir o papel do coordenador do estado no papel do Secretário de Estado de Educação e/ou do Distrito Federal, bem como os representantes dos municípios a coordenar e mobilizar ações em prol da efetivação de ações que fortaleçam a formação docente.

Podemos inferir que o Fórum de Apoio à Formação Docente do Acre teve um papel atuante nos primeiros anos de operacionalização da política, conforme explicita a fala do Coordenador Institucional do Parfor na UFAC -CIPU,

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

"Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação"

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[...] o Fórum de professores ainda funcionava como principal espaço que nós tínhamos para a construção dessas questões com as diferentes entidades do campo de formação de professores. E lá também estavam o Consed a Undime, os sindicatos dos professores, além dos representantes da Universidade [...] (Entrevistado CIPU).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Dentro das orientações subjacentes à política do Parfor, os Fóruns Estaduais ocuparam um lugar de protagonismo nas decisões e no encaminhamento das políticas como possibilidade de efetivação do regime de colaboração. Nesse processo de entender as ações da política Parfor no estado Acre, na visão dos sujeitos, atores centrais nesse processo, os dados revelam o olhar para as contribuições da política e suas implicações na vida pessoal, acadêmica, profissional e suas deduções das contribuições desta para a comunidade local.

A subcategoria a respeito da contribuição do Parfor no aspecto pessoal dos professores (as) cursista do Parfor busca estabelecer a relação entre o papel da política e sua relação inicial na construção de saberes docentes e profissionais. As falas subsequentes representam uma amostra dessas impressões:

O Parfor visa formar professores que moram em municípios considerados isolados para que tenham as mesmas oportunidades de se formarem plenamente como sujeitos primeiramente, as pessoas me olham diferente na minha comunidade porque eu faço faculdade pelo Parfor, pela Ufac! (PF 50, *grifo nosso*).

Estudar no Parfor, me faz refletir sobre minha prática docente, como ajudar as crianças a aprender, porque mesmo a gente já trabalhando na sala, mas a gente não sabe tudo. Aqui é uma universidade! O que aprendo aqui, não aprendo em outro lugar (PF 56).

Conforme os dados apresentados, o enfoque dado às contribuições do Parfor no quesito pessoal e sua relação com a formação dos saberes docentes e profissionais se destacam como uma oportunidade de formação para os sujeitos inicialmente na construção dos conhecimentos subjetivos. Os dados revelam as contribuições na formação acadêmica e no exercício da docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os achados da pesquisa os dados revelaram a visão dos participantes a respeito da sua formação no Programa, o quanto o Parfor tem acrescentado na formação acadêmica e profissional desses sujeitos, relacionando o que estão estudando na universidade com a realidade em sala de aula, aprendendo, assim, a intervir na aprendizagem dos alunos, no planejamento e na organização das aulas. O Parfor tem um papel muito relevante e vem contribuindo com a formação de muitos professores(as) nos lugares mais longínquos, implantando um sentido do seu fazer pedagógico e possibilidade uma efetivação através de um contrato, bem como para melhorar e consequentemente, uma melhoria na educação, enquanto se busca uma política nacional de formação de professores.

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

REFERÊNCIAS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luíz Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1977.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

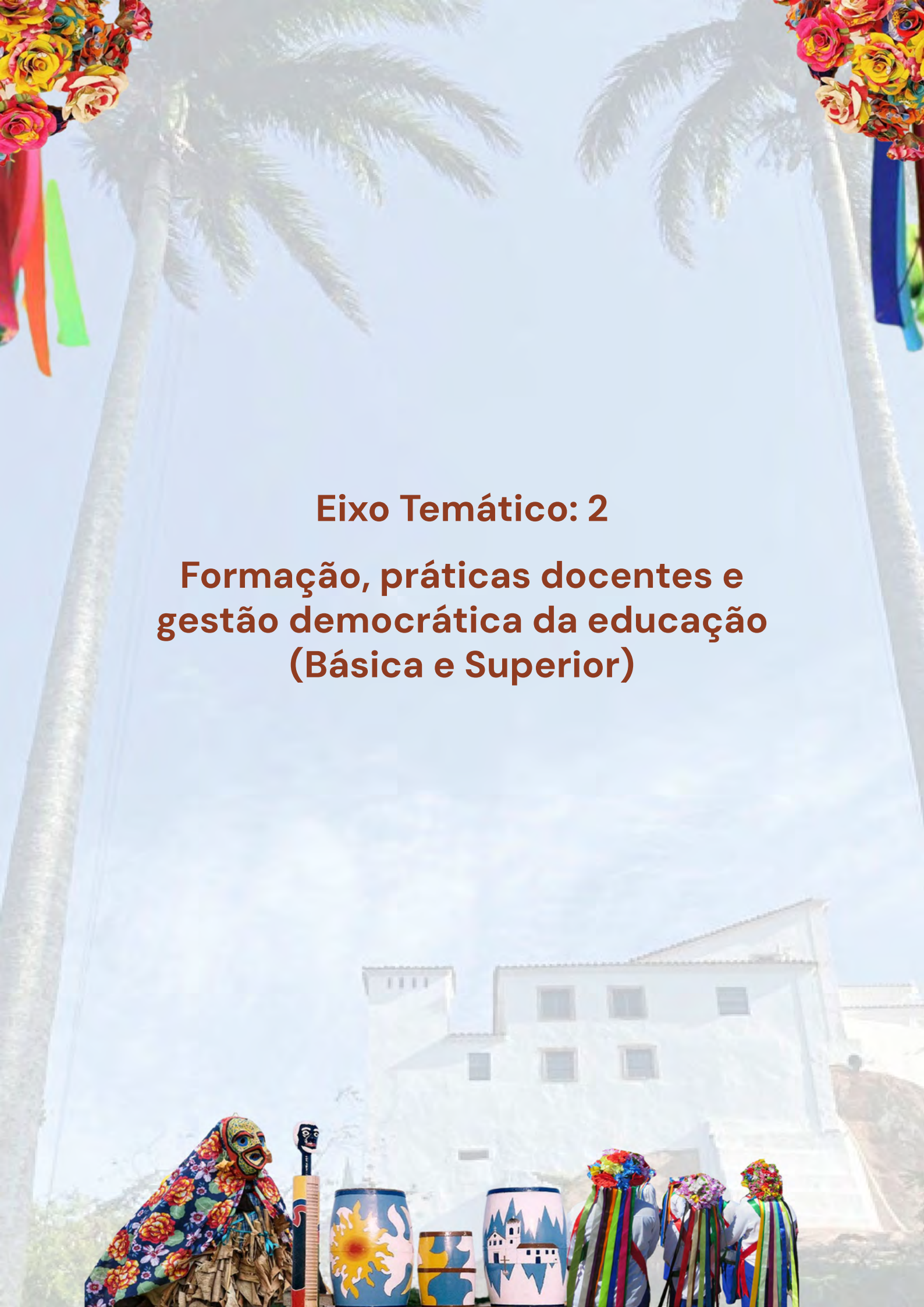
BRASIL. **Decreto nº 6755/2009**. Disponível: <https://legis.senado.leg.br/norma/411017#:~:text=INSTITUI%20A%20POLITICA%20NACIONAL%20DE,CONTINUADA%2C%20E%20DA%20OUTRAS%20PROVIDENCIAS>. Acesso em 17.09.2021.

BRZEZINSKI, Iria. Regime de colaboração e Fóruns Permanentes de apoio à formação docente: (des)intonia na cooperação? Investigação Qualitativa em Educação. **Atas CIAIQ2014**. 30 nov. 2015. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ/article/view/365>. Acesso em: 20 abr. 2022.

GATTI. Bernadete, Angelina. Políticas e Práticas de Professores: perspectivas no Brasil. XVI Endipe. **Anais...** Unicamp, Campinas, 2012. Disponível em: <https://silo.tips/download/politicas-e-praticas-de-formacao-de-professores-perspectivas-no-brasil>. Acesso em: 05 abr. 2023.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Formação de professores da educação básica: avanços e desafios das políticas recentes. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 17, n. 34, p. 461-481, 2012. DOI: 10.26512/lc.v17i34.3824. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3824>. Acesso em: 14 abr. 2023.

SENNA, Paulo. O regime de colaboração no Plano Nacional de Educação: análise da estratégia 20.9 do PNE à luz do Planejamento da educação Básica em ambiente federativo. In.: SCAFF, Elisângela Alves da Silva; FONSECA, Marília. (Org. ;) **Gestão e Planejamento da educação básica no cenário nacional e internacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.



Eixo Temático: 2

**Formação, práticas docentes e
gestão democrática da educação
(Básica e Superior)**

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: EM QUESTÃO A EDUCAÇÃO CRÍTICA E A AUTÔNOMA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Gabriella Eduarda Costa Campos

Universidade Estadual de Goiás (UEG/PPGE)

Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPEG)

gabriella@aluno.ueg.br

Simone de Magalhães Vieira Barcelos

Universidade Estadual de Goiás (UEG/PPGE)

simone.barcelos@ueg.br

Ana Lúcia Dantas Pacheco Borges

Universidade Estadual de Goiás (UEG/PPGE)

anapachecogyn@gmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Pesquisa interinstitucional “A história da educação superior em Goiás entre os anos de 1980 e 1993: o sentido da formação do pedagogo; Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPEG).

Eixo Temático: 2 - Formação, práticas docentes e gestão democrática da educação (Básica e Superior).

Resumo: Este trabalho está vinculado à pesquisa interinstitucional “A história da educação superior em Goiás entre os anos de 1980 e 1993: o sentido da formação do pedagogo” e põe em questão o modelo hegemônico que fundamenta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacando sua natureza autoritária e seu enfoque utilitarista. Nota-se a ênfase na preparação para o mercado enunciada na defesa de um currículo que negligencia aspectos essenciais da formação crítica e autônoma. O objetivo do estudo é questionar o caráter ideológico neoliberal da BNCC e seu impacto na educação e na formação humana, bem como refletir sobre suas implicações na prática educativa. A pesquisa é qualitativa de cunho bibliográfico com vistas a uma reflexão filosófica do tema em questão. O estudo revela que a ênfase da BNCC em adequar os currículos às demandas do mercado obstaculiza a formação crítica, a constituição e exercício da autonomia, conferindo à educação um caráter instrumental, cuja tônica é a preparação para o trabalho. Reconhece-se que é fundamental romper com essa instrumentalidade e isso supõe a defesa de uma educação uma formação crítica e autônoma.

Palavras-chave: BNCC. Neoliberalismo. Formação Humana.

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz uma crítica ao modelo hegemônico que fundamenta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sua natureza autoritária, sua formulação e implementação, bem como seu impacto vinculado à lógica utilitarista e instrumentalista. O caráter autoritário da sua formulação e implementação - que desconsiderou a participação de profissionais da educação em âmbito nacional e local -, levanta questões sobre a legitimidade desse projeto. Além

disso, a ênfase na preparação para o mercado delimita e empobrece o currículo, negligenciando aspectos fundantes da formação crítica e autônoma.

Desse modo, põe-se em questão o caráter neoliberal e ideológico da BNCC e seu impacto sobre a educação, a formação humana e suas implicações para a prática educativa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, que permite uma compreensão aprofundada das críticas e análises feitas por estudiosos sobre o tema. Frente a BNCC, parece fundamental a defesa de uma formação emancipatória que se contraponha à lógica neoliberal e à instrumentalidade que lhe é decorrente.

METODOLOGIA

Como aporte metodológico, a presente pesquisa é de caráter qualitativo e cunho bibliográfico. Põe em discussão, os escritos de Cariello (2019), Lopes *et al.* (2020), Ângelo e Medeiros (2020), Coêlho e Guimarães (2012). Essa abordagem metodológica permitiu uma revisão das contribuições teóricas dos estudiosos, possibilitando uma reflexão sobre o caráter neoliberal da BNCC e suas implicações no campo da educação e da formação.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A crítica à BNCC se concentra na sua orientação para a formação de indivíduos adaptados à lógica do capital, promovendo uma educação que prioriza a eficiência, eficácia e competitividade, em detrimento de uma formação crítica, humanizadora e autônoma. O documento é uma expressão da lógica capitalista, que busca moldar estudantes e professores para se tornarem mão de obra flexível e alienada, perpetuando a dualidade histórica entre a educação para a elite e uma escola de qualidade inferior para os trabalhadores, como mostram Coêlho e Guimarães (2012). A BNCC anuncia um discurso de autonomia e liberdade, mas na prática, produz e reproduz as injustiças e a desumanização constitutivas da sociedade burguesa, reforçando a ideologia neoliberal que valoriza a meritocracia e o individualismo. Como argumenta Cariello (2019), ela desconsiderou as discussões e contribuições dos profissionais da educação e priorizou os interesses da classe dirigente, a burguesia. Fica evidente que os interesses da burguesia se tornam predominantes nas políticas públicas, particularmente no contexto da educação básica no Brasil. A burguesia busca transformar suas próprias necessidades e visões em políticas que, à primeira vista, parecem atender aos interesses de toda a sociedade, mas no fundo reproduzem o que está posto na sociedade. Nesse sentido, a BNCC seria mais uma estratégia de conservação da hegemonia da classe dominante, e também um espaço de luta de classes.

Para o neoliberalismo, a educação é vista, principalmente, como um meio de preparar os indivíduos para serem trabalhadores produtivos e eficientes. Nesse sentido, Lopes *et al.* (2020, p. 101) afirma que o neoliberalismo visa “formatar a educação e as escolas em torno dos métodos de trabalho flexíveis” e por isso é tão importante “padronizar os conteúdos e as competências de

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

alunos e de professores, determinando precisamente como deve transcorrer o processo de ensino e aprendizagem”. Os autores destacam uma contradição nas reformas educacionais impulsionadas pelo neoliberalismo: enquanto se busca tornar a educação mais flexível e adaptada às demandas do mercado, essa flexibilidade é alcançada por meio de uma padronização rígida dos conteúdos e competências, bem como da definição precisa de como o ensino e a aprendizagem devem ocorrer. A padronização visa garantir a uniformização de diretrizes e métodos, o que, paradoxalmente, pode restringir a criatividade e a adaptação local ao impor um modelo educacional único e controlado, limitando a diversidade e a autonomia no processo educativo.

O controle sobre o currículo permite que a classe dominante busque seus próprios interesses e valores. Cariello (2019) ressalta que, embora a BNCC tenha sido criada com a influência significativa de empresários, houve resistências consideráveis durante o processo de elaboração. Professores e outros profissionais da educação participaram ativamente das discussões e enviaram contribuições, tentando influenciar a versão final da BNCC. Contudo, a influência da fração de classe que inicialmente elaborou a Base prevaleceu, demonstrando como os interesses da burguesia conseguiram se impor.

Num contexto marcado pela lógica-projeto neoliberal, a escola oferece uma formação mínima e generalista, enquanto a especialização ocorre principalmente através de treinamentos no ambiente de trabalho. Esse modelo reforça uma educação dual que legitima e perpetua desigualdades sociais, ao criar um sistema que naturaliza as diferenças de competências e status. Problemas associados a essa abordagem incluem a redução da educação a uma mera preparação para o mercado, o acirramento das desigualdades, a promoção de uma competição excessiva e o desenvolvimento de habilidades superficiais, tudo isso contribuindo para uma fragmentação e superficialidade no aprendizado. É, segundo Ângelo e Medeiros (2020, p. 286), um modelo de educação fundamentado “na pedagogia das competências, [...]” que gera uma “educação individualista, [...] a serviço do capital e contra seus próprios pares, outros trabalhadores. Competências, habilidades, aptidão, isso tudo confirma o “destino natural” e uma educação dual para conformar sujeitos desiguais.” Essa lógica tem orientado as políticas educacionais em âmbito nacional.

Em contraposição a esse modelo estrutural, tecnicista e mercadológico, Coêlho e Guimarães (2012, p. 333) argumentam que a sociedade, sobretudo os trabalhadores, têm o direito a uma educação que os forme como sujeitos autônomos e os ajude a reconhecer e valorizar diferenças que definem suas identidades pessoais, grupais, nacionais e de gênero, enquanto superam preconceitos que os reduzem a meros objetos ou coisas. A educação não é uma fábrica, portanto, não deve se limitar a atender interesses políticos, econômicos ou tecnológicos, mas deve manter sua capacidade de questionar o status quo. Educar é, portanto, formar de modo que os sujeitos sejam capazes de pensar e agir de maneira autônoma, em vista do bem comum e em vista da instituição de uma sociedade mais justa e humana.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A BNCC, ao priorizar a formação de competências e habilidades vinculadas às demandas do mercado, evidencia a crescente influência da lógica neoliberal na educação. Reconhece-se a relevância e urgência no sentido da defesa de uma formação para a emancipação, autonomia e exercício da crítica. Essa formação é responsabilidade de todos nós e de cada um de nós.

REFERÊNCIAS

ÂNGELO, Denis Fernando Barcellos; MEDEIROS, Tanise Baptista de. **Educação e reestruturação produtiva: neoliberalismo, pós- modernidade e o “aprender a aprender”**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 12, n. 1, p. 279-290, abr. 2020.

CARIELLO, Lisia. **A disputa por hegemonia na educação brasileira: O movimento pela base nacional comum**. ANPUH-Brasil - 30º Simpósio nacional de história - Recife, 2019.

COÊLHO, Ildeu Moreira; GUIMARÃES, Ged. **Educação, Escola e Formação**. Inter - Ação, v. 37, n. 2 p. 323-339, jul/dez, Goiânia, 2012.

LOPES, Gustavo de Faria; MARQUES, José Elias Domingos Costa; VIEIRA, Renato Gomes. **Uma base curricular para tempos neoliberais**. In: BÔSCARO, Ana Paula Dutra. História: diálogos contemporâneos. Ponta Grossa: Atena, 2020. Cap. 9. p. 101-110.

A COR DA GESTÃO E O ENFRENTAMENTO AO RACISMO EDUCACIONAL¹: ANÁLISES PRELIMINARES²

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Mayara Lima Candido

PPGPE/CE/UFES

mayara.candido@edu.ufes.br

Josimar Nunes Pereira de Freitas³

PPGPE/CE/UFES

josimar.jnp@gmail.com

Eixo Temático: 2 - Formação, práticas docentes e gestão democrática da educação (Básica e Superior).

Resumo: O presente estudo objetiva-se a verificar em teses e dissertações publicadas entre os anos de 2014 e 2024 como e se tem sido estudado por mestrandos e doutorandos o debate sobre como tem sido a atuação de diretores escolares em relação às desigualdades raciais existentes na escola e suas ações em favor do combate ao racismo escolar. Foram consultados dados do Censo Escolar de 2023 e periódicos de teses e dissertações. Concluímos que a perspectiva dos diretores escolares sobre as desigualdades raciais na educação é uma dimensão crucial, pois eles estão na linha de frente na implementação de práticas que podem reduzir essas disparidades.

Palavras-chave: Desigualdades raciais. Equidade. Gestão escolar.

INTRODUÇÃO

A educação escolar⁴ é um dos pilares fundamentais para a construção de uma sociedade justa e igualitária. É na escola que temos acesso de maneira sistematizada a informações sobre os mais diversos grupos sociais (CAVALLEIRO, 2012). Esse também é o espaço que, como princípio educativo, temos garantido nas normativas educacionais, a gestão democrática no ensino público, que, entre outros aspectos, envolve também que seja representativo presença de todos os

1 Para Maciel (2016, p.168) o racismo “[...] pode ser entendido como uma forma de pensar os negros tendo como princípio ideias apriorísticas que lhes atribuem qualidades negativas. [...]”. Enquanto o racismo educacional “[...] envolve manifestações do racismo individual, institucional e cultural compreendendo toda forma de preconceito e discriminação presentes no âmbito escolar, motivados por racismo. Trata-se de um processo excludente que define o percurso escolar dos/as estudantes negros/as, transformando sua trajetória escolar mais curta e mais complexa.” (Rodrigues, 2017 p.24-25).

2 A presente discussão é parte da pesquisa em andamento no Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo sob responsabilidade da mestranda Mayara Lima Candido (<http://lattes.cnpq.br/0062121236508358>), orientada pela professora Dr^a Rosemeire dos Santos Brito (<http://lattes.cnpq.br/3539192483058949>).

3 Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4951880321655249>; Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-4398-9467>. Processo formativo apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (processo 2024-N2WTQ).

4 Referindo-se especificamente ao período em que frequentamos obrigatoriamente à educação básica no Brasil.

grupos raciais⁵ em cargos de gestão (SILVA; CRUZETTA, 2021), para além do que determina a lei 10.639/2003 em relação ao currículo escolar (BRASIL, 2003; SANTOS, 2024).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

No Brasil, marcado por profundas desigualdades raciais, a gestão escolar enfrenta o desafio de promover a equidade racial e combater o racismo no ambiente educacional. Todavia, conforme observamos em Silva e Cruzetta (2021) ainda estamos distantes de concretizar esse aspecto, haja vista as profundas desigualdades ainda vivenciadas por negras e negros no Brasil, que também se manifesta nas instituições de ensino.

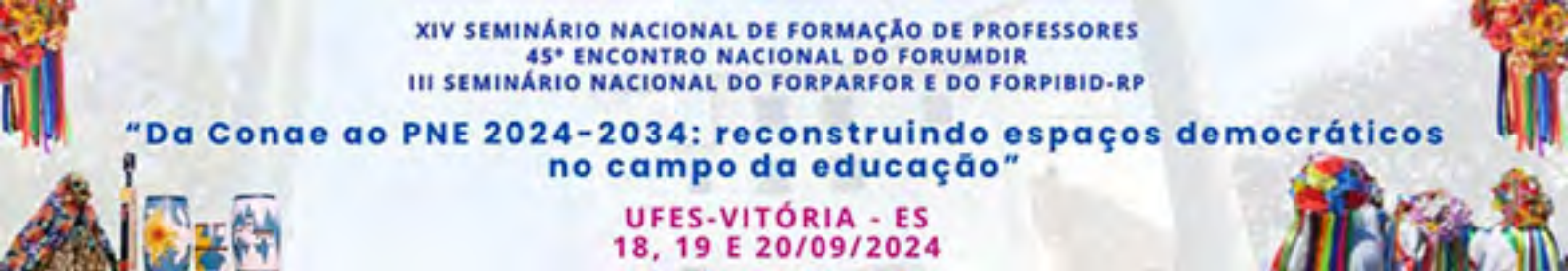
O problema central que orienta esta pesquisa pode ser formulado da seguinte maneira: como os diretores escolares da rede estadual do Espírito Santo percebem e enfrentam as desigualdades raciais na gestão escolar para a promoção da equidade no ambiente escolar? A partir desta pergunta, pretende-se investigar as evidências das desigualdades raciais na gestão escolar, as percepções e conhecimentos dos diretores sobre essas desigualdades e como a autodeclaração racial dos próprios diretores influencia suas práticas de gestão. A etapa que se refere o presente resumo é a de inferências preliminares a partir da leitura analítica de dados oficiais em fonte primária, trabalhos identificados e do levantamento bibliográfico realizado sobre o tema.

O estudo da representatividade racial de provimento de cargos é defendido por Silva e Cruzetta (2021) como relevante aspecto a ser considerado no debate acerca da efetivação dos princípios da gestão democrática em âmbito educacional. Silva e Cruzetta (2021) defendem que a representatividade da população negra também em cargos de direção escolar se faz necessária para que se efetive o princípio da gestão democrática na escola.

METODOLOGIA

Consultamos dados do Censo Escolar de 2023 e realizamos leitura analítica dos dados. Após, realizamos busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - (CAPES) entre os dias 25 e 28 de julho de 2024. As estratégias de busca abaixo listadas (quadro 1) identificaram 18 estudos da BDTD e 01 estudo na CAPES. No entanto, nenhum foi selecionado, pois a direção escolar e/ou gestão escolar não era sujeito e/ou objeto de estudos das pesquisas em questão.

5 Entendemos para fins destes grupos raciais como negros e brancos.



Quadro 1 - Levantamento bibliográfico: bases consultadas

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

Estratégias de busca*	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações		Comunidade Acadêmica Federada (Cafe - Capes)	
	Encontrados	Selecionados	Encontrados	Selecionados
“desigualdades raciais” AND “direção” AND “formação”	05 ⁶	00	01	00
“desigualdades raciais” AND “direção escolar” AND “formação”	00	00	00	00
“ERER” AND “direção escolar” AND “formação”	00	00	00	00
“lei 10639/2003” AND “direção escolar” AND “formação”	00	00	00	00
“lei 10639/2003” AND “direção escolar”	00	00	00	00
“lei 10639/2003” AND “direção escolar” or “diretor escolar” or “diretores escolares”	00	00	00	00
“desigualdades raciais” AND “gestão escolar” AND “rede estadual” AND “Espírito Santo”	00	00	00	00
“desigualdades raciais” AND “diretores escolares” AND “rede estadual” AND “Espírito Santo”	00	00	00	00
.”desigualdades raciais” AND “gestão escolar” AND “rede estadual” AND “Espírito Santo”	00	00	00	00
.”desigualdades raciais” AND “direção” AND “rede estadual” AND “Espírito Santo”	00	00	00	00
“desigualdades raciais” AND “direção” AND “formação”	05 ⁷	00	00	00
“ERER” AND “direção” AND “formação”	08 ⁸	00	00	00
Total	18	00	01	00

*Filtros aplicados: Teses e Dissertações publicadas em português no período entre 2014 a 2024.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dados do Censo Escolar de 2023 revelam que a distribuição racial entre professores da rede estadual do Espírito Santo ainda é desigual. A maioria dos professores se identifica como branca (50%), enquanto os professores negros (30%) e pardos (20%) estão sub-representados em compa-

6 Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/s?lookfor=%22desigualdades+raciais%22+AND+%22dire%C3%A7%C3%A3o%22+AND+%22forma%C3%A7%C3%A3o%22&type=AllFields&daterange%5B%5D=publishDate&publishDate-from=2014&publishDateto=2024>. Acesso em: 28 jul 2024.

7 Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=%22desigualdades+raciais%22+AND+%22dire%C3%A7%C3%A3o%22+AND+%22forma%C3%A7%C3%A3o%22&type=AllFields&daterange%5B%5D=publishDate&publishDate-from=2014&publishDateto=2024>. Acesso em: 28 jul 2024.

8 Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=%22ERER%22+AND+%22dire%C3%A7%C3%A3o%22+AND+%22forma%C3%A7%C3%A3o%22.&type=AllFields&limit=20>. Acesso em: 28 jul 2024.

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

ração com a composição racial dos estudantes, onde cerca de 45% são negros e 20% pardos. Esse desbalanceamento sugere a necessidade de políticas afirmativas e de conscientização para garantir uma representatividade mais equitativa e promover um ambiente educacional mais inclusivo (BRASIL, 2024).

Além disso, a ocupação de cargos de direção escolar no Espírito Santo reflete essa desigualdade racial. A maioria dos diretores escolares é composta por profissionais brancos (60%), o que pode influenciar a forma como as questões raciais são abordadas nas escolas. A ausência de diversidade racial nos cargos de liderança pode limitar a implementação de políticas educacionais que visem combater as desigualdades raciais e promover a inclusão (BRASIL, 2024).

As desigualdades raciais são um desafio persistente e profundamente enraizado no sistema educacional brasileiro, refletindo e reforçando as disparidades socioeconômicas e culturais existentes na sociedade. A gestão escolar desempenha um papel vital na promoção de uma educação equitativa e inclusiva, especialmente em contextos onde essas desigualdades são mais acentuadas. No estado do Espírito Santo, essas disparidades são evidentes tanto na composição racial do corpo docente quanto na ocupação de cargos de liderança escolar, como os de diretores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados preliminares indicam: i) As buscas realizadas nos apontam que apesar de estar no centro do debate em diversas esferas do poder público, estudos acadêmicos que versam especificamente sobre direção escolar voltados ao debate sobre desigualdades raciais e os impactos na promoção de uma educação antirracista⁹ ainda carecem de serem realizados; ii) discutir gestão escolar com recorte racial se insere como etapa importante para concretização da implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 no cotidiano escolar.; 3) A existência de poucos estudos sobre o debate da gestão com recorte racial nos leva a inferir sobre possíveis impactos de uma sociedade que ainda não reconhece que o racismo (GOMES, 2011) e que a cor no Brasil ainda tem limitado onde os corpos negros podem chegar (LOURENÇO, 2024).

A perspectiva dos diretores escolares sobre as desigualdades raciais na educação é uma dimensão crucial, pois eles estão na linha de frente na implementação de práticas que podem reduzir essas disparidades. A percepção dos diretores sobre a questão racial e suas estratégias para lidar com ela influenciam diretamente o clima escolar, o desempenho dos alunos e a formação dos professores. Portanto, entender como os diretores percebem e abordam essas desigualdades é fundamental para promover uma educação mais equitativa.

⁹ Educação que valorize e insira em seu cotidiano práticas inclusivas que reconheça e valorize toda diversidade existente na sociedade e na escola (Rech, 2024).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados do Censo Escolar**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 05 ago. 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 da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 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”. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2008.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012. 111 p.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 27, n. 1, p. 109-121, 21 abr. 2011.

LOURENÇO, Cristiane. Racismo. In: JUNIOR, Manuel Alves de Sousa (Org.). **Dicionário racial: Termos afro-brasileiros e afins**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2024. v. 1. p. 213-215.

MACIEL, Cleber. Discriminação racial. In: OLIVEIRA, Osvaldo Martins (Org.). **Negros no Espírito Santo**. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016. p. 167-183. (Coleção Canaã, Volume 22).

RECH, Rafaela. Educação antirracista. In: JUNIOR, Manuel de Sousa (Org.). **Dicionário racial: Termos afro-brasileiros e afins**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2024. v. 1. p. 104-106.

RODRIGUES, Ruth Meyre Mota. **Educação para as relações étnico-raciais no Brasil: um termômetro**. 2017. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/988519>. Acesso em: 30 mar. 2024.

SANTOS, Roberto Carlos Oliveira. Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008. In: JUNIOR, Manuel de Sousa (Org.). **Dicionário racial: Termos afro-brasileiros e afins**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2024. v. 1. p. 170-174.

SILVA, Marcus Quintanilha da; CRUZETTA, Danieli D’Aguiar. **A representatividade racial na função de diretora nos Centros Municipais de Educação Infantil do município de Curitiba em 2016: um limite para a democracia?**. Educar em Revista, v. 37, p. e74696, 2021.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO ESCOLAR NA REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Claudiana Raymundo dos Anjos
Universidade Federal do Espírito Santo
claudianaanjos.profe@gmail.com

Ana Julia Sepulcro Barros
Universidade Federal do Espírito Santo
julinhasbarros@gmail.com

Reginaldo Celio Sobrinho
Universidade Federal do Espírito Santo
reginaldo.celio@ufes.br

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Grupo de Pesquisa Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (Grupgie)

Eixo Temático: 2 - Formação, práticas docentes e gestão democrática da educação (Básica e Superior).

Resumo: Neste estudo analisamos as produções acadêmicas da Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) sobre a formação de professores e Educação Especial, tendo como recorte temporal o período de 2008 a 2021. Este estudo possui natureza quali-quantitativa e é delineado como uma pesquisa do tipo revisão sistemática de literatura. As produções sobre essa temática publicadas na RBEE, constitui como documentos importantes no processo de elaboração e implementação de políticas públicas de formação de professores em uma perspectiva inclusiva. As reflexões destacam que a estrutura curricular dos cursos de licenciatura precisa abordar de maneira mais ampla temas relacionados à Educação Especial. Embora haja esforços significativos em incluir disciplinas específicas sobre temas como a Língua Brasileira de Sinais e Altas Habilidades/Superdotação, ainda há desafios quanto à profundidade e à abordagem desses conteúdos.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Especial. Sociologia Figuracional.

INTRODUÇÃO

Evidenciar a formação de professores e a Educação Especial tem sido um movimento cada vez emergente, sobretudo no que diz respeito ao processo de democratização da educação pela via dos documentos que direcionam essa área específica no país. Essa constatação é evidenciada considerando as indicações legais - como a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008) e a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (13.146/2015) - e o crescente número de matrículas dos estudantes com deficiência no ensino comum.

Considerar o que se tem produzido academicamente sobre a formação inicial de professores é um caminho para compreender o quadro que se configura, principalmente no que se relaciona ao campo das pesquisas em Educação Especial, uma vez que são temas mutuamente correlatos.

Visando refletir não apenas nos desafios e conquistas do passado, mas principalmente nos caminhos a serem percorridos para garantir uma educação inclusiva, democrática e de qualidade, analisamos as produções acadêmicas da RBEE sobre a formação de professores e Educação Especial, tendo como recorte temporal o período de 2008 a 2021. Tal recorte se justifica por ter como marco inicial a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que reconfigurou a maneira de pensar a Educação Especial e foi impulsionadora de novas pesquisas neste campo, inclusive no que se refere a formação de professores.

METODOLOGIA

Esta pesquisa de natureza quali-quantitativa, constitui parte de um estudo maior onde realizamos uma revisão sistemática de literatura acerca das produções acadêmicas da RBEE sobre a temática formação de professores e Educação Especial. Tal abordagem baseia-se no pressuposto de que “[...] existem problemas educacionais que para a realização de sua contextualização e compreensão, precisam ser trabalhados via dados quantitativos” (MÔNICO; MORGADO; ORLANDO; 2018), isto é, os números das produções acadêmicas localizadas são importantes para compreensão do campo de pesquisa, assim como a análise delas no auxilia na identificação de tendências, relações, lacunas e/ou inconsistências, contradições e possibilidades. As informações a serem consideradas foram: ano de publicação, autores, instituição, localização, título, temática e grande área de estudo. Após esse movimento, identificamos um grande volume de trabalhos publicados ao longo dos 14 anos, portanto, criamos critérios de inclusão/exclusão a fim de delimitar nosso campo de estudo. Quais sejam: a) trabalhos da área da educação; b) trabalhos publicados em língua portuguesa e c) trabalhos que se enquadrassem nos nossos eixos temáticos de estudo.

Para análise dos estudos, apoiamo-nos teórico-metodologicamente na Teoria Sociológica Figuracional (ELIAS, 1994; 2006), nos conceitos de figuração/interdependência e processo social. Ao tematizarmos a inclusão escolar de pessoas com deficiência e sua relação com a formação de professores, consideramos que estamos diante de um processo social, de uma mudança de hábitos, de uma alteração na forma de conceber a formação docente o que, igualmente, demanda um longo prazo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta compreensão, analisamos os trabalhos publicados na revista sobre a formação inicial de professores e encontramos diferentes estudos que investigaram, principalmente, as ofertas curriculares dos cursos de licenciatura, as legislações que orientam a formação nestes cursos e as atitudes sociais constituídas junto com os professores em formação.

Destacamos o trabalho de Silva e Andrade (2019) que realizaram uma pesquisa para identificar e analisar disciplinas que abordam o tema deficiência nos cursos de graduação presenciais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Considerando um total de 102 cursos, os

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

pesquisadores encontraram 197 disciplinas que abordam o tema. No que tange às licenciaturas - cursos relacionados a formação docente -, os autores apontam que apresentaram quantidade de disciplinas acima da média, determinando disciplinas nas grades curriculares além das estabelecidas como obrigatórias pela Diretrizes Curriculares Nacionais.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Existe uma prevalência da disciplina de Língua Brasileira de Sinais como oferta, de modo que, para 54 cursos (52,4%), é o primeiro e único passo na abordagem de questões relacionadas ao tema deficiência. Para 49 cursos (47,6%), Libras emerge enquanto porta de entrada para essas questões, já que o currículo prevê disciplinas que tematizam outras deficiências para além da auditiva. Destes 49, 25 são de licenciatura, o que é um demonstrativo de como esse tema é uma preocupação pulsante na formação inicial docente.

Martins; Chacon; Almeida (2018) analisaram as ofertas curriculares de cursos de formação de professores em uma universidade brasileira e uma portuguesa (Universidade Estadual Paulista - Unesp e Universidade do Minho - UMinho). O foco foi investigar a disposição de conteúdos que tratam sobre o tema de Altas Habilidade e Superdotação para professores que atuarão junto a estudantes na faixa etária de três aos 10 anos. Identificamos que as produções sobre a formação de professores e a Educação Especial publicadas na RBEE, têm se constituído como documentos importantes para e no processo de elaboração e implementação de políticas públicas de formação de professores em uma perspectiva mais inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas destacam que a estrutura curricular dos cursos de licenciatura precisa abordar de maneira ampla temas relacionados à Educação Especial. Embora haja esforços significativos em incluir disciplinas específicas sobre temas como a Libras e Altas Habilidades/Superdotação, ainda há desafios quanto à profundidade e à abordagem desses conteúdos. Concordamos com Leite (2022, p. 144), quando ressalta que “[...] discutir a educação especial inclusiva junto às licenciaturas requer construir, no âmbito dos cursos de formação inicial, espaços menos excludentes para essas pessoas”. É por meio desse processo de formação inicial que a temática Educação Especial vai se modelando e se constituído nos cursos de licenciaturas, consequentemente, impactando na formação dos estudantes que se enveredam por essa área de conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de. **Lei Brasileira de Inclusão** da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 11 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, 2008. Disponível em: [gt15.2852.texto.pdf \(anped.org.br\)](http://gt15.2852.texto.pdf(anped.org.br)). Acesso em: 11 jul. 2024.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. **Escritos e ensaios: Estado, processo e opinião pública**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LEITE, Lucas de Souza. **Formação inicial de professores para a educação especial inclusiva: um olhar para as licenciaturas da UFES**, 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022. Disponível em: <https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/detalhes-da-tese?id=16564>. Acesso em: 11 jul. 2024.

MARTINS, Bárbara; CHACON, Miguel Claudio Moriel; ALMEIDA, Leandro da Silva. Estudo comparativo luso-brasileiro sobre a formação inicial de professores em altas habilidades/superdotação com enfoque nos conteúdos curriculares. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.24, n.3, p.309-326, Jul.-Set., 2018. Disponível em: [v24,n3,2018.indd \(scielo.br\)](https://v24,n3,2018.indd (scielo.br)). Acesso em: 18 fev. 2023.

MONICO, Patrícia Aparecida; MORGADO, Liz Amaral Saraiva; ORLANDO, Rosimeire Maria. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. spe, p. 41-48, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/040>. Acesso em: 11 jul. 2024.

SILVA, Bruno Santana da.; ANDRADE, Adja Ferreira de. Análise Descritiva do Tema Deficiência nos Currículos de Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Ver. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.25, n3, p.435-452, Jul.-Set., 2019. Disponível em: [v25,n3,2019.indd \(scielo.br\)](https://v25,n3,2019.indd (scielo.br)). Acesso em: 18 fev. 2023.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA VERSÃO PRELIMINAR DO PNPG 2024-2028

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Carmen Eloísa Berlote Brenner
UFPe/Unipampa
eloisabrenner@gmail.com

Maria Cecília Lorea Leite
UFPe
mclleite@gmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Laboratório Imagens da Justiça - UFPe.

Eixo Temático: 2 - Formação, práticas docentes e gestão democrática da educação (Básica e Superior).

Resumo: Vislumbrando a complexidade do trabalho pedagógico e o enunciado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que prevê a formação para o magistério superior, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado, esta pesquisa, recorte de um estudo de doutorado em andamento, busca interpretar o que o documento preliminar do Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2024-2028 revela sobre a preparação para o trabalho pedagógico da Educação Superior nos currículos dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. A metodologia escolhida foi a pesquisa documental (SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009). Identificou-se que não há menção direta à preparação para o trabalho pedagógico para a Educação Superior nos currículos de programas de pós-graduação previsto na versão preliminar do PNPG. Há menções indiretas que podem estar relacionadas ou não com a temática, expondo um trabalho pautado nas necessidades sociais e integração em grupos de pesquisa entre professores/as da Educação Básica e Superior. Contrapondo a verificação realizada com pesquisas sobre a temática, conclui-se que a preparação pedagógica não é uma prioridade nas políticas de pós-graduação no país, embora essa formação seja apontada como necessária, considerando a indiscutível responsabilidade do trabalho dos/as professores/as universitários/as.

Palavras-chave: Pós-graduação. Trabalho pedagógico. Pedagogia Universitária. Educação Superior. Currículo.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é o recorte de um estudo de doutorado em andamento que possui como foco a preparação para o trabalho pedagógica da Educação Superior nos currículos dos programas de pós-graduação, considerando o artigo nº 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN) de 1996, o qual prevê que “a preparação para o magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Neste trabalho, a intenção é interpretar o que o documento preliminar do Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2024-2028 revela sobre a temática enunciada.

Com abrangência de 2024 até o ano de 2028, o VII Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG), que se encontra em construção neste momento, está constituindo um caminho diverso dos ante-

riores em sua formulação, contando com etapas de elaboração de propostas em grupos de trabalho e oficinas com pessoas da comunidade científica, contribuições da sociedade por meio de consulta popular e também dos órgãos públicos federais. Sendo esse documento uma das principais políticas para a pós-graduação brasileira e vislumbrando a indiscutível responsabilidade do trabalho dos/as professores/as universitários/as, torna-se relevante averiguar o que essa política aborda sobre o tema. Para isso, ancorou-se nas teorias de Trabalho Pedagógico, entendido como o cerne do trabalho dos/as professores/as (FERREIRA, 2017); e Pedagogia Universitária, referindo-se ao campo científico e profissional dos/as docentes da Educação Superior (CUNHA, 2018).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

METODOLOGIA

O presente estudo terá como objeto de pesquisa a versão preliminar do VII PNPG, com vigência de 2024 a 2028, sendo analisados os itens que apresentam a missão, a visão, os valores, os eixos de atuação, o mapa estratégico, as diretrizes, os objetivos e as estratégias para o período de duração do plano. A utilização de uma versão provisória se dará em função de que a versão final ainda não se encontra publicada, mas entende-se que essa prévia já possibilita vislumbrar as ideias principais da política. A metodologia utilizada para essa busca foi a pesquisa documental (SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009), com foco em rastrear tudo o que pode ser caracterizado como ação curricular que visa à preparação para o trabalho pedagógico da Educação Superior.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Foi identificado que, na versão preliminar do PNPG 2024-2028, não há menção direta à preparação para o trabalho pedagógico da Educação Superior nos currículos dos cursos *stricto sensu*. É possível levantar alguns questionamentos com base na constatação: ainda há a necessidade desse tipo de aprendizagem para os/as pós-graduandos/as? A pós-graduação perdeu o objetivo de preparar também para a docência universitária? Na “formação de alto nível”, descrita diversas vezes no documento preliminar do PNPG 2024-2028, está incluída a preparação pedagógica para o magistério superior de que trata a LDBEN?

Averiguaram-se duas menções indiretas, que podem ter relação com a formação pedagógica. A primeira está descrita na missão e na visão de futuro do documento, que prevê a conexão da pós-graduação com “as reais necessidades da sociedade” (CAPES, p. 89, 2023). Considerando que em diversas pesquisas foi levantada a imprescindibilidade da preparação pedagógica para quem opta por trabalhar com o magistério da Educação Superior (GARCIA e CUNHA, 2023; SELBACH e LUCE, 2022; JARDIM e FERENC, 2021), pode-se caracterizar essa ação como uma necessidade social. A segunda menção indireta, trata da estratégia de criação de grupos de pesquisa que relacionem professores/as da Educação Básica e Superior (CAPES, 2023), podendo ser uma relevante opção para o desenvolvimento das habilidades pedagógicas de ambos os grupos.

A falta de exigência de formação pedagógica para os/as professores/as universitários/as e a sobrestima da pesquisa e dos conhecimentos específicos de área nos currículos dos programas de pós-graduação acabam por criar uma suposição de que para trabalhar no magistério superior, basta saber pesquisar e possuir domínio dos conhecimentos que serão ministradas as aulas, muitas vezes, afastando qualquer tipo de preocupação com o trabalho pedagógico. Esse, por sua vez, pode ser caracterizado como um conjunto de ações, imbuídas de teoria, que buscam a concretização de um objetivo educacional, sendo esse o cerne do trabalho dos/as professores/as (FERREIRA, 2017). Constituir-se professor/a e produzir um trabalho pedagógico integral requer profissionalizar-se, compreendendo a docência como trabalho e afastando a ideia vocacional do ofício. Para isso, torna-se necessária a compreensão científica do campo de atuação profissional do/a professor/a da Educação Superior, caracterizado por Cunha (2018) como Pedagogia Universitária, um conceito em expansão, mas que ainda não parece figurar as discussões e os processos formativos dos/as possíveis futuros/as docentes da Educação Superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas averiguações realizadas na versão preliminar do PNPG 2024-2028 e contrapondo com pesquisas e estudos sobre o tema, é possível constatar que a preparação pedagógica para o magistério superior não é ainda uma prioridade nas políticas de pós-graduação do país, visto que não figura uma das mais importantes ações organizativas para a área, o PNPG. Embora essa formação seja apontada como necessária, considerando a indiscutível responsabilidade do trabalho dos/as professores/as universitários/as, essa acaba sendo relegada no contexto estudado.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 9.796, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 de jun. de 2024.
- CAPES. Plano Nacional de Pós-graduação: 2024-2028. Versão preliminar. 2023. Disponível em https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/19122023_pnpg_2024_2028.pdf. Acesso em: 19 jan. 2024.
- CUNHA, Maria Isabel da. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. *Revista Educação*. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6-11, jan.- abr. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29725>. Acesso em: 11 mar. 2024.
- FERREIRA, Liliana Soares. *Trabalho pedagógico na escola: sujeitos, tempo e conhecimentos*. Curitiba: CRV, 2017.
- GARCIA, Juliana Bittencourt; CUNHA, Maria Isabel da. Formação inicial do docente universitário no âmbito da pós-graduação: a visão de estudantes da área das ciências biológicas. Resumo Expandido - Trabalho - *Anais 41ª Reunião Nacional da ANPEd*, 2023. Disponível em: https://base.pro.br/sites/41anped/docs/13093-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 16 abr. 2024.

**“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos
no campo da educação”**

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

JARDIM, Nayara Macedo de Lima; FERENC, Alvanize Valente Fernandes. Formação do Docente Universitário: dialogando sobre perfis estudantis e as ações dos docentes diante dos sujeitos da aprendizagem. Resumo Expandido - Trabalho - **Anais 40ª Reunião Nacional da ANPEd, 2021**. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_44_16. Acesso em: 16 abr. 2024.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano 01, n. 01, jul./2009, p. 01-15. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:V2EAsOTECt0J:https://siposg.furg.br/selecao/download/1123/pesquisa_documental.pdf+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 12 mar. 2024.

SELBACH, Paula Trindade Silva; LUCE, Maria Beatriz. As políticas de desenvolvimento profissional do docente universitário em cinco universidades federais do Sul do Brasil: concepções e desafios. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, n. 264, 22 ago. 2022. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/5084> . Acesso em: 16 abr. 2024.

CENÁRIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS: ANÁLISE DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL E DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOURADOS/MS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Rubens Batista da Rocha

Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD

rubensgeo75@gmail.com

Andréia Nunes Militão

Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD

andreiamilitao@ufgd.edu.br

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Grupo de Estudo e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF).

Eixo Temático: 2 - Formação, práticas docentes e gestão democrática da educação (Básica e Superior).

Resumo: Este trabalho investigativo almeja compreender a formação continuada ofertada aos coordenadores pedagógicos/professores coordenadores que atuam na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul e na rede municipal de Dourados/MS. A metodologia adotada foi a pesquisa documental, fundamentada em Evangelista (2005) e também em estudos de autores que pesquisaram a função de coordenador pedagógico, como Garrido (2008) e Domingues (2014). Os resultados apontam uma divergência entre as duas redes: a rede estadual oferece formação continuada aos coordenadores pedagógicos, enquanto a rede municipal ainda prevê a oferta de uma formação específica para coordenadores pedagógicos/professores coordenadores.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico. Formação Continuada. Políticas Docentes.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objeto central a análise da formação continuada dos coordenadores pedagógicos da rede estadual de educação de Mato Grosso do Sul e do município de Dourados/MS. Almeja desvelar quais são as políticas, os programas e os processos de formação continuada propostos pelo governo estadual de Mato Grosso do Sul para os coordenadores pedagógicos que atuam nas unidades escolares da rede estadual de educação e a formação continuada destinada aos coordenadores pedagógicos e professores coordenadores da rede municipal de Dourados/MS.

O trabalho tem como objeto de investigação a formação continuada de coordenadores pedagógicos e se fundamenta, teoricamente, na discussão da função e dos processos formativos de coordenadores pedagógicos e de professores coordenadores. Para tanto, recorre aos estudos de Domingues (2014) e Garrido (2008), autores que defendem a importância da formação dos profissionais que orientam a prática pedagógica na escola.

De acordo com Domingues (2014, p. 27) “No contexto da divisão do trabalho na escola, da pluralidade de entendimentos sobre a ação do coordenador pedagógico e do discurso cada vez

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

mais intenso sobre a formação contínua na escola, como atribuição desse profissional, estabeleceu-se o desafio da formação do próprio coordenador pedagógico”.

Outro importante estudo é o de Garrido (2008), que discutiu “O espaço de formação continuada para o professor-coordenador” e afirma que:

O trabalho do professor-coordenador é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço. Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o professor-coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam (GARRIDO, 2008, p. 09).

Para a autora, o trabalho do coordenador pedagógico e/ou do professor-coordenador configura-se como um trabalho de formação continuada no local de trabalho. Ao fornecer orientações e tomar decisões para os docentes que atuam no espaço escolar, pode ser considerado uma forma de formação continuada. Todavia, é necessário compreender que a formação do coordenador pedagógico/professor coordenador se faz necessária. Ao formar outros profissionais no local, este profissional deve ter recebido uma sólida formação que o municipe com informações úteis no momento oportuno.

Garrido (2008) defende a ideia central de que é preciso investir no espaço de formação no local de trabalho, com reuniões pedagógicas voltadas para a formação de coordenadores pedagógicos/professores coordenadores e dos docentes que atuam em sala de aula. A partir do exposto, passamos a examinar a rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul e a rede de ensino de Dourados/MS. A análise documental indica que não existe um momento destinado para a formação continuada, notadamente para o estudo coletivo. Localizamos apenas a previsão normativa de um horário de planejamento, denominado “hora-atividade”, conforme a nomenclatura adotada pelo município onde a escola está localizada.

Especificamente para a formação continuada, a rede estadual do MS e a rede municipal de Dourados/MS se utilizam do formato “jornada pedagógica” que ocorre no início de cada ano letivo, concentrando em uma mesma semana atividades como palestras e minicursos, seguida de processos de formação continuada ofertados durante os sábados letivos na rede estadual e, no município de Dourados, às sextas-feiras, conforme o calendário escolar.

No caso da rede municipal de ensino, a formação continuada destinada aos professores, está normatizada pela Resolução nº 13/2015 que “Institui o Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS e dá outras providências”.

A cada ano letivo, reúnem-se os coordenadores de uma determinada unidade escolar para definir as temáticas que serão abordadas em cinco encontros. De acordo com o tema, é convidado um palestrante para ministrar a formação. Esse palestrante pode ser interno ou externo à instituição, podendo vir de universidades, institutos ou de secretarias e agências do município ou do estado.

A organização do trabalho pedagógico no espaço escolar não consegue reservar um dia específico da semana para a realização de estudos dos coordenadores pedagógicos e dos docentes em um segundo momento.

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

Quanto ao aspecto legal, a rede estadual ampara-se na Resolução nº 4.244, de 20 de março de 2024, que estabelece o Regulamento da Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino de Mato Grosso do Sul. A rede estadual de ensino prevê a oferta da formação continuada aos coordenadores pedagógicos. Conforme disposto no Artigo 21:

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Art. 21. A formação continuada para o coordenador pedagógico tem uma proposta intencional e planejada, tendo em vista sua responsabilidade pela gestão das atividades pedagógicas, pela coordenação e pela supervisão dos aspectos relacionados ao processo de aprendizagem dos estudantes. Parágrafo único. São atribuições do coordenador pedagógico, dentre outras:

I – participar de, no mínimo, 2 (duas) formações continuadas ao ano, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas, ofertadas pela Secretaria de Educação e/ou parceiros conveniados, buscando desenvolver suas competências e habilidades de gestão e coordenação;

II – promover a formação continuada dos professores, em formato cascata, considerando as diretrizes e objetivos orientados pela SED e/ou parceiros conveniados;

III – orientar suas equipes, estimulando a participação nas atividades de formação continuada e incentivando a busca pelo desenvolvimento profissional;

IV – coordenar e incentivar momentos de estudos coletivos que ampliem o conhecimento e a prática pedagógica dos professores;

V – fomentar a cultura da formação continuada entre os professores e demais membros da comunidade escolar, demonstrando o valor e os benefícios desse processo (MATO GROSSO DO SUL, 2024).

METODOLOGIA

Ancorada em abordagem qualitativa, recorre ao procedimento de coleta e análise de dados da pesquisa documental, tendo como *corpus*: a) Resolução nº 13/2015 que “Institui o Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS e dá outras providências” e b) Resolução nº 4.244, de 20 de março de 2024, que estabelece o Regulamento da Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino de Mato Grosso do Sul, documentos que respectivamente regulam a formação continuada dos coordenadores pedagógicos e professores coordenadores que exercem o seu trabalho nas redes estadual de Mato Grosso do Sul e na rede municipal de Dourados/MS. Tal metodologia se fundamenta em Evangelista (2012) ao tomar os documentos como produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendência de recomendações, de proposições. E a autora ainda afirma que “[...] o documento existe fora do pesquisador para que possa extrair dele dados da realidade é preciso que assuma uma posição ativa na produção do conhecimento [...]”.

ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

A legislação que fundamenta a formação continuada no âmbito municipal é de 2015 e não especifica claramente a formação a ser oferecida aos coordenadores pedagógicos e para os professores

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

coordenadores, atribuindo-lhes a responsabilidade de proporcionar a formação continuada ao corpo docente das unidades escolares, além de buscar parcerias com instituições externas para essa finalidade. Por outro lado, a legislação estadual é muito recente, datada de março de 2024, e estabelece claramente a necessidade de formação continuada para os coordenadores pedagógicos, prevendo que eles deverão participar de pelo menos duas formações de 40 horas durante o ano letivo.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa demonstrou que, normativamente, a oferta de formação continuada para coordenadores está prevista como obrigação apenas na rede de ensino estadual. Na rede municipal, ainda não há previsão legal para oferecer formação aos coordenadores pedagógicos/professores coordenadores, embora esses profissionais sejam responsáveis por organizar e até oferecer a formação continuada aos docentes das unidades escolares.

Outro aspecto que carece ser problematizado refere-se a presença de dois *status* profissionais na rede municipal - coordenadores pedagógicos e professores coordenadores -, cabendo definir suas atribuições e condições de trabalho. Observou-se uma lacuna na formação continuada em âmbito municipal para os coordenadores pedagógicos/professores coordenadores. Apesar de a maioria desses profissionais na rede municipal ser formada em pedagogia e estar efetiva no cargo, o que é um aspecto positivo, a ausência de uma previsão legal específica representa uma deficiência no processo de formação continuada.

REFERÊNCIAS

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico: e a formação contínua docente na escola**, Cortez, São Paulo, 2014.

DOURADOS. **Lei Nº 131 de 27 de junho de 2008**. Plano de Cargos e Carreira do Magistério Municipal, Anexo III da Lei 118 de 31 de dezembro de 2007. Diário Oficial ano X nº 2.300 de 30 de junho de 2008.

DOURADOS. **Programa de Formação Continuada dos Profissionais de Educação da REME**. Diário Oficial, ano XVII, nº 3.931 de 17 de março de 2015.

GARRIDO, Selma. **Espaço de Formação Continuada para o Professor Coordenador**. In: Coordenador Pedagógico e a formação docente. Orgs. Eliane Babini Gorgueira Bruno, Laurinda Ramalho de Almeida. Luiza Helena da Silva Christov. Edições Loyola, São Paulo, 2008.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1ed. Campinas, SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

MATO GROSSO DO SUL. Regulamenta a política de formação dos profissionais da educação básica da rede pública de ensino de Mato Grosso do Sul. **Diário Oficial**, nº 11.445, de 21 de março de 2024.

CONSELHOS EM AÇÃO: DE PRODUTO EDUCACIONAL A POLÍTICA DE FORMAÇÃO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Marcia Saraiva Prudêncio

UFES

marciasaraivap2008@hotmail.com

Eduardo Augusto Moscon Oliveira

UFES

eduardo.moscon@ufes.br

Eixo Temático: 2 - Formação, práticas docentes e gestão democrática da educação (Básica e Superior).

Resumo: Este trabalho apresenta um relato sobre a transformação de um Produto Educacional voltado para a “Formação para os (as) conselheiros (as) escolares representantes de segmentos de pais de alunos ou responsáveis das unidades de ensino da rede municipal da Serra/ES” em política de formação para Fortalecimento da Gestão Democrática na Rede Municipal de Ensino da Serra. Utiliza-se o Relato de experiência como ferramenta valiosa numa perspectiva da pesquisa qualitativa, objetivando colaborar para o fortalecimento da Gestão Democrática - GD - e para a qualidade da educação.

Palavras-chave: Formação. Gestão Democrática. Conselho de Escola. Participação. Produto Educacional.

INTRODUÇÃO

A presente proposta de formação foi concretizada a partir de um produto educacional, apresentado à Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional. Conforme Prudencio (2021),

[...] o projeto em questão visa empreender a formação para os (as) conselheiros (as) escolares representantes de segmentos de pais de alunos ou responsáveis, objetivando a reflexão acerca de sua atuação no processo de gestão da unidade de ensino, bem como para o fortalecimento de práticas democráticas (PRUDENCIO, 2021, p. 4).

Ainda, conforme Freitas (2021, p. 2),

Produto Educacional não pode ser reduzido a um elemento físico, seja ele impresso ou virtual, mas que é composto por uma série de componentes internos que se referem aos sistemas simbólicos mobilizados, sua forma de organização, com conteúdos e conceitos a serem aprendidos, com organização didática e estrutura condizentes com o contexto para o qual se destina.

Seguindo essa linha, o Produto Educacional, ganhou força, sendo replicado a todos os segmentos que compõem os conselhos de escola em 2023 e 2024, sendo mantidos alguns temas iniciais, como: a) Gestão Democrática; b) Fortalecimento dos Conselhos Escolares; e c) Financiamento da Educação, incluído um novo tema “Educação Alimentar e Nutricional”.

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

Para o desenvolvimento desses temas, além dos técnicos da Secretaria Municipal de Educação, foram convidados especialistas que têm contribuído significativamente para o fortalecimento do processo de gestão democrática, tais como:

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

- Profº Sr. José Roberto Ribeiro Júnior - Coordenador Geral de Formação de Gestores Técnicos da Educação Básica;
- Profª Gilvânia da Conceição Nascimento - Coordenadora Estadual da UNCME - Bahia;
- Profª Dalira da Fonseca Bittencourt, Presidenta do Conselho de Alimentação Escolar - (CAE), Serra;
- Profª Márcia Saraiva Prudêncio, Presidenta do Conselho Municipal de Educação da Serra - CMES.
- Profº Eduardo Augusto Moscon Oliveira - UFES/Brasil
- Profº João Antonio Cabral de Monlevade, consultor legislativo - Senado Federal.

Também, foi reservado espaço para apresentação de dois conselhos escolares de Escolas de Ensino Fundamental e dois Conselhos de Centros de Educação Infantil, com produções de vídeo e/ou relatos de experiência.

OBJETIVOS:

Geral

- Descrever como um produto educacional transformou em política de formação para fortalecimento da gestão democrática na Rede Municipal de Ensino da Serra.

Específicos

- Descrever e analisar o processo pelo qual o produto educacional se transformou em uma política de formação institucionalizada;
- Avaliar a eficácia da formação oferecida aos (as) conselheiros (as) escolares, com foco em como essa formação contribuiu para o fortalecimento da gestão democrática;
- Identificar os principais desafios enfrentados durante a implementação da formação e as soluções adotadas para superá-los.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo cujo objetivo geral é analisar como um Produto Educacional de formação para conselheiros (as) escolares, desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional da Universidade Federal do Espírito Santo, no período de 2021/2022, foi

transformado em uma política de formação para o Fortalecimento GD na Rede Municipal de Ensino da Serra.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

O trabalho seguirá os parâmetros do Produto Educacional, abordando a questão da formação com o objetivo de qualificar os (as) conselheiros (as) escolares para uma participação efetiva na gestão escolar, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação. Além disso, busca-se estimular o estudo e a reflexão sobre o processo de gestão das unidades de ensino, incentivando a autonomia, a emancipação, a e a participação ativa nas tomadas de decisões.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Os Conselhos Escolares são um importante instrumento para a efetivação da GD, sendo compostos por representantes de professores (as), demais servidores (as), estudantes, pais e/ou responsáveis e membros da comunidade local. Segundo Libâneo (2004, p. 79), “a participação é o principal meio de se assegurar a GD da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar”.

Ainda, conforme Veiga (2001, p. 115), o Conselho Escolar “[...] é concebido como local de debate e tomada de decisões”. Assim, é função desse conselho garantir a participação de toda a comunidade escolar e local na gestão administrativa, pedagógica e financeira da escola.

A partir da compreensão da importância dos Conselhos Escolares na gestão das Unidades de Ensino, percebeu-se a necessidade de uma formação que potencialize a democratização da gestão educacional. Essa formação visa conscientizar os (as) conselheiros (as) sobre suas responsabilidades diante dos desafios cotidianos enfrentados pela escola, bem como contribuir na elaboração, implementação e avaliação do projeto político-pedagógico e no acompanhamento da aplicação dos recursos financeiros. Conforme Gohn (2007, p. 92),

Faltam cursos ou capacitação aos conselheiros de forma que a participação seja qualificada em termos, por exemplo, da elaboração e gestão das políticas públicas: não há parâmetros que fortaleçam a interlocução entre os representantes da sociedade civil com os representantes do governo. Dessa forma, a presente proposta poderá contribuir para preencher também esta lacuna.

Nesse sentido, mais uma vez destaca-se a importância de uma política de formação para Conselheiros (as) escolares.

RESULTADOS

Embora prevista na Constituição Federal de 1988, que estabelece, em seu artigo 206, inciso VI, a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”, a questão da gestão democrática da educação continua sendo um grande desafio, especialmente no que diz respeito à formação. Nesse contexto, o produto educacional revelou-se extremamente importante ao apontar um caminho para o fortalecimento da GD da Educação.

"Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação"

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

Quanto à formação, principalmente no que se refere à adesão aos processos formativos por parte daqueles (as) que se propõe a atuar nos Conselhos Escolares, requer atenção e cuidado. Entende-se que diante da amplitude da Rede Municipal de Ensino da Serra, o número de participantes ainda é consideravelmente baixo. Conforme afirmado por Bourdieu (2010),

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A maneira cartorial como são constituídos alguns colegiados tem levado ao seu funcionamento inadequado. Apesar do poder formal que possuem essas instâncias no encaminhamento de diferentes situações da convivência escolar, muitas vezes ele não é exercido por falta de consciência dos conselheiros em relação a esse poder (BOURDIEU, 2010, p. 91).

Assim, para que de fato se efetive a GD, com maior envolvimento de todos (as) os (as) conselheiros (as) escolares no processo decisório da escola, entende-se que a formação é primordial para uma mudança de postura, isto é, sair de um modelo cartorial, administrativo, hierárquico para uma gestão de fato democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar o Produto Educacional, depois do início do Processo Formativo, significa refletir sobre sua importância para qualidade da educação. Nesse caso, pensar sua importância para uma participação política, autônoma e democrática, o que representa um aprimoramento da democracia representativa, permitindo uma maior participação da sociedade na determinação das políticas educacionais. Assim, entende-se que mesmo diante dos desafios em relação à adesão dos (as) conselheiros (as), houve avanços quanto à participação nos processos de formação.

Concluindo, o processo formativo para Conselheiros (as) Escolares da Rede Municipal de Ensino da Serra, que surgiu por meio de um produto educacional, tornou-se um exercício de resistência, na luta pela democratização da gestão através dos conselhos escolares.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 1988.

FREITAS, Rony. Produtos educacionais na área de ensino da Capes: o que há além da forma? **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. 2, p. 5-20, 2021. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1229>. Acesso em: 15 ago. 2024.

GADOTTI, Moacyr. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 2004.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos Gestores e Participação Sociopolítica**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Ed. 5. Goiânia: Alternativa, 2004.



PRUDENCIO, Marcia Saraiva. **Formação para os (as) conselheiros (as) escolares representantes de segmentos de pais de alunos ou responsáveis das unidades de ensino da rede municipal da Serra/ES.** 2021. Produto Educacional. Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação, UFES, Vitória, 2021. Disponível em: https://educacao.ufes.br/sites/educacao.ufes.br/files/field/anexo/02._produto_educacional_2.pdf. Acesso em: 12 ago. 2024.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

VEIGA, Zilah de Passos A. As instâncias colegiadas da escola. *In*: VEIGA, Ilma P. A. e RESENDE, Lucia M.G. (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político pedagógico.** 4. ed. Campinas: Ed. Papirus, 2001.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, LEI 10.639/2003 E O CHÃO DA ESCOLA: EVIDÊNCIAS PRELIMINARES¹

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Josimar Nunes Pereira de Freitas
PPGPE/CE/UFES
josimar.jnp@gmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Pesquisa realizada com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (processo 2024-N2WTQ).

Eixo Temático: 2 - Formação, práticas docentes e gestão democrática da educação (Básica e Superior).

Resumo: Este trabalho aborda sobre a atuação da coordenação pedagógica (CP) na implementação da Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER). Objetivamos aqui apresentar evidências preliminares da revisão de literatura em curso acerca da problemática central aqui investigada. Especificamente: a) apresentar debate da literatura acerca do racismo na sociedade brasileira e os reflexos no ambiente escolar; b) verificar em teses e dissertações publicadas entre 2014 e 2024, como tem sido a atuação dos coordenadores pedagógicos (CPs) quanto à lei 10639/03 e a promoção de uma educação antirracista. Os resultados apontam a existência de lacunas no cumprimento da aplicação cotidiana da lei, na dificuldade em garantir continuidade de ações em andamento e em algumas situações, na manifestação do ‘mito da democracia racial’ nas escolas. Conclui-se reforçando a necessidade de estruturação de ações focalizadas no Letramento Racial - (LR) de professores e equipes gestoras das escolas.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica (CP)². Racismo. Educação para as Relações Raciais.

INTRODUÇÃO

A educação escolar brasileira ainda é um espaço onde desigualdades sociais e raciais³ se manifestam (GOMES, 2011). Inicialmente, negros foram proibidos de frequentar escolas por força de leis (SILVA, 2023). Com a resistência de negros e negras ao longo de séculos, pressão internacional e a forte atuação do Movimento Negro Unificado, a discriminação racial foi sen-

1 A presente discussão é parte da pesquisa “O papel da coordenação pedagógica no processo de implementação da Lei 10.639/2003 no cotidiano das escolas da SRE Cariacica/ES” em andamento no Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo sob responsabilidade do mestrando Josimar Nunes Pereira de Freitas (<http://lattes.cnpq.br/4951880321655249>), orientado pela professora Dr^a Rosemeire dos Santos Brito (<http://lattes.cnpq.br/3539192483058949>).

2 É o profissional responsável por garantir que os objetivos legais previstos nos documentos oficiais sejam aplicados na realidade das escolas, de maneira que pudessem atender aos contextos específicos sob o ponto de vista histórico em que estavam inseridos. É diretamente responsável pelos processos educativos das escolas. David (2017), Lemos (2023) e Martinez e Viegas (2022) resgatam historicamente como essa função foi sendo alterada ao longo da história da educação no Brasil. Inicialmente denominada pelos jesuítas como Prefeito Geral de Estudos, posteriormente foi tendo sua nomenclatura alterada, passando por Inspetor Diretor, Diretor Geral, Comissário dos Estudos, Orientador Educacional até chegar na atualidade a nomenclatura de Coordenador Pedagógico (David, 2017; Lemos, 2023; Martinez; Viegas, 2022).

3 Raça aqui é entendida como construção social tal como define e conceitua Gomes (2011) e Munanga (2004).

do legalmente combatida⁴, todavia ainda persiste nas escolas. Agora a pauta é a presença da diversidade étnico-racial nos currículos escolares e em todas as práticas educacionais, visando um ambiente escolar que valorize as diferenças e conheça as diversas ancestralidades (GOMES, 2021, 2023).

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

A obrigatoriedade da inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo escolar foi estabelecida pela Lei 10.639/03 há 20 anos. No entanto, situações de racismo entre estudantes e ações pedagógicas que reforçam estereótipos raciais ainda são comuns, muitas vezes sustentadas pelo mito da democracia racial (Silveira; Oliveira Júnior, 2024). Esse mito, junto com a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais, impacta a prática educacional (BENTO, 2012; GOMES, 2011; RECH, 2024).

A crença na harmonia racial, ou o mito da democracia racial, narrada por Santos (2016) e Rech (2024), dificulta a problematização do racismo nas escolas (GOMES, 2011). Se não se acredita na existência do racismo⁵, como combatê-lo? Debates têm sido estruturados para refletir o papel da gestão educacional como facilitadora ou dificultadora das ações antirracistas nas escolas (BENTO, 2024; GOMES, 2023; NUNES, 2023). Pesquisas apontam a necessidade de mudar a crença dos gestores no mito da democracia racial e na ideologia do branqueamento (GOMES, 2011; RODRIGUES, 2014, 2011, 2017).

Aqui visamos compreender e analisar como teses e dissertações, publicadas entre 2014 e 2024, abordam a atuação dos CPs em relação à Lei 10.639/03. O foco está em estudos que apresentam o CP como sujeito central ou fornecedor de dados qualitativos. Objetivamos apresentar evidências preliminares sobre a atuação de CPs na promoção de uma educação antirracista. Especificamente, buscamos: a) debater a literatura sobre racismo na sociedade brasileira e seus reflexos no ambiente escolar; b) verificar em teses e dissertações publicadas entre 2014 e 2024 a atuação dos coordenadores pedagógicos em relação à Lei 10.639/03 e a promoção de uma educação antirracista.

METODOLOGIA

O levantamento bibliográfico (Araujo, 2014) foi realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos Capes (Cape) entre 01 e 08 de abril de 2024. Aplicaram-se comandos de busca específicos, obtendo-se resultados compilados na tabela 1. Após acessar os estudos, foram feitas leituras analíticas, verificadas as discussões dos autores e estruturada a discussão⁶ que apresentaremos a seguir.

4 Com legislações abertamente garantindo que negros teriam direitos negados.

5 Para Maciel (2016, p.168) racismo “[...] pode ser entendido como uma forma de pensar os negros tendo como princípio ideias apriorísticas que lhes atribuem qualidades negativas. [...]”.

6 Estudos de Carvalho (2018), Albuquerque (2023), Caetano (2021) e Santos (2023) incluíram coordenadores pedagógicos entre os entrevistados, mas pouco destacaram sobre eles, sendo excluídos da etapa final da análise.

Quadro 1 - Levantamento bibliográfico

Estratégias de busca*	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações		Comunidade Acadêmica Federada (Cafe - Capes)	
	Encontrados	Selecionados	Encontrados	Selecionados
“Coordenador pedagógico” and “racismo”	10	10	01	00
“Coordenador pedagógico” and “lei 10639”	09	02	00	00
“coordenação pedagógica” or “coordenador pedagógico”	39	00	01**	00
“coordenação pedagógica” or “espírito santo”	01	00	00	00
“coordenação pedagógica” OR “espírito santo” AND “racismo”	21	00	00	00
Total	80	12	02	00

*Filtros aplicados: Teses e Dissertações publicadas em português no período entre 2014 a 2024 / ** Não foi analisado por se tratar de um artigo. Organizada pelo autor.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os estudos sobre o papel dos CPs na promoção da EREER e na implementação da Lei nº 10.639/03, destacam a importância da formação adequada dos profissionais para enfrentar o racismo e a discriminação. Silva (2018) e Teixeira (2019) apontam que, embora existam ações voltadas à temática racial, estas muitas vezes são fragmentadas e enfrentam resistência de alguns educadores, resultando em uma implementação inconsistente da lei. Silva (2018) aponta que as ações voltadas à diversidade étnico-racial ainda são fragmentadas e há distanciamento dos CPs da discussão. Já Teixeira (2019) reforça que os CPs enfrentam: falta de continuidade nas políticas, a resistência de alguns professores em abordar o assunto e falhas em sua própria capacitação.

Quadro 2 - Evidências das Dissertações e Teses

Estudo	Desafio ao CP e/ou Atuação e/ou Visão sobre a diversidade racial
Silva (2018)	Silva (2018) revela certo distanciamento dos CP's da discussão sobre a temática das relações raciais.
Teixeira (2019)	Os CPs ainda enfrentam inúmeros desafios, como: a descontinuidade política, a resistência de alguns docentes em discutir a temática e lacunas em sua própria formação.
Freitas (2018)	Racismo reduzido ao bullying. Freitas (2018) aponta para a falta reflexão sobre o racismo nas escolas, e há omissão no cuidado com as crianças negras que vivenciam o racismo.
Onofre (2018)	CP demonstra engajamento em relação à lei 10639/03, e que tem movimentado atividades diversas em articulação com outros órgãos na escola; Há relato de resistência por parte de alguns professores em participar de formações organizadas de maneira centralizada em órgãos externos à escola.
Nascimento (2022)	Para a CP, dependendo da maneira de manifestação do racismo, ele pode corroborar para a evasão.

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

Nóbrega (2019)	Há CP que não consideram as atitudes e discursos dos discentes como práticas racistas. Docentes relatam que não precisam trabalhar isso, porque não são negros.
Oliveira (2017)	Há atuação propositiva da direção no sentido de fazer cumprir a legislação e a temática na escola. Algumas professoras, influenciadas pelo mito da democracia racial, dificultam a tarefa da gestão em combater a crença de que o Brasil superou o racismo.
Melo (2015)	Os CPs afirmaram não ter conhecimento suficiente sobre religiões de matriz africana.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Organizada pelo autor.

Há consenso sobre ações pedagógicas efetivas que promovam a reflexão sobre as relações raciais e combatam o racismo de forma concreta. No entanto, há lacunas significativas, como a negação ou falta de reconhecimento do racismo por parte dos próprios profissionais da educação, o que fragiliza a implementação da Lei. Freitas (2018) e Onofre (2018) mostram que o racismo se manifesta de forma velada e que há uma carência de sensibilização e formação continuada para a equipe docente e dos CPs, o que dificulta a mudança efetiva nas práticas pedagógicas. Tal carência, em teoria, deveria estar sendo suprida pela atuação do(a) CP. Todavia, como vemos em Freitas (2018), o racismo se apresenta de maneira velada, naturalizada ou em muitos casos pela equipe, inclusive de CPs, associada ao bullying. Onofre (2018) apesar das iniciativas da diretora e CP, ainda há fragilidade em relação à concretização na sala de aula através das práticas dos professores.

Nascimento (2022) e Nóbrega (2019), indicam que o racismo também contribui para a evasão escolar e que há uma falta de engajamento coletivo dos professores em práticas antirracistas. Para Nascimento (2022) a CP relatou reconhecer que a depender do racismo sofrido, pode haver influência na evasão do estudante. Já Nóbrega (2019) indica que, apesar de haver propostas pedagógicas voltadas à temática da diversidade racial, o que ainda se coloca como questão é o engajamento coletivo dos professores. Há justificativas como ‘*não são negros*’ para não se trabalhar a ERER.

Oliveira (2017) e Melo (2015) destacam a necessidade urgente de desenvolvimento e implementação de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) inclusivos e bem-estruturados, que promovam a temática étnico-racial de maneira sistemática e democrática. Assim, fica evidente a urgência de um maior comprometimento e formação contínua dos CPs e demais profissionais da educação para assegurar uma educação verdadeiramente antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vinte anos após a aprovação da Lei 10.639/03, ainda enfrentamos falta de continuidade nas políticas de ERER, resistência de professores e falhas na capacitação. CPs com desafios significativos, como a necessidade urgente de sensibilização sobre ERER e mudanças nas práticas em sala de aula de professores que acompanham. Estudos mostraram que gestores escolares ainda têm dificuldade em reconhecer práticas racistas, o que impede ações efetivas. Concluímos que o

"Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação"

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

Letramento Racial⁷ é essencial para CPs e gestores, para que sejam multiplicadores de uma educação antirracista nas escolas.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Rosiane Ruth de Almeida. **Lei 10.639/03 - a inserção da história africana e afro-brasileira do ensino fundamental nas escolas do município de Corumbá**. 2023. 124 fls. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Câmpus do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/retrieve/cd4be390-f4d7-42f7-81fe-eb781ed9e6f7/2DISSERTACAO%20FINAL%20PARA%20DEFESA_revista_Ok_Monica%20%20%281%29%20%281%29.pdf. Acesso em: 30 abr. 2024.

ARAÚJO, Paula Carina. O serviço de pesquisa bibliográfica oferecido pela Biblioteca de Ciências Jurídicas do Sistema de Bibliotecas (SiBi) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). In: **Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias**, 18., 2014, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: UFMG, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277019202_O_servico_de_pesquisa_bibliografica_oferecido_pela_Biblioteca_de_Ciencias_Juridicas_do_Sistema_de_Bibliotecas_SiBi_da_Universidade_Federal_do_Parana_UFPR. Acesso em: 01 de maio de 2024.

BENTO, Cida. A gestão da educação e a equidade racial. **Folha de São Paulo**, 10 abr. 2024. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/cida-bento/2024/04/a-gestao-da-educacao-e-a-equidade-racial.shtml>. Acesso em: 12 abr. 2024.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Psicologia social do racismo : estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. v. 1. p. 25-57.

CAETANO, Janaína Oliveira. **Valorização do protagonismo das mulheres negras na literatura infantil: elaboração de livro e material complementar sobre Dandara dos Palmares**. 2021. 195 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) - Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/29978>. Acesso em: 30 abr. 2024.

CARVALHO, Thaís Regina de. **Diversidade étnico-racial na educação infantil: análises de um sistema privado de ensino adotado por uma rede pública municipal**. 2018. 370 fls. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/55870>. Acesso em: 15 de maio de 2024.

DAVID, Ricardo Santos. A construção da identidade do coordenador pedagógico e seu perfil profissional no contexto atual. **Revista Labor**, v. 1, n. 17, p. 143, 31 jul. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/18802/30599>. Acesso em: 10 jun. 2024.

FREITAS, Elenir Fagundes Santos. **Significações constituídas pelas equipes gestoras sobre as relações de igualdade racial na escola**. 2018. 185 fls. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação: psicologia da educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São

7 Criado pela socióloga americana France Winddance Twine em 2003, o conceito *racial literacy*, traduzido para a língua portuguesa pela psicóloga Lia Vaine Schucman como Letramento Racial - (LR), pode ser entendido como uma junção de diversas ações com objetivo de nos proporcionar o reconhecimento e a compreensão de que nosso mundo é modelado e remodelado por relações raciais construídas ao longo da história. De tal modo que se contribua na percepção de que não há, pois, a possibilidade de se naturalizar processos historicamente construídos (Schucman, 2012).

"Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação"

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

Paulo. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21561/2/Elenir%20Fagundes%20Santos%20Freitas.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2024.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação - Periódico científico Editado Pela ANPAE**, v. 27, n. 1, p. 109-121, 21 abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino. Gestão escolar deve prezar pela educação democrática e antirracista. **Revista Educação**. 2023, 19 nov. 2023. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2023/11/19/educacao-democratica-e-antirracista/>. Acesso em: 30 maio 2024.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, [S. l.], v. 33, n. 59, 2021. DOI: 10.7213/19805934.33.059.DS06. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/27991>. Acesso em: 21 jun. 2024.

LEMONS, Michel de Oliveira. **A ausência da Pedagogia na Coordenação Pedagógica de Escolas Públicas Estaduais de São Paulo: Implicações na atuação dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio**. 2023. 1-202 f. Dissertação - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2023. Disponível em: <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:VA6C2:e58a0b33-df7a-4e14-9e-04-41d5467e4177>. Acesso em: 11 abr. 2024.

MACIEL, Cleber. Discriminação racial. In: OLIVEIRA, Osvaldo Martins (Org.). **Negros no Espírito Santo**. 2. ed. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016. v. 22. p. 167-183. Disponível em: https://ape.es.gov.br/Media/ape/PDF/Livros/MioloLivroNegros_FINAL_BAIXA.pdf. Acesso em: 29 mar. 2024.

MARTINEZ, Terezinha Garcia Cazuza; VIEGAS, Elis Regina dos Santos. A função do coordenador pedagógico: um olhar histórico e reflexivo. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 11, n. 3, 2022.

MELO, Constantino José Bezerra de. **Representações sociais das religiões afro-brasileiras: o que pensam os estudantes das escolas estaduais de referência da cidade do Recife**. 2015. 171 fls. Dissertação (Mestrado) - Ciências da Religião da Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: http://tede2.unicap.br:8080/bitstream/tede/369/1/constantino_jose_bezerra_melo.pdf. Acesso em: 16 mai. 2024.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB - Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira**. [S.l.: s.n.] v. 5, 2004.

NASCIMENTO, Patrícia Barbosa do. **O papel da escola no processo da evasão escolar: Racismo e discriminação racial**. 2022. 136 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). - Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/server/api/core/bitstreams/aa9bfe39-3872-4cf8-9b01-0b-1fe85570c9/content>. Acesso em: 01 abr. 2024.

NÓBREGA, Carolina Cristina Dos Santos. **Educação antirracista no município de São Paulo: análise das experiências pedagógicas na área de educação física escolar**. 2019. 216 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8008656#. Acesso em: 01 abr. 2024.

NUNES, Ruth Silva. **O Papel da gestão escolar na implementação da educação para as relações étnico-raciais na educação básica**. Maceió: [s.n.], 15 nov. 2023. Disponível em: <https://www.>

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

copenenordeste2023.abpn.org.br/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyl7czo- zNToiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUlFVSzVZPljtzOjQ6IjUxMzQiO30iO3M6MToiaCI7czozMjoiN2VmNTMz- MmYzMTFiYmM0YzU1MWYzOWU2ZTE4OWIzMGQiO30%3D. Acesso em: 29 mar. 2024.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias. **Diversidade étnico-racial no currículo da educação infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. doi:10.11606/T.48.2017.de-31072017-164022. Acesso em: 16 mai. 2024.

ONOFRE, Joelson Alves. **A Lei 10.639/03 e seus desdobramentos em uma escola quilombola**. 2014. 171 fls. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/18024>. Acesso em: 16 mai. 2024.

RECH, Rafaela. **Mito da democracia racial**. In: JUNIOR, Manuel Alves Sousa (Org.). **Dicionário racial: Termos afro-brasileiros e afins**. 1. ed. Curitiba: Appris Editora, 2024. v. 1. p. 181-183.

RODRIGUES, Ruth Meyre Mota. **EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E GESTÃO EDUCACIONAL**. São Paulo: [s.n.], 30 abr. 2011. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0480.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2024.

RODRIGUES, Ruth Meyre Mota. **Educação para as relações étnico-raciais no Brasil: um termômetro**. 2017. 322 fls. Tese (Doutorado) - Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/988519>. Acesso em: 30 mar. 2024.

RODRIGUES, Ruth Meyre. **Educação das relações raciais: desafios à gestão**. 1. ed. Recife: Editora UFPE, 2014. v. 1. E-book. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/book/179>. Acesso em: 01 abr. 2024.

SANTOS, Lara Fogaça dos. **Trançando histórias por uma educação antirracista: escrevivências com podcast em uma escola quilombola de Aparecida de Goiânia**. 2023. 170 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/bfaead7-5436-48c8-a9e6-f8dddef98ec5>. Acesso em: 30 abr. 2024.

SANTOS, Sérgio Pereira. **As relações raciais no Brasil**. In: SANTOS, Sérgio Pereira (Org.). **Os “intrusos” e os “outros” quebrando o aquário e mudando os horizontes: relações de raça e classe nas ações afirmativas da Ufes**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2016. v. 1. p. 175-218.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. 2012. 1-160 f. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/pt-br.php>. Acesso em: 9 abr. 2024.

SILVA, Almir Rogério da. **O silêncio do racismo: dinâmica das relações raciais em uma escola pública de Colíder-MT**. 2018. 125 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2018. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/2577>. Acesso em: 16 mai. 2024.

SILVA, Valquiria Santos. **As Formações Continuadas e a Temática Educação das Relações Étnico-Raciais no Centro de Formação de Profissionais da Educação do Espírito Santo**. 2023. 127 fls. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo, São Mateus, 2023.



SILVEIRA, Maria Luiza Nunes da; OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar Borges de. **20 anos da Lei 10.639/2003: diálogos e desafios na educação brasileira**. Tutóia: Editora Lupa, 2024.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

TEIXEIRA, Juliana Patrícia de Lima. **O coordenador pedagógico e seu papel articulador, formador e transformador na implementação da lei 10.639/03: possibilidades e desafios**. 2019. 137 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21953>. Acesso em: 15 de maio de 2024.

DE QUAL GESTÃO DEMOCRÁTICA ESTAMOS FALANDO?

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Alessandra Peternella

Universidade Federal de Roraima

alepeternella@hotmail.com

Eixo Temático: 2 - Formação, práticas docentes e gestão democrática da educação (Básica e Superior).

Resumo: Neste artigo discute-se o conceito de gestão democrática e como ele aparece em documentos oficiais e não oficiais que orientam a formação de professores. Trata-se de uma pesquisa documental, que tem como fonte de dados a proposta de Diretrizes para a formação do pedagogo assinada por entidades do Movimento dos Educadores, considerado não-oficial. E o Parecer n. 5/2005 da Resolução 01/2006 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para Curso de Licenciatura em Pedagogia, considerado como documento oficial. Os resultados indicam que embora em ambos documentos sejam utilizados o termo “gestão democrática”, não portam o mesmo significado, uma vez que a palavra não é o conceito, ou seja, não expressa o seu significado, mas é apenas o seu portador. O conceito precisa ser buscado no movimento histórico de sua elaboração.

Palavras-chave: Gestão democrática. Formação do pedagogo. Diretrizes curriculares.

INTRODUÇÃO

Neste artigo discute-se o conceito de gestão democrática e como ele aparece em documentos oficiais e não oficiais que orientam a formação de professores. A gestão democrática é um tema que está na ordem do dia, pois apesar de o Brasil não se organizar politicamente sob um regime militar e ditatorial como o foi no período de 1964 a 1984, enfrentamos no atual momento histórico imposições ao campo educacional travestidas de democráticas, insidindo sobre a formação de professores.

Ante isso, o nosso objetivo é discutir o conceito de gestão democrática a partir do processo histórico de sua formulação. Para tanto, pautamos-nos nos postulados da psicologia histórico-cultural os quais explicam que no processo de desenvolvimento da linguagem e do pensamento, a palavra é um signo e não o próprio conceito, ela é o veículo por meio do qual o conceito é sistematizado e comunicado. O conceito, significado das palavras, é histórico e social, mudando de acordo com o contexto, os interesses, do lugar de onde se fala e de quem fala etc.

De acordo com Luria (1979), há dois tipos distintos de conceitos, embora relacionados, no que tange à sua origem: conceitos cotidianos e conceitos científicos. Estes últimos, por não expressarem o objeto em sua forma objetiva direta, mas seguir um caminho inverso aos conceitos cotidianos, no nível de operações lógicas e das propriedades mais complexas e superiores do objeto, só podem ser apreendidos em um sistema conceitual, considerando as condições objetivas de sua formulação, seus os motivos e objetivos, os quais formam um sistema complexo.

Deste modo, se um conceito é tomado apenas em sua forma acabada, em sua definição, e comunicado sem levar em conta seu processo de elaboração, pode-se impedir de desenvolver um pensamento que vá para além da aparência imediata da realidade.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa documental, que tem como fonte de dados a proposta de Diretrizes para a formação do pedagogo, assinada por entidades do Movimento dos Educadores¹, considerado não-oficial. E o Parecer n. 5/2005 que fundamenta a Resolução 01/2006 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para Curso de Licenciatura em Pedagogia, considerada como documento oficial. Procedeu-se com uma análise comparativa dos dois documentos buscando caracterizar o significado do conceito de gestão democrática, a partir do contexto histórico de sua elaboração, bem como de seus atores e propósitos ideológicos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os rumos que tomavam a formação de professores, em geral, e a do pedagogo em particular, com as reformas educacionais efetivadas no final dos anos de 1990 e início dos anos de 1970, geraram insatisfações e resistências entre os educadores e estudantes da área. Nesse contexto, efetivaram-se mobilizações, embates e manifestações em Encontros, Reuniões e Conferências para a proposição de uma formação confrontadora às orientações instituídas, consubstanciando-se no Movimento dos Educadores, com vistas a realidade social e educacional na perspectiva de sua transformação.

Os debates em torno do que deveria ser a formação dos profissionais da educação, com seu marco no ano de 1978 e durante a década de 1980, materializaram-se em propostas encaminhadas aos setores governamentais na expectativa de que fossem incorporadas pelas políticas públicas educacionais em reforma, dado o momento histórico do país.

Tais debates e negociações junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE), culminaram com a elaboração de documentos propositivos para as Diretrizes Curriculares de Pedagogia entre os anos 1998 e 2005. Em maio de 2006 foi homologada a Resolução CNE/CP que dispõe as Diretrizes, a qual traz em sua redação final do disposto no Parecer n. 5/2005.

Todavia ao se analisar a proposta de Diretrizes para o Curso de Pedagogia, enviada ao CNE em 10 de julho de 2004 (documento assinado pelas entidades: Anfope, Cedes e Anped) e o disposto no Parecer n. 05/2005, que dispõe sobre as Diretrizes, no que tange à gestão democrática, considerando os atores, os contextos de formulação dos conceitos, os interesses que os perpassam, a reforma do Aparelho do Estado brasileiro sob a agenda neoliberal, e a perspectiva e luta do

¹ O Movimento dos Educadores é constituído por entidades que surgem em finais da década de 1970, no contexto histórico brasileiro de abertura política do regime militar, em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, e intensifica sua luta e ações ao longo dos anos de 1980 (VIEIRA, 2007).

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

Movimento dos Educadores por um Estado Democrático de Direito, podemos depreender que o seu significado não é o mesmo.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

No Documento não-oficial, elaborado e assinado pelas entidades nos encontros, seminários e diálogo com a base, está sistematizado o seguinte significado: “[...] gestão democrática como instrumento de luta pela qualidade do projeto educativo, garantindo o desenvolvimento de prática democrática interna, com participação de todos os segmentos integrantes do processo educacional” (2004, p. 7). Já no Parecer n. 05/2005: “[...] participação na gestão [...] com a perspectiva de uma organização democrática, em que a co-responsabilidade e a colaboração são constituintes maiores das relações de trabalho e do poder coletivo e institucional” (2005, p. 7).

O conceito de “gestão democrática”, nos termos expressos no corpo do documento elaborado pelo Movimento dos Educadores, como *instrumento de luta*, não pode preterir o contexto em que foi elaborado, como resistência ao propugnado no Parecer CFE/CP n. 252/69, da formação do especialista desarticulada da formação docente, desdobrando-se na fragmentação do trabalho pedagógico na escola, refletindo a hierarquização das funções a serem exercidas mediante o modelo de administração empresarial e das relações de poder presentes na sociedade sob o regime militar. Na concepção do Movimento, gestão democrática, significa: “[...] luta contra a gestão autoritária na escola, [...] como superação do conhecimento de administração técnica, na direção por apreender o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola [...]” (ANFOPE, 1998, p. 12).

Ao contrário do que está implícito no Parecer n. 05/2005 que fundamenta a Resolução n. 01 de 15 maio de 2006, os termos: co-responsabilidade, colaboração, garantir a proposta de diferentes seguimentos, corroboram com os princípios neoliberais orientadores dos documentos oficiais assentados no contexto político e econômico que se desdobra a partir dos anos de 1990 no Brasil, que minimiza as responsabilidades do Estado para a garantia dos direitos sociais, repassando sua execução para parcerias com a comunidade e organizações privadas.

O significado do conceito nos documentos oficiais, assentados em documentos orientadores elaborados pelos Organismos Internacionais, é o de *uma gestão na perspectiva democrática*, visando desenvolver competências sociais e aprendizagens para o trabalho em equipe, a solucionar problemas, a exercitar a educação cívica, como as novas competências e habilidades exigidas por uma sociedade em crise e para um mercado de trabalho flexível e instável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados indicam que embora em ambos os documentos sejam utilizados o termo “gestão democrática” e “gestão na perspectiva democrática”, não significam a mesma coisa, uma vez que a palavra não é o conceito, mas é apenas o seu portador. O conceito precisa ser buscado no movimento histórico de sua elaboração. Assim, é possível concluir que há um desafio posto aos formadores de professores e de profissionais da educação, bem como ao Movimento dos Educadores, aqui com destaque para a Anfope, de compreender o significado dos conceitos presentes no



documentos orientadores da formação não desconsiderando os diferentes interesses das classes principais de nossa sociedade e da luta entre capital x trabalho, posto que os embates continuam.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

A DEFINIÇÃO das Diretrizes para o curso de pedagogia. Documento enviado ao Conselho Nacional de Educação visando a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, em 10.09.2004. 2004.

ANFOPE. **15 anos de movimento:** a trajetória da Anfope. 1998. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/9%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1998.pdf>. Acesso em: fev. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer CNE/CP n. 5**, de 13 de dezembro de 2005. Brasília, DF, SEED, 2005.

LURIA, A. R. A palavra e o conceito. *In.*: LURIA, A. R. **Curso de Psicologia geral:** linguagem e pensamento. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1979. v. 4, p. 17-51.

VIEIRA, Suzane Gonçalves da Rocha. **Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia:** pedagogo, docente ou professor? 2007. 151 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: OS LIMITES IMPOSTOS À PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL PELAS PRÁTICAS DOCENTES NOS ESPAÇOS DE TOMADA DE DECISÃO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Prof. Msc. Thalismar Matias Gonçalves
UFSCar/UFES
thalismar.goncalves@gmail.com

Profa. Dra. Luana Costa Almeida
UFSCar
luanaca@ufscar.br

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: LOED/UFSCar.

Eixo Temático: 2 - Formação, práticas docentes e gestão democrática da educação (Básica e Superior).

Resumo: O presente trabalho trata-se de uma reflexão sobre os desafios da gestão democrática na educação básica a partir da problematização entre a participação estudantil e as práticas dos educadores nas instâncias de tomada de decisão. A base teórica sobre a gestão democrática escolar se baseou em autores como Libâneo (2011), Lima (2018) e Paro (2016). A metodologia se baseou em revisão bibliográfica sobre a participação estudantil no contexto da democratização da escola básica, especialmente, no Brasil. Os resultados apontam que a participação estuantil mostra-se limitadas por práticas hierarquicas e adultocentricas dos docentes nos espaços democráticos da escola. Tais práticas estariam associadas a uma cultura escolar marcada historica e socialmente pelo autoritarismo.

Palavras-chave: Participação estudantil. Gestão democrática. Práticas docentes.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho encontra-se em andamento como parte da pesquisa de doutorado em Educação. O problema refere-se aos desafios da gestão democrática escolar e da participação estudantil. O processo de democratização da escola básica no Brasil tem como marco a luta contra a Ditadura Civil-Militar no final dos anos 1970 e a mobilização em torno da Constituição Federal de 1988. Nas últimas décadas houve avanços institucionais importantes em relação à gestão democrática escolar, cujos mecanismos passaram a ser previstos na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e nos Planos Nacionais de Educação (2001 e 2014). Apesar da relevância de tais avanços, o processo de democratização da escola mostra-se complexo, não podendo ser reduzido apenas à previsão legal de mecanismos de participação.

Nesse sentido, a proposta é refletir, especificamente, a relação entre os desafios da participação estudantil e as práticas docentes nas instâncias de tomada de decisão do ambiente escolar.

METODOLOGIA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

O aporte teórico baseou-se nos trabalhos de Libâneo et al (2011), Lima (2014 e 2018) e Paro (2016) acerca da gestão democrática escolar. A partir da discussão teórica foi realizada uma revisão bibliográfica sobre pesquisas sobre a participação estudantil na educação básica, em particular, no ensino médio no Brasil e em outros países.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Lima (2014, p. 1069-1070) afirma:

(...) a gestão democrática das escolas é uma complexa categoria político-educativa, uma construção social que não dispensa a análise dos contextos históricos, dos projetos políticos e da correlação de forças em que ocorre, para além de envolver dimensões teóricas e conceituais que vão desde as teorias da democracia e da participação, até às teorias organizacionais e aos modelos de governação e administração das escolas e respectivos sistemas escolares. Por essa razão, reconhecer o forte simbolismo político da gestão democrática, a sua genealogia revolucionária e as suas ligações privilegiadas à democracia participativa não implica, em caso algum, deixar de estudar as suas dimensões teóricas, de debater as suas realizações práticas, rejeitando, por isso, definições essencialistas e legalistas, tal como concepções de tipo meramente ideológico, participacionista e procedimentalista (...) (p. 1069-1070).

Lima (2018) argumenta que a democratização da gestão escolar, compreendida como uma dimensão do processo educativo, envolve a remoção de obstáculos de diferentes ordens - políticos, organizacionais, relações de poder, entre outros - que atuam sobre a organização escolar há séculos. O pesquisador português aponta que a gestão democrática escolar requer tempo para realizar “(...) uma ruptura cultural e educativa com práticas autoritárias e heterônomas (...)” (LIMA, 2018, p. 19).

Nesse cenário, a presença de mecanismos de participação não é suficiente para garantir um processo de gestão democrática pleno. Trazendo a reflexão, especificamente, para a participação estudantil, alguns estudos têm demonstrado os limites na participação e no envolvimento dos estudantes de educação básica na gestão escolar. Nesse cenário, cabe destacar o próprio papel exercido pelos docentes como relevante fator, destacando: a cultura patrimonialista e de dominação dos professores nos espaços de tomada de decisão (FALCÃO *et al.*, 2022; SOUSA e FERREIRA, 2024) e a postura hierarquizada que inviabiliza a participação dos estudantes em instâncias democráticas (PEREIRA, 2023).

Spósito *et al.* (2020) apontam que os estudantes de diferentes países (Brasil, Argentina, México e Espanha), dentre outros fatores, alegam que a cultura adultocêntrica da escola é um fator de desestímulo à participação estudantil. As crianças e os adolescentes são vistos pelos adultos, incluindo gestores e docentes, como seres incompletos e em formação. Esse olhar sobre os jovens reflete em práticas de participação estudantil tuteladas em vez de autônomas.

"Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação"

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

Além da dimensão institucional de participação, é necessário direcionar a atenção para a cultura escolar instituinte (LIBÂNEO *et al.*, 2011), que se constrói na interação entre os membros da escola, nas suas relações e vivências no cotidiano. Nesse sentido, as concepções e o imaginário que os atores escolares carregam influenciam diretamente na confecção de práticas de participação. Paro (2016, p. 59) destaca as chamadas condicionantes ideológicas de participação: "(...) é preciso levar em conta a dimensão em que o modo de pensar e agir das pessoas que aí atuam facilita/incentiva ou dificulta/impede a participação (...)".

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, nos parece relevante problematizar como as concepções dos docentes, seja enquanto gestores ou representantes do segmento docente sobre a educação escolar, a participação estudantil, a condição de jovem e a própria gestão democrática influenciam nas práticas de participação dos estudantes no contexto escolar. A respeito da relação entre escola e democracia, Freire (1967, p.92) afirma: "Na verdade, se há saber que se incorpore ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático". As experiências promovidas nos espaços de gestão democrática na escola têm promovido que tipo de aprendizagens sobre a democracia? E sobre os sujeitos que constroem a instituição escolar?

REFERÊNCIAS

Livro

FREIRE, F. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967. 123 p.

LIBÂNEO, J. C., OLIVEIRA, J. F. e TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011. 295 p.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 4 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

Artigo de periódico em meio eletrônico

ARAÚJO, A. C. de. **A gestão democrática e os canais de participação dos estudantes**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 253-266, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 4 de mai. 2023.

FALCÃO, N. M., VICTOR, M. L. R. E VASCONCELOS, A. R. F. **Processos de participação de estudantes do ensino técnico integrado: Estudo da realidade de uma instituição de ensino no Estado do Amazonas, Brasil**. Revista Portuguesa de Educação, 35(2), 104-124. 2022. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/21371>. Disponível em: 04 de mai. 2023.

LIMA, Licínio. **A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária?** Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1067-1083, out.-dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/smG9JRgD8PjyNyMyZMRXf7H/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 de abr. 2024.

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

_____. **Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública?**. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/YCPpdwGWZshhVyhjwpzHZtp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jun. 2024.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

SOUSA, Inês; FERREIRA, Elisabete. **Students’ Participation in Democratic School Management: A Systematic Literature Review**. *Journal of Social Science Education*, v. 23, n. 1, mar. 2024. Disponível em: <https://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/6333>. Acesso em: 22 abr. 2024.

SPOSITO, Marília Pontes; ALMEIDA, Elmir de; TARÁBOLA, Felipe de Souza. **Jovens Do Ensino Médio e Participação Na Esfera Escolar: Um Estudo Transnacional**. *Estudos Avançados*, v. 34, n. 99, p. 313-332, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/y58BXJLdphDfpx8nRf766kj/>. Acesso em: 22 abr. 2024.

Legislação

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: 05 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 de mai. 2023.

_____. **Lei nº 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 03 de mai. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação: lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 03 de mai. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação: lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 03 de mai. 2023.

ENTRE A BALANÇA E O RELÓGIO: GERENCIALISMO NA GESTÃO ESCOLAR DO ESPÍRITO SANTO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Marcelo Loureiro Uceli

Doutorando - Universidade Federal do Espírito Santo
marceloeducador.acz@gmail.com

Reginaldo Célio Sobrinho

Universidade Federal do Espírito Santo
reginaldo.celio@ufes.br

Eixo Temático: 2 - Formação, práticas docentes e gestão democrática da educação (Básica e Superior).

Resumo: Este estudo analisa os impactos do gerencialismo na gestão escolar da educação básica no Espírito Santo, posicionando-se criticamente contra essa abordagem. A pesquisa baseia-se em revisão bibliográfica de documentos acadêmicos e governamentais. O gerencialismo, inspirado em práticas do setor privado, prioriza a eficiência e o cumprimento de metas, frequentemente em detrimento da participação democrática e do desenvolvimento integral dos alunos. Os resultados indicam que essa lógica compromete a inclusão e transforma a escola em uma instituição voltada para resultados quantitativos ao invés da formação cidadã. Para promover uma gestão democrática, é necessário rejeitar o gerencialismo e adotar práticas que incentivem a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar. A criação de espaços de diálogo e a formação contínua de gestores em práticas democráticas são fundamentais para desenvolver uma liderança escolar comprometida com a inclusão e a justiça social. Conclui-se que as políticas públicas devem ser revisadas para garantir que promovam a gestão democrática, contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos críticos e participativos, que é o objetivo último da educação pública.

Palavras-chave: Gerencialismo. Gestão Escolar. Educação Democrática. Espírito Santo. Políticas Educacionais.

INTRODUÇÃO

O gerencialismo é um modelo de administração que prioriza a eficiência, o cumprimento de metas e a obtenção de resultados mensuráveis, inspirando-se em práticas do setor privado. Introduzido no Brasil na década de 1990, esse modelo impactou significativamente a gestão escolar, especialmente no Espírito Santo (BRESSER-PEREIRA, 2017; LIMA, 2021; SANTOS, 2019). O conceito de gerencialismo aplicado à educação transforma as escolas em instituições focadas em resultados quantitativos, frequentemente em detrimento da participação democrática e do desenvolvimento integral dos alunos (PARO, 2017; SOUZA, 2007). Este estudo tem como objetivo central analisar os impactos do gerencialismo na escola pública do Espírito Santo, com foco na gestão escolar.

METODOLOGIA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A metodologia deste estudo é baseada em revisão bibliográfica. A pesquisa envolveu a análise de literatura acadêmica e documentos sobre gestão escolar (Manual de Gestão do governo do Estado do Espírito Santo - 2023) e gerencialismo, buscando compreender o impacto dessas práticas na gestão das escolas públicas do Espírito Santo. Gil (2008) destaca que a pesquisa bibliográfica permite um aprofundamento teórico sobre o tema estudado, essencial para compreender as nuances do gerencialismo e suas implicações na educação.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A adoção do gerencialismo nas escolas públicas do Espírito Santo trouxe uma ênfase na eficiência e no cumprimento de metas, como evidenciado pelo *Manual de Gestão 2023* (GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 2023). Embora essas práticas possam melhorar aspectos administrativos, elas frequentemente ignoram a importância da participação democrática e do desenvolvimento integral dos alunos. A Lei 5471, que regula a gestão democrática no ensino público estadual, contrasta com a lógica gerencialista ao enfatizar a participação da comunidade escolar nos processos decisórios (ESPÍRITO SANTO, 1997).

O Estado neoliberal, surgido a partir das crises econômicas dos anos 1970 e 1980, promoveu uma série de reformas que introduziram práticas gerenciais no setor público. Essas reformas visavam a eficiência, descentralização e redução de custos, influenciando significativamente a gestão escolar. De acordo com Bresser-Pereira (2017), o gerencialismo trouxe princípios mercadológicos para a administração pública, como eficiência, flexibilidade, qualidade total e controle de resultados (LIMA, 2021; SANTOS, 2019).

A mercantilização da educação é uma tendência crescente, onde a lógica de mercado permeia a gestão das escolas públicas. Essa abordagem promove a competitividade, eficácia e meritocracia, muitas vezes em detrimento da inclusão e participação democrática. Estudos de Lima e Peterle (2021) apontam que políticas derivadas de reformas neoliberais esvaziam o sentido público e democrático da gestão educacional, corroendo as bases do direito à educação.

A gestão democrática é legalmente respaldada por documentos como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No entanto, a prática dessa gestão enfrenta desafios significativos devido à imposição de práticas gerenciais. Autores como Paro (2017) e Cury (2007) defendem que a gestão democrática deve envolver a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar, promovendo decisões coletivas e transparentes.

A implementação do gerencialismo nas escolas públicas do Espírito Santo resultou em uma ênfase na eficiência e no cumprimento de metas. Embora essas práticas possam melhorar alguns aspectos administrativos, elas frequentemente desconsideram a importância da participação democrática e do desenvolvimento integral dos alunos. Lima e Peterle (2021) destacam que a com-

binação entre austeridade e foco em desempenho escolar projeta um cenário antidemocrático na gestão educacional do estado.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A imposição de práticas gerenciais cria um ambiente onde a participação democrática é limitada. Gestores escolares enfrentam a pressão de cumprir metas estabelecidas por avaliações externas, muitas vezes à custa da inclusão e do diálogo com a comunidade escolar. Lira (2019) sugere que, para efetivar uma gestão democrática, é necessário superar os desafios impostos pela lógica gerencialista e promover uma cultura de participação e colaboração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos impactos do gerencialismo na escola pública do Espírito Santo revela uma tensão significativa entre a eficiência administrativa e a participação democrática. Essa tensão é manifesta na forma como as políticas educacionais têm priorizado práticas gerenciais que enfatizam o cumprimento de metas, a eficiência e a obtenção de resultados quantificáveis. Enquanto essas práticas podem trazer melhorias administrativas e na prestação de contas, elas ocorrem em detrimento dos princípios democráticos que devem guiar a educação pública.

O gerencialismo, ao priorizar a eficiência e o cumprimento de metas sobre a participação e a inclusão, transforma a escola em uma instituição voltada mais para a obtenção de resultados quantitativos do que para a formação cidadã e integral dos estudantes. Essa lógica gerencialista, inspirada em práticas do setor privado, desvirtua o verdadeiro propósito da educação pública, que deve ser fundamentada em valores democráticos e inclusivos.

Para promover uma gestão escolar que atenda aos princípios democráticos, é essencial rejeitar a lógica gerencialista e adotar práticas que promovam a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar – incluindo professores, alunos, pais e funcionários – nas decisões que afetam a escola. Isso requer a criação de espaços de diálogo e participação, onde as necessidades e perspectivas de todos sejam ouvidas e consideradas. Além disso, a formação contínua de gestores escolares em práticas democráticas é fundamental para desenvolver uma liderança escolar comprometida com a inclusão e a justiça social. Essa abordagem holística não apenas melhora o ambiente escolar, mas também contribui para o desenvolvimento de cidadãos críticos e participativos, que é o objetivo último da educação. Entre a balança e o relógio, é fundamental escolher uma gestão que equilibre a eficiência e a equidade, priorizando sempre a participação democrática e o desenvolvimento integral dos alunos.

REFERÊNCIAS

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Reforma Gerencial e Legitimação do Estado Social. Rio de Janeiro: **Revista de Administração Pública**, 51(1):147-156, jan.-fev. 2017. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/65932>.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 3, 2007.

**“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos
no campo da educação”**

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 5.471, de 27 de dezembro de 1997.** Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público Estadual e dá outras providências.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Manual de Gestão, 2023.**

LIMA, Marcelo; PETERLE, Tatiana Gomes dos Santos. Mercantilização da educação: do gerencialismo ao empresariamento da oferta escolar. **Educação UFSM**, v. 46, 2021.

LIRA, Pedro Bosco. **Gestão democrática como meio para efetivação do direito à educação no contexto da administração escolar e gerencialismo.** Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito)-Faculdade Nacional de Direito, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

PARO, Vitor Henrique. **A Gestão Democrática da Escola Pública.** São Paulo: Editora Ática, 2017.

SANTOS, Carmem Lucia; SANTOS, Terezinha de Fátima Andrade Monteiro. **Estado, Políticas Públicas e a Atuação do Diretor da Escola Pública.** IX Jornada Internacional de Políticas Públicas - UFMA. Disponível em: https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2019/images/trabalhos/trabalho_submissaoid_315_3155cabd7aab0bc9.pdf.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de. **A Gestão da Escola Pública: Perspectivas para uma Administração Democrática.** São Paulo: Editora Cortez, 2007.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO BASE PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA: O DIRETOR COMO INTELLECTUAL ORGÂNICO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Eduardo Gomes Neto -Bolsista Capes
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
edunetobtos@gmail.com

Grupefor Grupo de Estudos, pesquisa e extensão em políticas educacionais, formação de professores, democracia e direito a educação

Eixo Temático: 2 - Formação, práticas docentes e gestão democrática da educação (Básica e Superior).

Resumo: A gestão democrática nas escolas públicas é um princípio constitucional fundamental no Brasil, mas sua efetivação requer atenção à formação de professores e gestores. Este artigo investiga a formação de professores como base para a gestão democrática, com foco no diretor como intelectual orgânico, um líder comprometido com a transformação social (GRAMSCI, 2001). A pesquisa, de abordagem qualitativa, analisa a legislação, a formação inicial e continuada de professores e diretores, e as grades curriculares de cursos de licenciatura e Pedagogia em universidades públicas do Rio de Janeiro. Os resultados revelam que a gestão democrática, apesar de presente na legislação, é pouco abordada na formação inicial de professores, tanto nas licenciaturas quanto nos cursos de Pedagogia. A revisão bibliográfica destaca a importância da gestão democrática para uma educação emancipadora e a relevância do conceito de intelectual orgânico para entender o papel do diretor. A análise curricular evidencia a necessidade de fortalecer a formação de professores para a gestão democrática, incluindo disciplinas que abordem o tema de forma crítica e reflexiva. Concluímos que é fundamental investir na formação inicial e continuada de professores e diretores, preparando-os para atuarem como intelectuais orgânicos em uma perspectiva democrática.

Palavras-chave: Formação. Gestão democrática. Intelectual orgânico.

INTRODUÇÃO

A gestão democrática nas escolas públicas é um princípio constitucional fundamental para a construção de uma educação inclusiva e participativa no Brasil. No entanto, a efetivação desse princípio requer um olhar atento à formação dos professores e gestores escolares, em especial, do diretor, que desempenha um papel fundamental na liderança pedagógica e administrativa da escola. Este artigo faz parte de uma pesquisa de doutorado em andamento e investiga a formação de professores como base para a gestão democrática, com foco na figura do diretor como intelectual orgânico, conceito proposto por Gramsci (2001).

A pesquisa parte da hipótese de que a gestão democrática é mais efetiva em escolas em que o diretor atua como um intelectual orgânico, ou seja, um líder que emerge da classe trabalhadora e está comprometido com a transformação social. Para verificar essa hipótese, o estudo analisa as legislações sobre formação de professores e gestão democrática, as grades curriculares de cursos

de licenciatura e Pedagogia em universidades públicas do Rio de Janeiro e a formação continuada de diretores escolares.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A relevância do tema reside na necessidade de fortalecer a gestão democrática nas escolas públicas brasileiras, garantindo que os princípios constitucionais sejam efetivamente aplicados ao cotidiano escolar. Além disso, a pesquisa contribui para o debate sobre a formação de professores e gestores, destacando a importância da formação crítica e do compromisso social para a construção de uma educação emancipadora.

METODOLOGIA

A pesquisa apresenta abordagem qualitativa, com análise documental da legislação pertinente à formação de professores e à gestão democrática. Foi realizada uma revisão bibliográfica em bases de dados como SciElo, BDTD, CAPES, Portal de Periódicos, Google Acadêmico e ANPED, buscando trabalhos sobre a atuação do diretor, a formação inicial e continuada desses profissionais, a gestão democrática e o conceito de intelectual orgânico.

Além disso, o estudo analisou as grades curriculares de cursos de licenciatura e Pedagogia em cinco universidades públicas do estado do Rio de Janeiro, buscando identificar disciplinas que abordem a gestão democrática na formação inicial dos professores. A partir dessa análise, pretende-se verificar se a formação inicial contempla a gestão democrática de forma a preparar o futuro professor para atuar como diretor/gestor escolar e como intelectual orgânico.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise documental da legislação revelou que a gestão democrática é um princípio presente na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. No entanto, a pesquisa identificou que a formação inicial de professores não contempla a gestão democrática de forma consistente, tanto nas licenciaturas quanto nos cursos de Pedagogia.

Temos como referencial teórico-metodológico a obra de Freire (1979, 2013) e Gramsci (1991; 2001) na perspectiva da educação emancipatória, da leitura do real e suas contradições, de acordo com a concepção sócio-histórica crítica da educação. O diretor escolar ocupa uma posição estratégica na formação da consciência crítica dos alunos e na construção de um projeto de sociedade e, nesse contexto, emerge como um potencial intelectual orgânico (GRAMSCI, 2001). Nessa perspectiva, o diretor escolar, ao exercer função de liderança pedagógica e administrativa, pode desempenhar o papel de intelectual, organizando e difundindo uma visão de mundo que contribua para a transformação social, demandando formação específica que assegure a materialização na escola da gestão democrática.

A revisão bibliográfica evidenciou a importância da gestão democrática para a construção de uma educação emancipadora, que promova a participação da comunidade escolar e a formação

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

de cidadãos críticos e conscientes. Como afirma Freire (1974, p, 86), “Para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação”, logo, a emancipação humana é um processo contínuo e inacabado de libertação das pessoas de todas as formas de opressão, tanto individual quanto social.

O conceito de intelectual orgânico, proposto por Gramsci (2001), mostrou-se relevante para entender o papel do diretor escolar como um líder comprometido com a transformação social. O autor introduz o conceito de “intelectual orgânico” como um indivíduo que emerge da classe trabalhadora e está diretamente envolvido na vida prática e na organização social dessa classe. O intelectual orgânico, ao contrário do intelectual tradicional, não é apenas um teórico, mas um participante ativo na formação e liderança da classe trabalhadora. Esse intelectual desempenha um papel importante na articulação das necessidades e aspirações da classe à qual pertence, ajudando a criar uma consciência e cultura que desafia as estruturas de poder existentes.

Gramsci (2001) destaca que os intelectuais orgânicos emergem de um grupo social específico e trabalham para criar coesão e consciência dentro desse grupo:

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político (GRAMSCI, 2001, p. 15).

Gramsci (2001, p. 18) argumenta ainda que todos os homens, em certo grau, desempenham funções intelectuais: “seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais”. Contudo, os intelectuais orgânicos são aqueles que, devido às suas conexões e atividades, desempenham um papel fundamental na construção da hegemonia cultural e política. Eles ajudam a moldar a visão de mundo e a estratégia política da classe trabalhadora, conectando a teoria à prática e vice-versa.

Gramsci (2001) apresenta a escola como uma ferramenta fundamental para a formação dos intelectuais. Nesse sentido, temos o sistema educacional como responsável por moldar indivíduos que irão desempenhar funções intelectuais, sejam elas de natureza técnica, científica, artística ou humanística. A educação é, portanto, um meio essencial para preparar pessoas para diversas funções dentro da sociedade, sendo a escola o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização.

A análise das grades curriculares das universidades públicas do Rio de Janeiro revelou que a gestão democrática não é abordada nas disciplinas obrigatórias dos cursos de licenciatura e muito pouco nos cursos de Pedagogia. Essa lacuna na formação inicial dos professores pode comprometer a efetivação da gestão democrática nas escolas, uma vez que os futuros docentes não são devidamente preparados para lidar com os desafios da participação da comunidade escolar e da construção coletiva do projeto pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Este artigo evidencia a necessidade de fortalecer a formação de professores para a gestão democrática, tanto na formação inicial quanto na continuada. É fundamental que as universidades incluam em seus currículos disciplinas que abordem a gestão democrática de forma crítica e reflexiva. Além disso, é preciso investir na formação continuada dos diretores escolares, oferecendo cursos e programas que aprofundem seus conhecimentos sobre gestão democrática e os preparem para atuarem como intelectuais orgânicos. A pesquisa também sugere a necessidade de estudos futuros que investiguem a relação entre a formação do diretor escolar e a efetividade da gestão democrática nas escolas, buscando identificar boas práticas e propor políticas públicas que fortaleçam esse princípio constitucional.

A figura do diretor como intelectual orgânico emerge como um elemento chave para a efetivação da gestão democrática nas escolas, promovendo a participação da comunidade escolar e a construção coletiva de um projeto pedagógico que vise à transformação social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais. **O princípio educativo**. Jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, 2ª edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 2001.

GESTÃO DEMOCRÁTICA, PARTICIPAÇÃO E TRABALHO COLETIVO: DIÁLOGOS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Izabel Cristina Marçal Gonçalves

SME - PCRJ / SME - Niterói/RJ

izabelmarcal@live.com

Lucília Augusta Lino

UERJ

prof.lucilia.uerj@gmail.com

Priscila de Souza Costa Couto

FFP UERJ

priscilascosta.br@gmail.com

Eixo Temático: 2 - Formação, práticas docentes e gestão democrática da educação (Básica e Superior).

Resumo: Este trabalho discute resultados da dissertação de mestrado (GONÇALVES, 2023), defendida no *Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais* da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. O objetivo principal da investigação foi analisar uma experiência de gestão democrática em escola municipal da cidade do Rio de Janeiro. Fundamentado na concepção histórico-crítica em consonância com Saviani (2007, 2011), esta pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, ancorada na concepção emancipadora de Freire (1996). Os caminhos metodológicos, dialogaram com Minayo (2000), considerando as contribuições de Paro (2001, 2015) acerca de administração escolar, e no conceito de intelectual orgânico de Gramsci (1999). O estudo analisou a implementação das práticas gestoras e da equipe docente, em trabalho coletivo, que se caracterizou por efetiva participação da comunidade escolar, o que colaborou para a melhoria nos resultados de aprendizagem dos estudantes e no clima escolar. O estudo destacou a participação do coletivo como condição para a democracia, assim como com o compromisso com a transformação social.

Palavras-chave: Gestão democrática. Participação. Políticas educacionais.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta estudo realizado no curso de Mestrado do *Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais* da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, que analisou a experiência de gestão democrática em escola municipal da Cidade do Rio de Janeiro, situada em uma região conflitada, com elevados índices de violência e precariedade social. A investigação destacou a atuação do diretor escolar e a articulação da equipe nas ações implementadas, práticas dialógicas e participativas, com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino (GONÇALVES, 2023).

O objetivo geral consistiu em analisar a experiência de gestão democrática, e sua aproximação da promoção e ressignificação das concepções de gestão democrática, autonomia e qualidade de ensino (GONÇALVES, 2023). Com o necessário recorte, apresentamos o objetivo específico que dialoga com as práticas gestoras e docentes, trazendo a análise das práticas pedagógicas



desenvolvidas pela equipe da Escola da Paz, como denominamos a unidade escolar, estimulando a participação da comunidade, impactando positivamente na aprendizagem dos estudantes, a partir da integração oportunizada pelo trabalho coletivo.

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

METODOLOGIA

O estudo foi ancorado na concepção histórico-crítica, fundamentada por Saviani (2007, 2011), e na concepção de educação emancipadora de Paulo Freire (1979, 1996). A investigação teve as contribuições de Paro (2001, 2015) sobre a administração da escola pública e as características da direção escolar, propondo ainda uma análise do perfil do gestor a partir do conceito de intelectual orgânico de Gramsci (1999).

A par da necessária revisão da literatura, a análise dos dados coletados no campo pela aplicação de entrevistas com diretor, professores, responsáveis representantes do Conselho Escola-Comunidade, assim como a análise dos projetos pedagógicos e das legislações, foram realizadas à luz do referencial teórico, focalizando os conceitos de autonomia e conscientização de Freire (1996). Estruturado numa abordagem qualitativa, o estudo foi organizado a partir da análise dos dados em consonância com o proposto por Minayo (2000).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O estudo apontou a relação exitosa estabelecida pela equipe gestora através da criação de espaços democráticos no período analisado, englobando avanços nos resultados referentes a aprendizagem dos estudantes e no clima escolar, de uma escola situada em comunidade conflituosa, com baixos índices de desempenho dos alunos.

Dentre as práticas que colaboraram para os resultados elencamos o desenvolvimento de projetos pedagógicos anuais, o planejamento coletivo, o acompanhamento sistemático e a avaliação conjunta das aprendizagens dos alunos, aliados à participação do Conselho Escola-Comunidade em variados processos decisórios e a escuta cotidiana dos envolvidos nesse processo participativo. Essas ações “qualificaram os processos de aprendizagem dos alunos, principal objetivo da gestão escolar”, sendo que “as aprendizagens foram conquistadas através da resignificação dos fazeres cotidianos” (GONÇALVES, 2023, p. 102). Assim, com as mudanças implementadas na gestão da escola foi possível garantir a implementação de práticas educativas significativas para os alunos, propiciando um maior engajamento para a elevação da aprendizagem.

Destacamos a relevância do compromisso ético, político e social dos educadores e equipe gestora com a promoção da qualidade do ensino, sobretudo no que se refere ao exercício democrático para além da participação, na perspectiva da gestão democrática. Assim, a comunidade escolar, isto é, “as pessoas que atuam na/sobre a escola”, nesse processo político de gestão democrática, “identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham,

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas”, conforme aponta Oliveira (2018, p. 29).

Concordamos com Oliveira (2018, p. 93) que a participação é uma condição para a efetiva gestão democrática, mas que nela não se esgota, pois cabe destacar, ainda, a importância da liderança da gestora da escola, pois “independentemente da tipologia de liderança adotada ou da pessoa a exercê-la na escola, a capacidade de influência é uma medida importante”.

Desta forma, o estudo reitera que é imprescindível ao educador o compromisso com a transformação social, também em consonância com Paro (2015) e com os princípios defendidos pela Anfope (2022). A análise dos processos implementados pela equipe gestora, através da “promoção do diálogo entre os diferentes atores”, segundo o estudo de Gonçalves (2023, p. 102), evidenciou a opção da gestão por uma perspectiva democrática e emancipadora, “criando assim um cenário favorável às decisões coletivas”. Dessa forma, neste estudo (GONÇALVES, 2023, p. 102), percebe-se uma ressignificação da atuação do diretor em “sua relação com a comunidade escolar, refletindo sobre questões como liderança, clima escolar e participação coletiva”, condizentes com a concepção da gestão democrática, em perspectiva emancipadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação demonstrou pela análise dos dados, a relevância da gestão democrática na promoção e elevação da qualidade de ensino na escola pública. O estudo evidenciou os resultados obtidos na elevação da qualidade de ensino, na construção de um clima institucional favorável à aprendizagem dos estudantes, a partir da implementação de práticas gestoras que materializaram a gestão democrática, instituindo o diálogo e a participação com/da equipe e da comunidade escolar. Concluindo, reafirmamos a participação coletiva como condição para exercício da democracia e garantia de uma educação emancipadora, a partir do compromisso com a transformação social como premissa para a garantia da qualidade social e da relevância da função política e social da educação, em consonância com os princípios basilares da democracia.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. **Manifestação contrária à Matriz Nacional Comum de Competências do diretor escolar**. Publicada em 21 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1pW1r1L-r3IEM7hdngeb8pDwSqxjKsLSK9/view>. Acesso em: 22 abr. 2022.

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

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GONÇALVES, Izabel C. M. **Gestão democrática, trabalho coletivo e qualidade de ensino: potencialidades e protagonismos na escola pública. Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. 2023.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

**“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos
no campo da educação”**

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. de S. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Ana Cristina P. de. **Gestão, liderança e clima escolar**. Curitiba: Appris, 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

PARO, Vitor H. **Diretor Escolar educador ou gerente?** São Paulo: Cortez Editora, 2015.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política**. 39ª ed. Campinas: SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

JUSTIÇA RESTAURATIVA E AS RELAÇÕES DE PODER NAS ESCOLAS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Rafaela Ramalhete Ferraz
Universidade Federal de Minas Gerais
rferraz.rafaela@gmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: CAPES.

Eixo Temático: 2 - Formação, práticas docentes e gestão democrática da educação (Básica e Superior).

Resumo: Nos últimos anos temos assistido ao crescente interesse da área da Educação pela Justiça Restaurativa, o que levou a presente pesquisa a buscar identificar como os modelos circulares têm sido trabalhados no intuito de administrar a incidência de posturas autoritárias em razão do desequilíbrio natural de poderes entre os diversos agentes que estão inseridos nas comunidades escolares. Para tanto, fez-se um balanço de produções acadêmicas com artigos referentes ao tema. Constatou-se que é uma política que depende de construção coletiva e suporte a fim de que produza algum efeito, o que ainda não ocorreu em relação às hierarquias nas instituições de ensino.

Palavras-chave: Justiça restaurativa. Convivência escolar. Política educacional.

INTRODUÇÃO

A Justiça Restaurativa (JR) tem sido apropriada pela Educação como recurso para o tratamento de conflitos escolares, que por estarem tomando outras formas e intensidades, assumem protagonismo em muitas pesquisas e políticas educacionais. A princípio, pensada e desenvolvida para o sistema judicial, sua inspiração em práticas ancestrais, na contemporaneidade ela vem como uma forma alternativa de resolução de conflito em que se procura, por meio do diálogo, atender às necessidades dos envolvidos e da comunidade em que se inserem em vez de simplesmente associar uma punição ao fato gerador da contenda. Trata-se de exercício coletivo que possibilita o exercício de práticas preventivas, além das resolutivas (PRANIS, 2010). Seria, portanto, uma ferramenta pedagógica direcionada ao aprender a conviver.

Um dos mais importantes expoentes do tema, Howard Zehr, defende que a JR não seja tratada como um conceito fechado, pois isso prejudicaria a própria dinâmica de desenvolvimento de suas práticas, as quais foram sendo elaboradas respeitando os diversos contextos ao redor do mundo (ZEHR, 2020).

No campo educacional brasileiro, a autora de maior peso é Kay Pranis, que, inclusive, tem o Brasil como uma das rotas em sua agenda de eventos. Dentro da JR, ela trabalha com Círculos de Construção de Paz (CCP) que englobam situações além das conflitivas. Em resumo, os CCP são organizados em formato circular em que há ao menos um facilitador, responsável por promover a dinâmica que consiste em levar ao círculo provocações para que os participantes, inclusive o facilitador, a respondam por meio de contações de histórias quando em posse do bastão de fala passado sequencialmente por eles (PRANIS, 2010).

Explorar essa iniciativa de modificação das dinâmicas hierárquicas por meio da recomposição de momentos de fala e escuta ativa não só vai na esteira do que estudiosos vêm defendendo ao longo de décadas, como vem cada vez mais se fazendo urgente diante do aumento das diversidades - de gênero, cultural, social, econômica, geracional, étnico-racial, de acessibilidade - do público que frequenta diariamente os espaços escolares.

O problema dessa urgência, em especial, pelos casos de violência extrema, é que são apresentados paliativos e pouca atenção é dada ao crucial exercício de ação-reflexão. Diante desse cenário, uma solução vista por profissionais e políticos é a via do autoritarismo. Outra consequência decorrente do despreparo para lidar com certas situações é a preferência pelos profissionais da educação por soluções vindas de atores externos, vista com a judicialização dos conflitos escolares. Em outra direção, a proposta dos CCPs é que os círculos não-conflitivos promovam conexões entre as pessoas de uma mesma comunidade, por meio do reforço de valores como empatia, respeito e humildade, a ponto de saberem negociar futuros conflitos, para os quais os CCPs também poderão ser usados.

No Brasil, a JR começou a ser introduzida em 2005, mas ainda esbarra em obstáculos para se inserir na cultura escolar. Ainda assim, o Ministério da Educação (MEC) firmou um acordo com o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) para que a implementação ocorra em todo o território nacional (CNJ; MEC, 2023). Diante disso, uma das indagações relevantes dentro desse novo campo que vem sendo formado é: como a JR tem sido aplicada à problemática do autoritarismo na educação básica brasileira?

METODOLOGIA

Realizou-se um balanço de produções acadêmicas limitado a artigos de periódicos Qualis A e B a partir da expressão (“*Justiça Restaurativa*” OR “*prática restaurativa*” OR “*círculo de diálogo*” OR “*círculo da paz*” OR “*círculo de paz*” OR “*círculo restaurativo*” OR “*processo circular*”) AND (“*escola*” OR “*educação*” OR “*ensino*”) aplicada no Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nos dias 06 e 14 de setembro de 2023 respectivamente. Ao todo, foram selecionados 40 artigos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Uma constatação inicial foi a de que as primeiras práticas restaurativas foram inspiradas no Círculo Restaurativo de Dominic Barter, e não nos CCPs, logo, voltadas somente para a resolução de conflitos. Não obstante, nenhuma experiência relatada indicou a consolidação da JR.

Quase metade das produções apontaram apenas os benefícios da JR, decorrentes inclusive do formato circular. Ressalta-se que a disposição equidistante em relação ao centro simboliza a

igualdade, mas não a garante, tanto que o objeto da palavra tem por função tentar equilibrar o poder ao conceder a todos o direito de fala de forma sequencial. Além disso, o facilitador, que, em regra, não intervém nas manifestações, pode fazê-lo, por exemplo, quando alguém com muito poder fora do círculo tenta dominar a fala também dentro dele (BOYES-WATSON; PRANIS, 2015).

São poucas as críticas que analisam que a JR ainda vem sendo executada de modo similar ao processo judicial, que acusa e pune, tendo sido identificado o autoritarismo de facilitadores, sempre adultos, sobre o causador do dano, sempre um estudante (ALMEIDA; PAIVA; COSTA, 2019; LUCATTO; MARTINS, 2016; PEREIRA; GUIMARÃES, 2021). Os professores reconhecem que não estão preparados para lidar com certos conflitos nem mesmo de expor emoções em rodas de conversa (SILVA; ALMEIDA, 2021).

Como sugerem alguns docentes, o trabalho com a prevenção viabilizaria formas de convivência mais dialógicas (PEREIRA, 2020). No entanto, sua concretização sofre com entraves operacionais, como a sobrecarga de trabalho, que gera resistência entre pares (TONCHE, 2016). O que se percebe é que os profissionais, sem apoio, preferem delegar sua responsabilidade de administrar um conflito de forma pedagógica.

Por fim, ressalta-se duas visões opostas quanto à legitimação da autoridade externa. Enquanto em um caso houve a aceitação da família e dos estudantes e, inclusive, foi relatado que uma pessoa externa seria vista com mais seriedade que alguém de dentro da escola (ALMEIDA; PAIVA; COSTA, 2019), no outro, esse mesmo público não aceitou o procedimento da JR, pois entenderam que os conflitos poderiam ser resolvidos dentro da instituição (TONCHE, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na educação brasileira, a JR é pouco expressiva. Há a ausência de um plano de ação coletivo e viável que promova a aplicação e a reflexão das práticas para que sejam contínuas. Aduz-se que deveriam ser trabalhados os CCPs não-conflitivos, a fim de transformar o ambiente escolar mais dialógico, em prol da consolidação de uma comunidade. Os conflitivos deveriam ser pensados após esse amadurecimento. A inversão dessa ordem, ao que parece, ocasiona a manutenção de um modelo fortemente hierárquico, que é o familiar. Para novas posturas são necessárias condições que ainda não foram garantidas pelos governos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Arthemis Nuamma Nunes de; PAIVA, Ilana Lemos de; COSTA, Ana Ludmilla Freire. Possibilidades e limites da Justiça Restaurativa nas escolas públicas. **Revista Ciências da Sociedade**, Santarém, v. 3, n. 6, jul./dez. 2019, p. 98-125.

BOYES-WATSON, Carolyn; PRANIS, Kay. **Círculos em Movimento: construindo uma comunidade escolar restaurativa**. Trad.: AJURIS, *Terre des Hommes*. [S.l.], 2015.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

**“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos
no campo da educação”**

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

CNJ; MEC, 2023. Acordo de Cooperação Técnica MEC nº 43/2023 e CNJ nº 23/2023. Brasília: CNJ; MEC, 2023. Assinado em 14 nov. 2023. Disponível em: www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2023/11/tcot-23-2023.pdf. Acesso em: 2 fev. 2024.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

LUCATTO, Lara Cucolicchio; MARTINS, Raul Aragão. As relações interpessoais e a Justiça Restaurativa na escola. **Colloquium humanarum**, Presidente Prudente, v. 13, n. Especial, jul.-dez. 2016, p. 161-166.

PEREIRA, Ana Carolina Reis. Quando a justiça entra na escola: entre a punição e a restauração. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 12, n. 2, 2020, p. 1212-1239.

PEREIRA, Ana Carolina Reis; GUIMARÃES, Áurea Marias. Direitos humanos e justiça restaurativa nas escolas: o que pensam os professores? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, n. 1, e234221, 2021.

PRANIS, Kay. **Processos Circulares**. Trad.: Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2010.

SILVA, Maria Cristiane Lopes da; ALMEIDA, Rosemary de Oliveira. Círculos de diálogo: a perspectiva das emoções com os professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 39, n. 3, 2021, p. 1-19.

TONCHE, Juliana. Justiça restaurativa e racionalidade penal moderna: uma real inovação em matéria penal?. **Revista de Estudos Empíricos em Direito**, [S. l.], v. 3, n. 1, 2016, p. 129-143.

ZEHR, Howard. **Justiça Restaurativa: teoria e prática**. Trad.: Tônia van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2020.

O CONSELHO DE ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO DE VIOLAÇÃO DO DIREITO DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Marluce Leila Simões Lopes
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes
marluceleila@msn.com

Luciane Martins de Oliveira Matos
Faculdade de Ensino Superior - FACHEL
lucianemartins.matos@gmail.com

Eixo Temático: 2 - Formação, práticas docentes e gestão democrática da educação (Básica e Superior).

Resumo: A pesquisa aqui apresentada é o recorte de pesquisa qualitativa de doutorado e de experiência de duas pedagogas na educação básica. Constitui-se em Estudo de Caso e pesquisa exploratória sobre a atuação da gestão escolar, sob o ponto de vista da exclusão de determinadas crianças e adolescentes. Como instrumentos de pesquisa, utilizou-se observação participante, entrevistas e análise documental. Constatou-se práticas cotidianas de controle e a exclusão por meio de transferências compulsórias realizadas pela equipe gestora e Conselho de Escola, com objetivos de disciplinarização, violando o direito a estar e permanecer na instituição escolar.

Palavras-chave: Conselho de escola. Violação de direito. Permanência na escola.

INTRODUÇÃO

O direito de todos à educação tem como marco a Constituição Federal de 1988, ratificada, na LDB 9394/96, quando reafirmam a garantia deste direito. A partir destes dispositivos legais, a escola se defronta com o desafio da garantia do acesso e permanência dos estudantes, visto que isso não significou a materialização das condições de efetivação destes direitos. Este trabalho problematiza o uso do conselho de escola para exclusão de determinados sujeitos, que por suas diferenças étnicas, são concebidos como problema para a escola. Estar na escola, para muitos estudantes negros e indígenas, significa vivenciar constrangimentos e até violência física, além do silenciamento a que são vítimas, pela invisibilidade das exclusões sofridas. A pesquisa aqui apresentada é o recorte de pesquisa qualitativa de doutorado e de experiência de duas pedagogas na educação básica. Constitui-se em Estudo de Caso e pesquisa exploratória sobre a atuação da gestão escolar, sob o ponto de vista da exclusão de determinadas crianças e adolescentes.

Como instrumentos de pesquisa, utilizou-se observação participante, entrevistas e análise documental. Constatou-se práticas cotidianas de controle e a exclusão por meio de transferências compulsórias realizadas pela equipe gestora e Conselho de Escola, com objetivos de disciplinarização, violando o direito a estar e permanecer na instituição escolar. A função social de um espaço de democratização por meio da participação e de diálogo entre os diferentes atores da comunidade escolar, dá lugar ao uso do conselho de escola para excluir estudantes, por motivos disciplinares. Em contraposição, acredita-se que estes sujeitos sejam estimulados a falarem de suas questões e de

serem ouvidas, enfim, que a participação, como direito, seja uma prática na educação básica, ao invés de práticas de controle e uso de dispositivos democráticos, como instrumentos de exclusão.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

METODOLOGIA

Como recorte de uma pesquisa qualitativa-estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1993) realizada em escolas de educação básica (séries iniciais e séries finais) localizadas no interior do Espírito Santo, objetivou-se compreender a relação da gestão e Conselho de Escola, diante dos casos concebidos como de indisciplina escolar. A análise dos dados foi realizada por meio de análise de atas, relatórios e outros documentos da equipe gestora e do Conselho de Escola. Entrevistou-se diretoras, pedagogas e estudantes das escolas pesquisadas.

A pesquisa mostrou *Práticas de vigilância* (SCHEINVAR, 2009) como estratégias de controle nos movimentos dos coordenadores de turno, responsáveis pela organização de estudantes em diferentes espaços da escola. A coordenação de turno convoca os estudantes indicados pelos professores e são os primeiros a conversar, aconselhar e registrar a ocorrência no livro de notificações diárias sobre os alunos. Na sequência dos atendimentos, os alunos passam pelo pedagogo e/ou diretor escolar. Quantos aos alunos considerados casos mais graves pela escola, o Conselho de Escola é convocado para resolver a situação dos alunos considerados problemas. Elabora-se uma lista dos casos avaliados como mais graves e levam para a reunião de Conselho de Escola, convocada, especialmente, para esse fim. Isso nos leva a refletir sobre o papel da instituição escolar no controle e/ou exclusão os sujeitos. Constatou-se que a maioria destes sujeitos são negros e indígenas, que sofrem cotidianamente, preconceito e discriminação por suas características fenotípicas.

Para Cury (2007, p. 491) “[...] a elaboração das regras internas da escola deve incentivar as formas dialógicas como modo de superação de tensões e conflitos, esgotando-se todos os recursos pedagógicos antes de se aplicarem eventuais sanções disciplinares”. No entanto, o que se evidenciou, em muitos momentos, foi o contrário, haja vista as raras situações de diálogo entre profissionais da escola e estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na legislação brasileira, é dever da família, da sociedade e do Estado garantir à criança, ao adolescente e ao jovem, o direito à saúde, à educação, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, além de protegê-los de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, Art. 227). No entanto, poucos dentre nós arrisariam afirmar que as crianças de nossa sociedade, aos quais têm sido garantidas as matrículas em instituições educacionais, usufruem plenamente do direito que lhes foi reconhecido como legítimo.

O direito à educação pressupõe o acesso e permanência, obviamente, sem nenhuma forma de discriminação ou exclusão, o que significa reconhecer o processo de escolarização como um

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

direito social. Deste modo, a função social da escola é garantir a todos, sem distinção, o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente (CURY, 2009).

Os Conselhos se constituem em parte da gestão da educação escolar e existem sob diversas formas. As atribuições dos diferentes Conselhos ocorrem sob aspectos normativos, consultivos e deliberativos (CURY, 2004). Dentre os vários Conselhos, o Conselho de Escola é um órgão colegiado com a função de coletivizar a construção de uma escola democrática que se propõe a efetivar um currículo, práticas e relações humanizadas, assim como, se responsabilizar pela permanência e aprendizagem de todos os estudantes. Neste espaço de participação coletiva, os estudantes têm direito à voz, enquanto instrumento de atuação no processo de organização da instituição escolar (BRASIL, 2007). Neste trabalho pergunta-se: em que medida a gestão escolar e o Conselho de Escola têm cumprido ou não a função de garantir o acesso e permanência de todos os estudantes na instituição escolar? As crianças têm participado das discussões e proposições do Conselho de Escola?

A análise dos dados apontou problemas na gestão escolar na condução do Conselho de Escola, visto ser este, um espaço utilizado para a exclusão de estudantes, considerados “problemas” para a instituição escolar. Trata-se de meninos, em sua maioria, empobrecidos, negros, que compõem uma lista encaminhada aos conselheiros, tendo como indicação, a transferência compulsória. Estes sujeitos não são ouvidos, ou seja, não participam das decisões sobre seus destinos, todavia, recebem um veredito, comumente, a transferência da escola, com justificativa de que não têm mais direito a estar naquele espaço, por questões disciplinares.

Nota-se que no Art. 15 da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), não existe indicação explícita sobre a função disciplinadora da escola, ao contrário, as funções descritas levam a compreendê-la como um espaço democrático, de participação e debate sobre as deliberações sobre as demandas educacionais. Como traços de seus grupos, as crianças, adolescentes e jovens, utilizam artefatos que simbolizam modos de um ethos de grupo, sem descaracterizar suas individualidades. “O poder disciplinar se expressa e se consolida com o controle dos corpos, do tempo e do saber” (SCHEINVAR, 2009, p. 91). Comumente, os meninos negros eram concebidos como incapazes e indisciplinados e os indígenas, como preguiçosos e sem capricho.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A gestão democrática significa garantir a participação de toda a comunidade escolar, na organização do ensino e das ações institucionais. O objetivo maior deve ser a garantia do direito de acesso e permanência de todos os estudantes, à educação. Assim, os órgãos colegiados, premissas de uma gestão democrática, são partícipes e corresponsáveis pela promoção de uma educação de qualidade. Neste sentido, a exclusão por meio de um destes colegiados, seria uma afronta ao verdadeiro sentido do colegiado, em uma gestão democrática.

A pesquisa identificou a utilização do Conselho de Escola na transferência compulsória de estudantes, em sua maioria negros, concebidos como indisciplinados, uma forma de exclusão, à

medida que muitos deles ficam fora da escola. Desse modo, questiona-se a violação do direito constitucional à educação e enfatiza-se que a permanência de todos os alunos na escola é um direito (CURY; FERREIRA, 2009).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Compreende-se que a indisciplina escolar precisa ser discutida com os próprios estudantes e à gestão escolar, cabe desconstruir a ideia do Conselho de Escola como espaço de doutrinação e exclusão e ressignificá-lo como instrumento de exercício de cidadania, de participação ativa e de experiência com a democracia. Critica-se o uso deste importante órgão colegiado como instrumento de expulsão de estudantes, classificados como inaptos a continuarem frequentando a escola. O sentido do Conselho é de exercício e comprometimento com a cidadania, a justiça e a participação coletiva. Assim, o tratamento da indisciplina escolar não pode ter como proposição exclusiva, a transferência compulsória dos estudantes como se o direito à educação estivesse alienado ao “bom” comportamento dos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Câmara dos Deputados. 34ª Edição, Brasília, 2011.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei Federal Nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Ministério Público Estadual. 10ª edição, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação (MEC). Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 07 out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselhos Escolares**: Uma Estratégia de Gestão Democrática da Educação Pública. Brasília: MEC, SEB, 2007.

BRASIL. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C. AGUIAR, M. A. S. (Orgs) **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. Cortez, São Paulo, 2004.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. A judicialização da educação. **Revista CEJ**, ano XIII, n 45, p.32-45, abril/jun. 2009.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1993.

SCHEINVAR, Estela. **O feitiço da política pública**: escola, sociedade civil e direitos da criança e do adolescente. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2009.

O DIREITO DE ACESSO À ESCOLARIZAÇÃO DAS PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E A GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Deiverson Pereira Sandrini

UFES

dpsandrini@gmail.com

Miriã Lúcia Luiz

PPGE/CE/UFES

mirialuiz@gmail.com

Eixo Temático: 2 - Formação, práticas docentes e gestão democrática da educação (Básica e Superior).

Resumo: O presente estudo objetiva analisar os modos como as pessoas em situação de rua da cidade de Belo Horizonte/MG narram os desafios de acesso à escolarização e os impactos sociais resultantes. A metodologia adotada fundamenta-se na pesquisa histórica com base no pensamento de Marc Bloch (2001), com a realização de entrevistas com pessoas em situação de rua que participam dos projetos da Pastoral de Rua da Arquidiocese de Belo Horizonte. Os resultados revelaram os principais desafios enfrentados, incluindo preconceito, excesso de regras e a ausência de serviço de assistência social adequada. Concluiu-se que é necessário desenvolver estratégias, tanto na gestão escolar, quanto na formação e apoio ao trabalho dos professores para superar esses obstáculos.

Palavras-chave: Acesso à Escolarização. Pessoas em Situação de Rua. Assistência Social. Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

As Pessoas em Situação de Rua (PSR) constituem um tipo de grupos sociais com grande incidência à vulnerabilidade social. Isso porque vivenciam situações precárias de sobrevivência, sem acesso a direitos básicos como saúde, educação, alimentação, dentre outros. De acordo com Duran (2022), esse grupo é vítima da desigualdade social imposta pelo sistema capitalista e a educação, nesse contexto, acaba por excluir as camadas menos favorecidas, cujo resultado desse processo será a exploração de pessoas e grupos que não conseguem vender sua força de trabalho e tornam-se excluídas do convívio social.

Considerando que a escola constitui um equipamento que sustenta os interesses do sistema capitalista, como argumentado por Marx (2013), entende-se que a inserção das PSR no ambiente escolar é algo bastante desafiador. O estudo de Almeida (2012) constatou que as escolas estão incapacitadas de receber as PSR em seus espaços, sendo identificados como principais desafios enfrentados pelos alunos em situação de rua: estigma vivenciado cotidianamente por estar em situação de rua; não possuir condições (roupas, material escolar etc.) para estar em ambientes escolares; possível dependência química; dentre outras dificuldades.

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A partir do contexto ora apresentado, este estudo tem como temática o direito à escolarização das PSR, cujo problema de pesquisa sustenta-se nas dificuldades enfrentadas por esse grupo e quais estratégias podem ser adotadas pela gestão escolar e na formação de professores, para que haja a inclusão desse grupo nos ambientes escolares. O artigo contempla o recorte de uma pesquisa em andamento, tendo como objetivo geral analisar os desafios de acesso à escola vivenciados por PSR da cidade de Belo Horizonte/MG.

METODOLOGIA

O artigo utiliza a metodologia histórica com base no pensamento de Marc Bloch (2001), que permite interrogarmos os relatos das pessoas em situação de rua, identificando os desafios por elas apontado. Este método permite produzir narrativas a respeito do universo e dos sujeitos investigados, de modo a problematizar os impactos sociais da exclusão escolar. Além disso, essa abordagem possibilita estratégias mais holísticas no estudo da Educação, considerando os sujeitos envolvidos e outros fenômenos sociais.

Nesse sentido, a pesquisa histórica, ao permitir a análise dos relatos dos sujeitos da pesquisa (PSR), permite-nos contextualizar a realidade política, econômica e social que essas pessoas vivenciam ao longo de suas trajetórias de vida. Assim, elaboramos um instrumento de produção de dados que permitiu ao participante relatar suas vivências, compartilhando informações, de modo aberto e dialógico com o pesquisador. Portanto, o procedimento escolhido foi a entrevista, orientada por um roteiro com perguntas semiestruturadas que possibilitem a constituição de um processo dialógico entre participante e pesquisador. As entrevistas foram realizadas com os usuários na condição de PSR que frequentam os espaços da Pastoral de Rua da Arquidiocese de Belo Horizonte (Comunidade Amigos de Rua, Projeto Moradia Primeiro e Projeto Empreendendo Vidas).

O roteiro de entrevista foi composto por questões de natureza qualitativa e quantitativa. Para este artigo, analisou-se a principal pergunta de cunho qualitativo, a saber: “Na sua opinião, as escolas estão preparadas para receber as PSR e quais são os maiores desafios enfrentados no ambiente escolar para acolhimento a esse público?”.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir das abordagens nos diferentes espaços citados, foi possível levantar dados de 25 participantes. Os participantes foram identificados por meio da atribuição de um número ordinal, considerando a sequência com que foram abordados para participar da entrevista. Portanto, a análise dos dados, a seguir, identifica o participante em sua respectiva ordem de participação no estudo (1º, 2º, 3º e assim sucessivamente).

Constatou-se, na opinião da maioria dos participantes, que as escolas não estão preparadas para acolher os alunos que estão em situação de rua, sendo o preconceito o maior desafio citado pelos participantes. Além do preconceito, alguns participantes entendem que o excesso de regras,

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

muitas delas criadas para atender a um padrão específico (modo de se vestir, horários a serem cumpridos, atribuição de notas nas avaliações, linguajar, dentre outros costumes, regras ou comportamentos), acaba tornando a escola uma instituição que discrimina ou exclui as pessoas do seu espaço. Outro problema mencionado é a falta de assistência social especializada, conforme relatado nas respostas do questionário: “São variados os problemas, como falta de capacitação de direitos humanos. Assim, torna difícil estudar, porque somos sem educação, não conseguindo cumprir ordens e regras, como horário de chegada, estar com roupas adequadas, higienização, dentre outros” (5º participante). “A escola é um ambiente que ao invés de educar, ela impõe regras. Impor regras não é educar, porque impede a liberdade do aluno [...]” (20º participante). “[...] Eu acho que as escolas deveriam possuir uma equipe multiprofissional para atender as PSR e outros alunos com particularidades específicas. No caso dos alunos na condição de rua, as escolas precisam implementar o serviço de assistência social dentro do ambiente escolar [...]” (23º participante).

Os resultados ora mencionados dialogam com alguns estudos desenvolvidos sobre o papel da escola de acolher os estudantes, estabelecendo estratégias de valorização das culturas, os comportamentos e da história de cada aluno. De acordo com Godinho (2015), as PSR nem sempre têm acesso à escola, pois foram estigmatizadas como excluídas e invisíveis aos olhos da sociedade e, com isso, produziram seus valores, costumes e aprendizagens, a partir do convívio nas ruas. A autora declara que as PSR são vítimas de um fenômeno urbano, produto de um longo processo de desigualdade e exclusão social, construído com a evolução da sociedade capitalista.

Para Godinho (2015), a escola é um espaço de aprendizado e de produção de conhecimento, que estimula a formação cidadã do indivíduo. A autora vai além desse conceito tradicional de escola, mencionando, também, que o ambiente escolar, sobretudo para as pessoas em situação de vulnerabilidade social, como as PSR, deve ser considerado como um ambiente de lutas por direito e por reconhecimento da individualidade e da coletividade, considerando as circunstâncias que moldam essas pessoas, ou seja, a escola deve estar sensível às condições e relações dos grupos sociais que a frequentam.

O estudo de Costa (2023) corrobora esses desafios relatados, em específico no que tange à capacidade de acolher e de compreender a realidade das PSR. No estudo mencionado, foi despertada a consciência de “[...] compreender a vivência em situação de rua como um modo de vida que também produz educabilidades [...]”. Assim, revelou-se que as PSR constituem sujeitos da experiência, de outras concepções de vida, o que leva à necessidade de se estabelecer “[...] outras pedagogias e outras produções de ensino e aprendizagem [...]”. Logo, as PSR passam a ser tratadas como “[...] sujeitos inconclusos na constante busca de ser mais. Sujeitos da luta, resistência, sobrevivência e esperança” (COSTA, 2023, p. 10).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados parciais alcançados, entendeu-se que o preconceito, o excesso de regras e a falta de serviço de assistência social constituem os principais desafios enfrentados.

Portanto, concluiu-se acerca da necessidade de melhorias nas escolas para um atendimento mais humanizado, inclusivo e capaz de estimular o diálogo e a luta pela igualdade de direitos entre todos os grupos sociais. Tais melhorias concretizam-se por meio da construção de estratégias para superação desses problemas, tanto por parte da gestão escolar, como durante a formação de professores.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sara Ferreira de. População em Situação de Rua e o retorno à educação escolar. **SciELO Proceedings**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 01-22, dez. 2012.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

COSTA, Cleyton Rodrigues da. **“A rua educa”**. 2023. 160f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2023.

DURAN, Arthur Vieira. A relação entre Educação e as Pessoas em Situação de Rua. **Pedagogia Ação**, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 22-37, jul. 2022.

GODINHO, Josiane Machado. **A escola de quem não tem escola**. 2015. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

O ENSINO DE FILOSOFIA EM ARTICULAÇÃO COM A EDUCAÇÃO LIBERTADORA: CONTRIBUIÇÕES PARA A GESTÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DOCENTE

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Deiverson Pereira Sandrini

UFES

dpsandrini@gmail.com

Eixo Temático: 2 - Formação, práticas docentes e gestão democrática da educação (Básica e Superior).

Resumo: O presente estudo tem como objetivo apresentar as possíveis contribuições do ensino de Filosofia em articulação com a educação libertadora, quando oferecido nas salas de aula para formação dos estudantes. Parte-se do princípio de que as contribuições desse ensino fornecem insumos teóricos a serem utilizados durante a formação de professores, como também estratégias para melhoria da gestão democrática escolar no que tange à reformulação do currículo. Para tanto, adotou-se um estudo qualitativo, conduzido pela pesquisa bibliográfica, mediante a consulta a artigos científicos publicados no período de 2014 a 2024 e selecionados na base de dados do Google Acadêmico. Os resultados revelaram que a Filosofia e a educação libertadora potencializam o ensino-aprendizagem, uma vez que promovem o senso crítico e argumentativo, despertam a liberdade e o diálogo e estimulam a autonomia dos estudantes. Portanto, concluiu-se que Filosofia e educação libertadora são temas fundamentais a serem discutidos na formação de professores, por conseguinte, precisam ser considerados como conteúdos obrigatórios a serem ensinados em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Educação Libertadora. Ensino-Aprendizagem. Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

O ensino de Filosofia constitui uma estratégia viável para a produção de conhecimentos, pois objetiva estimular o raciocínio sobre o homem e a sua realidade. Tal ensino demanda uma abordagem pedagógica diferenciada, que estimula o questionamento e a busca por respostas fundamentadas. Segundo Feliciano (2019), a principal finalidade da disciplina de Filosofia é construir habilidades argumentativas e cognitivas, capazes de facilitar o entendimento do homem e do contexto em que vive e, assim, propor soluções para os problemas diários da vida.

Silva (2023) ensina que a Filosofia promove o questionamento, tendo em vista encontrar, com profundidade, as razões que geraram os fatos. Assim, o ato de filosofar tem como princípio a racionalidade e a argumentação, embora essa última não se limite, apenas, à análise, crítica, comparação e indagação. É provável, de acordo com o autor citado, que esses conceitos também viabilizam a memorização e a operacionalização da informação, que será adequada para responder a questões específicas.

Semelhante ao ensino de Filosofia, a educação libertadora de Paulo Freire também elucida um olhar crítico do estudante sobre os conhecimentos que lhe são ensinados. Na visão de Santa Anna (2021), Paulo Freire representou um dos maiores ícones da educação brasileira, sobretudo,

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

ao propor um modelo de educação centrado no compartilhamento de conhecimento entre estudantes e professores. Para Freire, o aluno deve ser estimulado a pensar e expor suas ideias, com base em sua experiência de vida, o contexto em que atua e suas vivências culturais. Assim, a prática educativa acontece por meio do respeito e do diálogo, a possibilitar a constituição de um ambiente colaborativo, embasado em princípios sociais e democráticos, rumo a uma educação que promova melhores condições de vida (SANTA ANNA, 2021).

A partir desta contextualização teórica inicial, infere-se que existam muitos pontos de aproximação entre a Filosofia e a educação libertadora, pontos esses que incidirão em melhorias para a educação. Nesse sentido, o presente estudo objetiva apresentar as possíveis contribuições do ensino de Filosofia em articulação com a educação libertadora, quando oferecido nas salas de aula para formação dos estudantes.

A temática abordada é relevante, já que estimula a reflexão sobre novas alternativas para fortalecer o ensino-aprendizagem. Com isso, fica mais evidente a capacidade da educação em transformar as vidas dos estudantes, tornando-os cidadãos, em prol da democracia. Ademais, os resultados do presente estudo indicarão bases teóricas para reformulação do currículo escolar, tanto na formação docente quanto discente.

METODOLOGIA

A metodologia deste artigo caracteriza-se como um estudo descritivo e qualitativo, cujos procedimentos metodológicos sustentaram-se na pesquisa bibliográfica. O material de consulta restringiu-se aos artigos científicos, publicados no período de 2014 a 2024, sendo eles selecionados na base de dados do Google Acadêmico. Durante as buscas, recorreu-se ao uso das expressões: “Filosofia” AND “Educação Libertadora”, “Filosofia” AND “Paulo Freire” e “Ensino de Filosofia” AND “Paulo Freire”.

Após a realização das buscas, os artigos selecionados foram submetidos a um processo de leitura. Em seguida, identificaram-se as similaridades entre os conteúdos de cada publicação, possibilitando a geração dos resultados da pesquisa, os quais representaram as principais contribuições do ensino de Filosofia e da educação libertadora quando aplicados em sala de aula.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Pelos resultados, foi possível mapear um total de cinco artigos. A princípio, o estudo de Feitosa, Santos e Silva (2022) correlacionou a educação ou pedagogia de Paulo Freire com o ensino da Filosofia. Para os autores, Paulo Freire era um grande defensor da Filosofia e utilizava dos princípios filosóficos para construir um modo diferente de ensinar, ou seja, uma educação libertadora, isso é, uma prática educativa que seja capaz de ascender nos sujeitos oprimidos cultural e socialmente, a compreensão de mundo, levando-os a pensar e a refletir criticamente acerca da realidade social, econômica, política e cultural a que estão inseridos.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A educação libertadora sustenta-se nos fundamentos da Filosofia, pois o foco está na transformação da realidade do estudante. Isso quer dizer, segundo Schaefer (2024), a consolidação de uma mudança significativa na vida do estudante, tornando-o crítico, livre e independente, sem prender-se a dogmas ou regras historicamente constituídas, ou melhor, uma educação que faça a sociedade brasileira livre da massificação, da alienação e de uma mentalidade colonial e de dependência social, cultural e econômica dos países ditos desenvolvidos.

Carvalho, Kohan e Gallo (2021) argumentam que o ensino freiriano faz o estudante reconhecer a si mesmo, sem sentir-se pressionado por forças dominadoras do meio social, como também o estudante se desnuda de qualquer forma de preconceito, aceitando as individualidades de cada um. A pedagogia libertadora constitui um fundamento de afirmação da vida humana e das relações sociais, provocando a libertação do homem, por conseguinte, concretiza-se uma ação política interventiva para solucionar os problemas sociais, uma vez que a existência da liberdade e da ação política tem como condição, lutar para se afirmar como existência digna.

A discussão de que a Filosofia é um campo fértil para embasar as práticas educativas em prol da transformação do estudante, que se tornará um sujeito ativo, proativo, crítico e interventivo, tendo em vista a resolução de problemas, também é afirmada no estudo de Gonçalves (2016). Para esse autor, na perspectiva freiriana, a ação que transforma a natureza, o homem e a sociedade está principiada na libertação gradual do homem dos condicionalismos que impedem a sua humanização, haja vista fomentar expectativas fundadas na transformação do mundo.

A educação libertadora de Freire potencializa as práticas educativas, cujo estudante é estimulado a questionar, a fundamentar suas ideias e a contextualizá-las; o efeito desse processo será a luta por melhores condições de vida, respeitando-se a individualidade de cada um e a igualdade social. Do mesmo modo, a Filosofia apresenta características similares às propostas educativas freirianas, pois está sustentada no questionamento, na argumentação, na fundamentação e na verdade, sob um olhar crítico e lógico. Logo, por meio da Filosofia e de uma prática educativa libertadora, os estudantes são provocados a “[...] conjecturar outras aulas possíveis, e por conseguinte, outros mundos possíveis, num inédito-viável neste tempo que nos cabe pensar e viver” (CAMPESATO, 2022, p. 155).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados revelaram que a Filosofia e a educação libertadora potencializam o ensino-aprendizagem, uma vez que promovem o senso crítico e argumentativo, despertam a liberdade e o diálogo e estimulam a autonomia dos estudantes. Portanto, concluiu-se que Filosofia e educação libertadora são temas fundamentais a serem discutidos na formação de professores, por conseguinte, precisam ser considerados como conteúdos obrigatórios a serem ensinados em sala de aula.

REFERÊNCIAS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

CAMPESATO, Maria. Aproximações entre a filosofia antiga e o pensamento de Paulo Freire. **Pedagogía y Saberes**, Bogotá, v. 57, n. 57, p. 143-156, maio 2022.

CARVALHO, Alexandre de; KOHAN, Walter Omar; GALLO, Silvio. Paulo Freire e as subjetividades geradoras. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, n. 2, p. 1-21, dez. 2021.

FEITOSA, Danilo; SANTOS, Geisa; SILVA, Sandra. Paulo Freire e a Pedagogia Libertadora. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 201-221, jan./abr. 2022.

FELICIANO, Sandro. **O ensino de Filosofia como problema filosófico**. [S. l.]: [S. n.], (2019).

GONÇALVES, José Luís. O pensamento pedagógico de Paulo Freire à luz da filosofia da educação. **Interterritórios**, Caruaru, v. 2, n. 2, p. 6-17, maio 2016.

SANTA ANNA, Jorge. A docência universitária e os princípios de Paulo Freire. **Revista Docência Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 1-20, dez. 2021.

SCHAEFER, Jaques. A Filosofia para crianças de Matthew Lipman na escola cidadã de Paulo Freire. **Perspectivas e questionamentos**, Petrolina, v. 4, n. 1, p. 1-24, mar. 2024.

SILVA, Robert. A vocação conceitual da Filosofia e o ensino de Filosofia através de problemas. **Revista Dialectus**, ano 12, n. 29, p. 41-59, jan. 2023.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO EDUCACIONAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PEDAGOGOS: UMA EXPERIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE SERRA-ES

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Janaina Batista Bergami

Universidade Federal do Espírito Santo

janainabbergami@gmail.com

Estér Marlene Gonçalves Reis

Universidade Federal do Espírito Santo

estermgreis@gmail.com

Carina Copatti

Universidade Federal do Espírito Santo

carina.copatti@ufes.br

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Currículo e Práticas Pedagógicas Escolares (GEPECPE).

Eixo Temático: 2 - Formação, práticas docentes e gestão democrática da educação (Básica e Superior).

Resumo: Este artigo tem como objetivo refletir sobre o estágio supervisionado em gestão escolar com base em experiências vivenciadas em uma escola pública estadual de ensino fundamental e médio, situada no município de Serra - Espírito Santo. Foram realizadas entrevistas e análise de documentos de legislação, a partir da abordagem qualitativa, como processo, e a dimensão crítico-analítica na interpretação das atividades. A primeira parte aborda a escola, sua estrutura e organização; a segunda trata da gestão democrática escolar e a atuação dos pedagogos e, por fim, são analisadas as experiências de estágio vivenciadas em escola pública estadual no município de Serra, pensando a atuação e formação em Pedagogia sob uma perspectiva crítica e transformadora. Conclui-se que a experiência de estágio supervisionado em gestão escolar contribui para o aprimoramento da formação docente e para compreender a importância da gestão democrática e participativa.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Gestão Escolar. Formação de pedagogos.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo tecer reflexões a partir de experiências de estágio supervisionado em gestão escolar vivenciadas em uma escola pública estadual de ensino fundamental e médio, situada no município da Serra, situada na Grande Vitória, estado do Espírito Santo.

A experiência tornou possível ampliar o aprendizado na área de gestão educacional, por meio de um conjunto de ações com a coordenação pedagógica e direção escolar, bem como, entrevistas e análise de documentos de legislação. Toma-se a abordagem qualitativa como processo e a dimensão crítico-analítica como essencial na interpretação das distintas atividades desenvolvidas, relacionando teoria e prática na formação profissional. Para tanto, toma-se por base autores

como Pimenta e Lima (2012), Libâneo (2015) e Araújo (2008) no sentido de refletir sobre estágio, formação de pedagogos e gestão democrática.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

As atividades realizadas e analisadas por meio deste Relato de experiência constituíram parte da interação teoria-prática, elemento essencial no estágio, uma vez que, conforme Pimenta e Lima (2012), o estágio supervisionado torna possível o desenvolvimento de atitudes e habilidades de investigação, que culminam em diversas atividades, como elaboração de projetos, que permitem problematizar, compreender e interpretar situações vivenciadas.

METODOLOGIA

A metodologia conta com a abordagem qualitativa, de cunho crítico-analítico, viés este adotado para a análise e interpretação dos processos resultantes das atividades desenvolvidas, relacionando teoria e prática na formação profissional.

Conforme Martínez (2012), na pesquisa qualitativa, concebemos a realidade estudada como uma construção social e subjetiva, reconhecendo que as ações nesse processo estão carregadas de intenções e valores que influenciam o trabalho de campo, a coleta dos dados e as análises. Sua validade se dá a partir da leitura problematizadora de critérios considerados para validação da pesquisa: “objetividade/subjetividade; explicação causal/compreensão; e visão anacrônica/visão diacrônica” (MARTÍNEZ, 2012, p. 145).

As etapas compreenderam a análise de aspectos vivenciados na escola: atividades realizadas pela equipe de gestão, principalmente pela Pedagoga, entrevistas, elaboração e execução de proposta de intervenção, a qual constituiu o plano de atuação produzido para orientar as ações.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A escola funciona no turno matutino para o ensino médio, no vespertino para o ensino fundamental (anos finais), e noturno para atender a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). As turmas são organizadas de acordo com a demanda de matrícula.

Como política de educação inclusiva, a secretaria escolar e a equipe pedagógica acompanham a matrícula de alunos na escola, visando constatar o ingresso de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A gestão da escola providencia, junto à Superintendência Regional de Educação, o pedido de localização de professores especializados em Educação Especial para o desenvolvimento de ações colaborativas com os professores regentes de classe e pedagogos e para a oferta de AEE, para o garantir a inclusão educacional.

A formação e atuação de pedagogos na escola envolve considerar a própria função da escola pública na formação dos sujeitos e o perfil profissional para essa tarefa. Segundo Libâneo (2015), a

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

escola, enquanto instituição que constitui parte da sociedade, precisa ser espaço onde a formação cidadã e a defesa da democracia estejam em pauta.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola foi construído para o período entre 2021-2025, assim como um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) previsto para o mesmo período. Esse documento leva em conta as orientações previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir do cumprimento de habilidades e competências. Também considera as orientações previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica (DCNs), além do Currículo Básico Comum da Rede Estadual de Ensino.

A equipe de gestão escolar, em diálogo com professores e estudantes, propõe projetos que garantem três vertentes: inclusão, evasão e aprendizagem. Tais projetos visam criar estratégias que assegurem a frequência dos estudantes, promovem ações de conscientização contra discriminações, ampliam a capacidade de leitura e interpretação através de metodologias ativas, práticas pedagógicas para recomposição das aprendizagens e incentivo ao protagonismo.

Por meio da entrevista, a pedagoga ressaltou que semanalmente a equipe pedagógica planeja a agenda e traça o plano de ação para realização das atividades por prioridades, é possível identificar um processo dialógico e partilhado entre a equipe, observando assim uma atuação das equipes de modo integrado. Sobre isso, Libâneo (2015, p. 15) salienta que:

Tais formas de organização e gestão adquirem um caráter eminentemente pedagógico, implicando a definição de objetivos educativos a serem assumidos pela equipe, a mobilização do corpo docente em torno de objetivos comuns, a formação continuada no contexto de trabalho, a valorização das reuniões efetivamente “pedagógicas”, a busca de metas comuns em torno dos procedimentos didáticos, considerando-se que esses fatores têm um impacto nos resultados escolares.

As funções e tarefas são bem divididas entre a equipe. A pedagoga enfatiza a importância do trabalho coletivo e a responsabilidade de cada um no processo de ensino e aprendizagem. Sobre isso, Libâneo (2015) afirma que o trabalho coletivo na escola é indispensável para um ambiente educativo que valorize a participação de todos os membros da comunidade escolar.

Com ênfase nos “bons resultados” e a necessidade da escola de “atingir os objetivos e as metas propostas no plano de ação” é importante que analisemos se estão focados apenas nos resultados de avaliações externas, padronizadas, ou se tem por base um processo formativo amplo, crítico, emancipador e voltado para a formação cidadã. Para Araujo (2008, p.76):

A formação cidadã em contextos interculturais exige um compromisso constante com a promoção de valores como a igualdade, o respeito e a justiça social. É fundamental que os professores sejam capazes de fomentar nos alunos uma consciência crítica e participativa, preparando-os para atuarem como cidadãos responsáveis e comprometidos com a transformação social.

Sendo assim, a equipe de gestão escolar tem papel importante na/para a formação cidadã, crítica e participativa dos estudantes, avançando sob a perspectiva de gestão democrática, a qual, conforme Paro (2014) precisa envolver a escola por inteiro.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A experiência de estágio supervisionado em gestão escolar e a interação com a equipe na escola contribuíram para ampliar conhecimentos e avançar na relação teoria-prática, bem como ao aprimoramento da formação em Pedagogia.

Por meio da entrevista, foi possível perceber que a equipe gestora considera o trabalho coletivo e da gestão democrática na construção de um ambiente educacional inclusivo e voltado para a formação cidadã.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Sônia A. **Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural**. 2008.

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo**. Vitória, 2010.

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado de Educação, Superintendência Regional de Educação de Carapina. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI**. E.E.E.F.M Francisco Nascimento, Serra, 2020.

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado de Educação, Superintendência Regional de Educação de Carapina. **Projeto Político Pedagógico - PPP**. E.E.E.F.M Francisco Nascimento, Serra, 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5ª ed. Goiânia: Alternativa, 2015.

MARTÍNEZ, Leonardo F. P. A pesquisa qualitativa crítica. In: **Questões sociocientíficas na prática docente: Ideologia, autonomia e formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

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

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: A IMPLEMENTAÇÃO DA ELEIÇÃO DIRETA DE DIRETORES NA PMV-ES, EM 1992

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Cláudia Vieira Küffer Chagas
Universidade Federal do Espírito Santo
claudiakuffer@gmail.com

Eixo Temático: 2 - Formação, práticas docentes e gestão democrática da educação (Básica e Superior).

Resumo: Este estudo examina a implementação da eleição direta para diretores escolares na Prefeitura Municipal de Vitória (PMV/ES) desde 1992, analisando suas nuances após 32 anos e o cenário em 2024. Derivado de uma pesquisa de mestrado, a análise se concentra na relevância da eleição direta como uma dimensão da gestão democrática nas escolas, destacando sua importância para a participação comunitária e a formulação de políticas educacionais locais. O estudo original explora a trajetória histórica e as implicações contemporâneas, ressaltando a ameaça de ruptura por influência político-partidária, sublinhando a necessidade de um debate contínuo sobre a preservação e fortalecimento da gestão democrática na educação. O foco recai sobre as perspectivas de implementação e os desafios atuais para manter esse modelo, enfatizando a importância de assegurar a continuidade da participação da comunidade escolar na seleção de diretores.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Eleição Direta de Diretores. PMV/ES. Participação Comunitária.

INTRODUÇÃO

A implementação da eleição direta para diretores escolares na PMV/ES, iniciada em 1992, representou uma evolução na promoção da gestão democrática na educação, alinhada aos princípios da Constituição Federal de 1988, ampliando a participação da comunidade escolar nas decisões administrativas e pedagógicas.

A pesquisa¹, analisa a trajetória e os reflexos dessa prática. O estudo explora a implementação do pleito eleitoral como modelo de escolha de diretores e a análise do contexto atual em 2024, destacando a relevância e a ameaça à continuidade desse modelo na PMV/ES.

Trata-se de uma abordagem qualitativa, combinando análise documental, memórias orais e revisão bibliográfica, formando o arcabouço do estudo. Segundo Gil (2002), essa abordagem permite uma compreensão aprofundada do fenômeno, facilitando a interpretação e a contextualização das transformações envolvidas.

O estudo também incorpora contribuições de Paulo Freire (2001; 2021), Ferreira et al (1999) e outros autores. Além disso, examinamos legislações como a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9.394/96 e a Lei Orgânica de Vitória/ES para fundamentar nossa análise.

1 A dissertação “Verbos, Cores e Mudanças: A Implementação da Eleição Direta de Diretores Escolares na Prefeitura Municipal de Vitória (PMV-ES) em 1992, Uma Dimensão da Gestão Democrática”, foi defendida em julho de 2024 no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/UFES).

Perspectivas da Gestão Democrática: A Primeira Eleição Direta de Diretores Escolares na PMV/ES em 1992

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Extraído de um estudo mais amplo que analisa a implementação da primeira eleição direta na PMV/ES em 1992, apresentada como uma dimensão da gestão democrática, o recorte examina os eventos históricos e a participação da comunidade escolar, destacando os reflexos no debate sobre gestão democrática no Brasil.

O foco está no processo que levou à implementação do modelo, analisando a aplicação do princípio constitucional da gestão democrática na administração educacional. Apesar da escassez de registros da época, a pesquisa utiliza documentos, narrativas e testemunhos de alguns que vivenciaram o período.

Nossa pergunta central é: *“Qual é a importância da eleição direta para diretores escolares na dinâmica educacional da Rede Municipal de Vitória/ES?”* Esta questão orienta nossa análise inicial. Durante o mandato de Vitor Buaiz (PT), prefeito de 1989 a 1992, a implementação da eleição direta trouxe uma mudança de paradigma na gestão escolar e na participação comunitária.

Para Freire (2001), a vitória do PT gerou esperança em várias cidades brasileiras. Em Vitória/ES, os mecanismos de gestão democrática foram implementados a partir de 1989, em conformidade com a Constituição de 1988. Buaiz (2023) e Barboza (2022) destacam que o processo constituinte estimulou debates sobre a educação pública e a garantia da gestão democrática como princípio, tanto em nível nacional quanto nas escolas da capital capixaba.

No contexto local, a eleição direta de diretores escolares se deu através de diálogos com a sociedade civil. A Lei Orgânica de Vitória (1990) garantiu a participação de todos os segmentos da comunidade escolar e estabeleceu um modelo de escolha que ainda vigora.

Em 1989, o governo de Vitor Buaiz enfrentou desafios na educação que levaram à adoção de estratégias como a criação dos Conselhos de Escola² e a regulamentação da eleição direta, formalizada pelo Decreto 8.765 de 28 de fevereiro de 1992. Segundo Ferreira *et al.* (1999), o planejamento participativo e o concurso público para o magistério em 1991 também tiveram importância nesse processo.

Costa (2006) observa que a democratização da gestão escolar visa superar práticas clientelísticas e melhorar a qualidade do ensino. A Lei Orgânica de Vitória reafirmou o princípio constitucional da gestão democrática, garantindo a escolha dos dirigentes escolares por meio de pleito eleitoral e reforçando esse compromisso.

Em abril de 1991, foram instituídos os Conselhos de Escola e estabelecidas as diretrizes para a primeira eleição de diretores. Em 1992, a Secretaria Municipal de Educação (SEME) elaborou um regimento para as escolas, e as eleições foram realizadas em duas etapas, abrangendo 66 escolas no primeiro pleito. A posse dos diretores eleitos, ocorrida em 21 de maio de 1992, marcou a história da gestão escolar da PMV/ES.

² Lei nº 3.776, de 25 de maio de 1992. Regulamenta a criação dos Conselhos de Escola. Disponível em: <https://sistemas.vitoria.es.gov.br/atosnormativos/arquivos/1992/L3776.PDF>. Acesso em: 01 de janeiro de 2024.

Contudo, o modelo apresenta fragilidades, como a exoneração de seis diretores entre 2022 e 2023, substituídos por técnicos indicados pela SEME, em desacordo com a Resolução COMEV Nº 02/2017³, que indica eleições diretas. Esse cenário sublinha a importância de respeitar os princípios éticos e legais na gestão democrática.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Desafios Atuais e Ameaças às Eleições Diretas para Diretores Escolares na PMV/ES

O ano de 2024 traz novos desafios para a manutenção das eleições diretas, previstas para ocorrer entre outubro e novembro. No entanto, o Decreto nº 23.486/2024, que prorroga os mandatos atuais dos diretores por um ano, gera preocupações sobre a possível suspensão do processo eleitoral e levanta questões sobre o futuro da gestão democrática, especialmente no que diz respeito à dimensão estudada.

O modelo de eleição direta, instituído nos anos 90, continua a influenciar a gestão escolar na PMV/ES, apesar dos desafios recentes. No cenário nacional, a maioria dos diretores escolares é indicada diretamente pelo Executivo, e apenas 12,9% dos municípios brasileiros adotam a eleição de diretores, conforme o Censo Escolar de 2022.

Diversos fatores dificultam a adoção desse modelo de escolha, incluindo ações de inconstitucionalidade julgadas pelo Supremo Tribunal Federal (STF). Na PMV/ES, a manutenção dessa prática enfrenta desafios significativos, como a fragilidade da lei municipal, especialmente em comparação com o cenário nacional. No entanto, a legislação local deve ser respeitada, pois reafirma o compromisso com a gestão democrática.

Pelo Regimento da PMV/ES, para candidatos, as diretrizes para a eleição de diretores exigem sejam profissionais efetivos do magistério e tenham concluído o Curso de Formação para Gestores da SEME/PMV/ES. Devem atuar em colaboração com o Conselho de Escola, com a representação da comunidade escolar.

O estudo mostra que, apesar da prorrogação do pleito eleitoral e da diminuição da participação de órgãos como o COMEV, a eleição direta para diretores continua relevante. Ressalta-se a importância de manter uma gestão democrática na educação, alinhada aos princípios de democracia e participação coletiva, com vista a fortalecer o modelo atual e assegurar a continuidade das práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revisitamos a implementação da eleição direta para diretores escolares na PMV/ES em 1992, analisando suas implicações em 2024 e as mudanças na gestão democrática, que envolvem a participação da comunidade e se alinham com a Constituição Federal e a Lei Orgânica de Vitória.

3 Resolução COMEV 02/2017. Disponível em: <https://comev-2.webnode.page/publica%C3%A7%C3%B5es-comev/parecer>. Acesso em 22 de janeiro de 2023.

"Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação"

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

Apesar dos desafios atuais, como a prorrogação dos mandatos e as exonerações de diretores eleitos, o modelo de eleição direta continua necessário para a comunidade escolar. Em um cenário nacional onde a eleição direta é rara, o caso da PMV/ES destaca-se por sua singularidade e importância.

Reafirmamos a relevância histórica da eleição direta para diretores escolares e a necessidade de assegurar sua continuidade, enfatizando a importância da participação comunitária e do compromisso com os princípios democráticos na gestão educacional.

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

REFERÊNCIAS

BARBOZA, Daniel. **Entrevista oral**. Câmara dos Vereadores de Vitória, Vitória, ES, 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 15 de julho de 2023.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 de julho de 2023.

BUAIZ, Vitor. **Entrevista I**. Entrevistador: Cláudia Vieira Küffer Chagas. Vitória, 2023. Entrevista concedida em novembro de 2023. Arquivo de vídeo (.mp4), 29 min.

CENSO ESCOLAR. **Censo Escolar revela panorama sobre diretores e docentes**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/censo-escolar-revela-panorama-sobre-diretores-e-docentes>. Acesso em: 28 de outubro de 2023.

COMEVI. Conselho Municipal de Educação de Vitória. **Resolução COMEVI 02/2017**. Disponível em: <https://comevi-2.webnode.page/publica%C3%A7%C3%B5es-comevi/parecer>. Acesso em: 22 de janeiro de 2023.

COSTA, Letícia Viana. **A questão da prioridade em educação no governo da cidade de Vitória (1989-1992)**. Dissertação (Mestrado), Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

FERREIRA, Eliza Bortolozzi *et al.* **Gestão Democrática e Autonomia nas Escolas de Vitória: Os Conceitos por Trás das Letras da Lei**. **Caderno de Política e Administração da Educação**, Vila Velha, v. 1, n. 1, p. 20-30, jan. 1999.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: Ensaio**. São Paulo: Cortez, 4ª ed. 2001.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e Educação Libertadora**. Gestão Democrática da Escola Pública na Cidade de São Paulo. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire, Erasto Fortes Mendonça - 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KÜFFER CHAGAS, Cláudia Vieira, 1978. **Verbo, Cores e Mudanças: A Implementação da Eleição Direta de Diretores Escolares na Prefeitura Municipal de Vitória (PMV ES) em 1992, Uma Dimensão da Gestão Democrática** / Cláudia Vieira Küffer Chagas. - 2024. 196 p. : il.

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de Diretores: A Escola Pública Experimenta a Democracia**. São Paulo: Xamã, 2003.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

VITÓRIA, Prefeitura Municipal. **Lei Orgânica Municipal de 05 de abril de 1990**. Vitória, 1990. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-vitoria-es>. Acesso em: 22 de janeiro de 2024.

VITÓRIA, Prefeitura Municipal. Lei nº 3.776, de 25 de maio de 1992. **Regulamenta a criação dos Conselhos de Escola**. Disponível em: <https://sistemas.vitoria.es.gov.br/atosnormativos/arquivos/1992/L3776.PDF>. Acesso em: 01 de janeiro de 2024.

VITÓRIA, Prefeitura Municipal. **Decreto nº 8.765**. Dispõe sobre o Processo de Eleição de Diretores das Unidades Escolares da Rede Municipal de Vitória, de 28 de fevereiro de 1992.

VITÓRIA, Prefeitura Municipal. **Regimento comum às unidades de ensino da rede municipal de Vitória-ES**. 2012. Disponível em: https://educacao.vitoria.es.gov.br/boletim/Recursos/Arquivos/Regimento_Interno.pdf. Acesso em: 28 de outubro de 2023.

VITÓRIA, Prefeitura Municipal. Decreto N° 23.486 de 03 de abril de 2024. **Prorroga por 12 (doze) meses o mandato dos atuais Diretores Escolares Municipais**. Disponível em: <https://diariooficial.vitoria.es.gov.br>. Acesso em: 04 de maio de 2024.

PIBID, FORMAÇÃO DE SUBJETIVIDADES E IDENTIDADE DOCENTE

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Valdomiro Alves Pereira

Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC

vapereira.ppge@uesc.br

Elis Cristina Fiamengue

Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC

ecfiamengue@uesc.br

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Bolsista PROBOL - UESC

Eixo Temático: 2 - Formação, práticas docentes e gestão democrática da educação (Básica e Superior).

Resumo: Nos propomos aqui a discutir a formação da identidade docente através das colaborações do Pibid. Para tal, utilizamos de uma revisão bibliográfica com referências voltadas principalmente ao campo da educação e da formação da identidade docente. Os resultados apontam que a identidade docente se compõe, ao menos, através da construção e da descoberta da mesma. Esta construção pode ser realizada a partir da passagem por cursos de licenciatura e por programas voltados à formação inicial docente, a exemplo do Pibid.

Palavras-chave: Pibid. Formação docente. Identidade.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte das discussões relativas a construção de pesquisa de mestrado na área de políticas públicas educacionais. Nos propomos aqui a discutir a formação da identidade docente através das colaborações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), enquanto um programa voltado à formação inicial de professoras/es, a partir de um estudo ontológico da identidade. Para tal, recorreremos a bibliografia especializada na formação de professores, assim como a referências que tratam da construção/formação da identidade de maneira geral, e da identidade docente de maneira específica, e também das características do Pibid.

METODOLOGIA

Este recorte é baseado em uma revisão bibliográfica. Utilizamos as contribuições de Tomaz Tadeu da Silva (2013) e Bauman (2005) para pensar o processo de formação da identidade. Para a formação da identidade docente utilizamos Pimenta (1996), Vandeí Silva (2003), Marin (2005), Elenita Silva (2008) e Melo (2008). Contamos também com colaborações acerca das atividades realizadas pelo Pibid.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Tomaz Tadeu da Silva (2013) nos chama a atenção para as formas como o currículo, “[tudo] aquilo o que ocorre na experiência educacional” (SILVA, 2013, p. 186), afeta a formação da identidade dos sujeitos particulares, com destaque para as relações sociais envolvidas no processo, de maneira que a mixagem entre conhecimento e poder irá produzir a identidade desejada. Partindo de uma subjetividade desejada, um ideal de pessoa que se deseja formar, o autor nos questiona quais são os valores e saberes adequados para se construir esta identidade. Ou seja, o currículo é uma ferramenta para a construção destas identidades (SILVA, 2013).

Por outro lado, Bauman (2005) afirma que a construção da identidade é também um processo constante de descoberta. O autor trabalha o conceito de identidade a partir de suas experiências enquanto imigrante, vivendo em países diferentes daquele onde ele mesmo nasceu. Em seu país de origem, local no qual se sentia pertencente, sua identidade nunca havia sido questionada, nem por ele mesmo nem por outras pessoas. No momento em que se depara com o rótulo de “estrangeiro” e com o questionamento de sua identidade, o autor percebe a si mesmo como não pertencente àquela sociedade e sente a necessidade de entender esta camada recém-descoberta de si próprio.

Existe aí um processo que precisa ser revisitado por várias vezes, de construção da identidade, e de manutenção daquilo que somos. Não assumimos uma nova identidade “do dia para a noite”, mas sim durante um longo processo hermenêutico de construção da mesma (BAUMAN, 2005). Neste sentido, as atividades que podem ser realizadas durante um curso de graduação, a exemplo do Pibid, passando pelas visitas semanais às escolas, o acompanhamento do trabalho docente na educação básica ou ainda a pesquisa em torno da prática didático-pedagógica, podem ser entendidas como uma tarefa realizada cotidianamente, e que aos poucos estabelece uma identidade.

Somado a isso, a forma como o ensino superior brasileiro está organizado, poderíamos afirmar, de maneira mais rápida, que os currículos dos cursos de licenciatura contêm os saberes adequados à produção de uma “subjetividade professoral”. Se admitimos que este currículo forma professores/as, poderíamos afirmar que a posse do diploma garante a formação da identidade docente.

Nesta perspectiva, segundo Bourdieu e Boltanski (2005), existe uma discrepância entre aquilo que o diploma afirma - como uma garantia jurídica de capacitação acadêmica para o exercício de uma profissão, explicitada burocraticamente pelo cumprimento mínimo de créditos e de carga horária - e aquilo que se considera uma competência de fato para tal - ou seja, uma pessoa que se dedica a uma profissão. Logo, o diploma não corresponde e não garante a total competência que o mesmo afirma, assim como sua ausência não nega tal capacidade.

De modo mais direto, e trazendo a análise para o nosso estudo, podemos concluir que a passagem por um curso de licenciatura garante o conhecimento inicial do conteúdo de certas disciplinas, pedagógicas e específicas, mas sozinha não é capaz de garantir a formação de professores. Ser licenciado não é sinônimo de ser professor. Existe aí um “espaço” a ser preenchido com uma qualidade existencial a qual a posse do diploma aparece como uma de suas características estruturais, necessária, mas insuficiente para sua correta definição. Portanto, a pergunta (não tão

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

óbvia) que surge é: é possível garantir uma formação inicial docente? Entendemos aqui que o Pibid apresenta uma possibilidade de preencher este “espaço” denunciado anteriormente.

Marin (2005) destaca que o despreparo para o exercício da docência, incluindo desconhecimento das oscilações da atividade professoral e da vida diária com outros profissionais da educação, fica latente em todas as suas pesquisas, e questiona tanto as causas deste problema quanto as soluções capazes de superá-lo.

Ao mesmo tempo, Melo (2008) percebe nos cursos de formação docente a ênfase em uma racionalidade técnica ou no “saber-fazer”, o que desvela uma continuidade do senso comum dentro do ambiente acadêmico. Nessa linha, os trabalhos de Vandeí Silva (2003) e Elenita Silva (2008) mostram a existência de uma hierarquia entre bacharelado e licenciatura, exibem o desquite entre teoria e prática aplicado por muito tempo aos cursos de licenciatura.

O destaque da dialética entre prática e teoria pode trazer aos estudantes das licenciaturas uma perspectiva voltada para a quebra deste padrão. Este destaque aponta para a formação de um professor pesquisador. Pimenta (1996) faz uma reflexão sobre os saberes inerentes à prática profissional de estudantes egressos dos cursos de licenciatura, com foco na formação de uma identidade docente. O tipo de discurso que reforça a falsa dicotomia entre teoria e prática aponta para o processo de descrédito dos cursos de licenciatura e para a valorização de um conhecimento técnico, supostamente “mais aplicável” e que apresentaria melhores resultados. A autora, ao contrário, apresenta o professor reflexivo como àquele que, dialeticamente, reflete na sua própria ação, sobre a ação, e sobre a reflexão na ação.

Também Vandeí Silva (2003), Melo (2008) e Elenita Silva (2008) enfatizam o papel das experiências e dos resultados proporcionados por iniciativas pautadas na construção da identidade do docente reflexivo e pesquisador, com destaque para as disciplinas que se dedicam às práticas pedagógicas sem que haja prejuízo aos estudos das outras disciplinas, associadas a área específica do conhecimento, apresentando o conteúdo e a prática de maneira indissociável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da identidade docente passa por caminhos previamente traçados nos cursos de licenciatura, contudo, apenas esta passagem e a aquisição do diploma não são capazes de garantir a formação da mesma. O Pibid, programa que envolve estudantes dos cursos de licenciatura, se mostra como um valioso adicional de qualidade à esta formação.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zigmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BOURDIEU, Pierre; BOLTANSKI, Luc. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. Tradução de Magali de Castro. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MARIN, Alda Junqueira. Aspectos inerentes ao trabalho docente relacionados à formação do professor, à escola, ao currículo, à sala de aula e ao processo de pesquisa. *In*: MARIN, Alda Junqueira. *et al. Didática e Trabalho Docente*. 2ª. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

MELO, Geovana Ferreira. Estágio na formação inicial de professores: aguçando o olhar, desenvolvendo a escuta sensível. *In*: SILVA, Lázara Cristina da; MIRANDA, Maria Irene (Orgs). **Estágio supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades**. Araraquara: Junqueira & Marin; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul/dez, 1996.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Estágio supervisionado: espaço de ter-lugar do olhar e de dar a voz. *In*: SILVA, Lázara Cristina da; MIRANDA, Maria Irene (Orgs). **Estágio supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades**. Araraquara: Junqueira & Marin; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SILVA, Vandeí Pinto da. A formação dos licenciados em Filosofia: determinantes legais e políticos. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). **Formação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental e médio**. Araraquara: JM Editora, 2003.

PNE E A DEFESA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Profa. Dra. Tatiana de Santana Vieira
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
tatiana.s.vieira@ufes.br

Profa. Dra. Elizângela Ribeiro Fraga
Secretaria Municipal da Educação de Serra
Centro Universitário Multivix Vitória
elizangelafraga@gmail.com

Grupo de pesquisa: Grupo de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) “Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional na cidade e no campo” (GEPEJAC).

Eixo Temático: 2 - Formação, práticas docentes e gestão democrática da educação (Básica e Superior).

Resumo: O trabalho discute o enfraquecimento das bases democráticas no Brasil na última década, evidenciado a fragilidade das políticas educacionais e a dificuldade do cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE), sobretudo, das metas de gestão democrática. Neste sentido, o objetivo geral da investigação é relacionar os impactos da crise democrática brasileira nas políticas educacionais voltadas para a gestão democrática por meio do acompanhamento do PNE em âmbito nacional e local, no Espírito Santo. A metodologia da pesquisa é de abordagem qualitativa e utiliza como técnica de levantamento de dados a pesquisa documental. O referencial teórico utilizado pertence à literatura que analisa, sob viés crítico, as políticas neoliberais e a crise democrática e suas consequências nas políticas educacionais, sobretudo, na consolidação da gestão democrática. Os resultados indicam uma relação direta entre a crise democrática, o arrefecimento do neoliberalismo com a instabilidade das políticas educacionais que garantam uma gestão educacional pública, democrática e participativa. O acompanhamento do PNE denota o não cumprimento das metas que balizam a gestão democrática como instrumento efetivo de instituição e defesa dos valores democráticos.

Palavras-chave: Crise Democrática. Gestão Democrática. Plano Nacional de Educação.

INTRODUÇÃO

A Conferência Nacional de Educação (Conae) 2024, convocada pelo governo federal por meio do Decreto nº 11.697/2023, teve como finalidade:

[...] o desenvolvimento da educação nacional, com **gestão democrática**, inclusão, equidade, diversidade e qualidade social, a partir da **defesa do Estado Democrático de Direito**, da Constituição e da educação como um direito de todas as pessoas (BRASIL, 2013, grifos nossos).

Ademais, instituiu como objetivos da Conferência: I - avaliar a execução do PNE vigente; II - subsidiar a elaboração do PNE, decênio 2024-2034; III - contribuir com a identificação dos problemas e das necessidades educacionais [...] (BRASIL, 2013).

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A Conae impulsionou a sociedade brasileira à analisar o Plano Nacional de Educação (PNE) instituído pela Lei Federal nº 13.005/2014 e, em decorrência disso, os planos estaduais e municipais elaborados em articulação com a legislação nacional, tal como construir, coletivamente e, sob os princípios do Estado Democrático de Direito, “o diagnóstico, as diretrizes, as metas e as estratégias” para o PNE 2024-2034 (BRASIL, 2023).

O Estado Democrático de Direito no Brasil passa por um período de crise e tensões. Segundo Miguel (2019), a redemocratização do Estado Brasileiro (pós 1985) não teve força suficiente para evitar outro abalo institucional, que visou reduzir o peso do campo popular nas decisões políticas e interromper o projeto de construção de uma sociedade efetivamente justa e democrática.

Neste estudo a discussão está em torno dos efeitos desses processos na gestão democrática. No ensino público a gestão democrática está assegurada pela Constituição Federal de 1988 (Art. 206) e em outros ordenamentos jurídicos, entre eles, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o PNE. De acordo com Cury (2013) o PNE existe para assegurar a oferta do direito à educação, garantindo assim um direito social e contestando o mercado como bem absoluto. O Plano em vigência foi sancionado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que define as bases da política educacional brasileira para a década de 2014 a 2024. Embora o projeto tenha sido enviado pelo governo federal ao Congresso em dezembro de 2010, foi aprovado somente em 2014. E em 2024, ano do fim da vigência, a Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024 prorroga, até 2025, o período do PNE 2014-2024.

O PNE (2014-2024) apresenta dez diretrizes e 20 metas, as quais contam com estratégias específicas para sua concretização. O texto prevê ainda formas de a sociedade monitorar e cobrar cada uma das conquistas previstas. A diretriz VI do PNE apresentou a “promoção do princípio da gestão democrática da educação pública” (BRASIL, 2014a) e instituiu a meta 19:

[...] assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014a).

Para cumprimento da meta 19 foram estabelecidos 6 (seis) indicadores. Esses indicadores evidenciam que a existência de colegiados intra e extraescolares, a forma de seleção e a nomeação de gestores escolares constituem alguns dos principais parâmetros para se observar o desenvolvimento ou a retração da gestão democrática nas redes públicas de ensino. Neste estudo, enfatizamos o indicador 19A - “percentual de escolas públicas que selecionam diretores por meio de processo seletivo qualificado e eleição com participação da comunidade escolar” (BRASIL, 2014a).

O problema investigativo foi: como a crise no Estado Democrático de Direito impactou a consolidação da gestão democrática na educação pública brasileira? E o objetivo geral da foi relacionar os impactos da crise democrática brasileira nas políticas educacionais voltadas para a gestão democrática, por meio do acompanhamento do PNE em âmbito nacional e local, no estado do Espírito Santo.

METODOLOGIA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A metodologia da pesquisa seguiu a abordagem qualitativa e utilizou como técnica de levantamento de dados a pesquisa documental. De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 174): “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. O conjunto documental foi composto por dois grupos de fontes primárias: 1) publicações parlamentares; e 2) documentos oficiais.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O Relatório do 5º ciclo de monitoramento do PNE (BRASIL, 2024b) apresenta como resultado do indicador 19A: 10,5%. O Espírito Santo alcançou o resultado de 7,7%, percentual abaixo da média nacional.

No período final de vigência do PNE (2014-2024) e da elaboração do próximo plano, a dificuldade em assegurar o cumprimento da meta que defende a participação social e a gestão democrática, restringe a possibilidade de assegurar a educação enquanto direito de todos cidadãos brasileiros.

Tomando a gestão democrática educacional como um cenário possível de observação das consequências da crise democrática no país, denotam-se o enfraquecimento das bases democráticas na última década, evidenciado na fragilidade das políticas educacionais e na dificuldade do cumprimento do Plano Nacional e Estadual, como observado no descumprimento da meta 19.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões possíveis, a partir da conjuntura atual, nos chama a retomar a convocação feita pelo prof. Jamil Cury (2013, p. 32), no contexto de definição do PNE 2014, à nossa responsabilidade ética-política para assegurar, mais uma vez, a instituição do PNE.

O compromisso com a gestão democrática permanece como desafio no projeto do novo PNE (2024-2034), no qual as estratégias da meta da gestão democrática visam assegurar 100% dos diretores escolares selecionados com base em critérios técnicos e em consulta à comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 11.697, de setembro de 2023. Convoca, em caráter extraordinário, a Conferência Nacional de Educação - Conae, edição 2024, a ser realizada na cidade de Brasília, Distrito Federal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 12 set. 2023.

**“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos
no campo da educação”**

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

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] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 jun. 2014a.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

BRASIL. MEC. Grupo de trabalho PNE 2024-2034. **Documento Diagnóstico da Educação Nacional**. Versão preliminar. Brasília: MEC, 2024b.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Planos Nacionais de Educação no Brasil. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília (Orgs.). **Política e planejamento educacional no Brasil do século 21**. Brasília: Liber Livros, 2013, p. 25-34.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Lei Estadual nº 10.382, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação do Espírito Santo - PEE/ES, período 2015/2025. **Diário Oficial [do] Espírito Santo**, Vitória, 25 jun. 2015.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES. **Acompanhamento do PEE/ES**. Vitória: IJSN, 2022. Disponível em: <https://ijsn.es.gov.br/publicacoes/relatorios/acompanhamento-do-plano-estadual-de-educacao-do-espírito-santo-pee>. Acesso em: 08 jun. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Painel de Monitoramento do PNE**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 08 jun. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MIGUEL, Luis Felipe. **O colapso da democracia no Brasil: da Constituição ao Golpe de 2016**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

PRÁTICA PEDAGÓGICA DEMOCRÁTICA NO ENSINO SUPERIOR: PORTFÓLIOS REFLEXIVOS EM QUESTÃO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Maria Luisa Furlin Bampi

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

luisa.bampi@uol.com.br

Virginia Georg Schindhelm

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

virginiags@id.uff.br

Eixo Temático: 2 - Formação, práticas docentes e gestão democrática da educação (Básica e Superior).

Resumo: O trabalho versa sobre práticas e processos formativos docentes, na perspectiva epistemológica da pesquisa com narrativas biográficas como processos de pesquisa-formação, utilizando como instrumento de estudo o portfólio reflexivo, de modo a refletir e investigar o processo de ensino-aprendizagens do(a)s estudantes numa disciplina curricular, Tópicos Especiais em Psicologia do Desenvolvimento. Como atividade proposta para a unidade curricular, a turma acordou com a produção individual do Portfólio, de modo a registrar os conteúdos teóricos estudados na disciplina em diálogos com suas vivências e reflexões. Seu objetivo foi facilitar o processo de construção de conhecimento contextualizado, favorecendo a compreensão dos significados possíveis e a atribuição de sentidos às próprias experiências e aos conceitos, que constituem o cerne da aprendizagem, estimulando o desenvolvimento crítico e reflexivo dos estudantes. As escritas dos estudantes, em sua maioria, destacaram surpresas no envolvimento em um caminho de exploração e descobertas de si, em linhas tênues entre a complexidade e a delicadeza das especificidades subjetivas e singulares, em desafios, que (1) articularam emoções e aprendizados; (2) impactaram em questões individuais, tais como, autonomia, autoconhecimento, autoestima, dentre outros e (3) testemunharam transformações pessoais ao longo da disciplina.

Palavras-chave: Prática docente. Portfólio reflexivo. Narrativas autobiográficas.

INTRODUÇÃO

O trabalho reúne duas professoras-pesquisadoras, que tomam como objeto de estudo, uma prática pedagógica, elaborada em conjunto com graduandos do Ensino Superior, para refletir e investigar mecanismos, que qualificam o processo de ensino-aprendizagens do(a)s estudantes. Com objetivo de discutir os processos formativos planejados por uma das professoras e as narrativas dos sujeitos biográficos (PASSEGGI, 2016), ou seja, graduandos foram motivados para se envolverem numa proposta pedagógica, em que a escrita se torna um instrumento de reflexão das experiências vividas ao longo dos estudos e das suas vivências escolares.

Elegemos o Portfólio Reflexivo como um instrumento para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem na disciplina, por meio da prática de uma escrita e um registro autoral gráfico de relatos individuais e subjetivos. É um dossiê/documento com registros individuais de experiências

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

vivenciadas e reflexões sobre elas. Busca sensibilizar estudantes para a arte de singularizar seus processos, para a arte de produzir seus registros, a arte de produzir-se como sujeito epistêmico.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Nesse contexto, percebemos que o(a)s graduando(a)s qualificam suas experiências de estudos no Ensino Superior, por meio de um protagonismo, de modo a romper com as relações verticais de ensino aprendizagem, em que o professor fornece conceitos e informações e o(a)s estudantes reproduzem.

Na proposta, em questão, se reconhece uma complexidade nos processos de ensino-aprendizagem, porque os conhecimentos produzidos no campo educacional são investigados, todavia não são tomados como verdade absoluta. Essa investigação ocorreu por conversas e debates em sala de aula e, por meio do convite à *escrita reflexiva* (WEFFORT, 1996), sistematizada através de um portfólio (ABRAHÃO, 2003).

Nessa atividade de escrita, as vivências pessoais são estudadas, tensionadas e ressignificadas, considerando as reinterpretações, por conta das diferenças entre o momento em que foram vividas e o momento em que estão sendo estudadas. Importante considerar que as variáveis emergência de deslocamentos geográficos, culturais e contextos históricos dos estudantes investigadores. Nesse sentido, em diálogo com Passeggi (2016, p. 79), tomamos a “reflexão crítica como uma atitude fundante para a formação humana [...]”, de modo “[...] a examinar a importância das narrativas da experiência para pensar o sujeito da formação como sujeito biográfico”.

METODOLOGIA

O trabalho tem como base a disciplina optativa Tópicos Especiais em Psicologia do Desenvolvimento, ministrada no semestre 2023-2, para estudantes da Pedagogia e da Ciência da Computação da UFF, no campus de Santo Antônio de Pádua. Dentre os temas oferecidos e

escolhidos pelos estudantes para estudá-los e discuti-los, semanalmente, são eles: Timidez; Afetividade; Adolescência; Autoridade/autoritarismo; Limites/autonomia; Preconceito/discriminação; NTICs e subjetividades.

Apostamos em leituras dos temas com obras selecionadas e diálogos em classe com e sobre as teorias e as experiências individuais sobre elas: uma perspectiva epistemológica da pesquisa com narrativas das histórias de vida, (JOSSO, 2020; DELORY-MOMBERGER, 2006), em que “o uso de narrativas produzidas por solicitação de um pesquisador, em que a memória é recuperada e narrada pelos próprios atores sociais” (ABRAHÃO, 2003, p.86).

Trabalhamos a disciplina numa perspectiva de pesquisa-formação, com as abordagens autobiográficas, com histórias singulares de vida, atravessadas pelas memórias pessoais, respeitando a privacidade e as vivências individuais, reverenciando a autoria do pensar e do refletir.

Na dinâmica das aulas, após explanação sobre o tema, cada estudante era convidado a compartilhar no coletivo a sua compreensão em diálogo com vivências pessoais, na medida em que “[...] a primeira reflexão é o pensamento na oralidade”, como destaca Freire (2023, p. 1133)

A formação docente estimula a investigação, que valorize a captura de sentidos da vida social, do tempo histórico e das histórias reconstruídas e reelaboradas coletivamente pelos estudantes, a partir da escrita de si. Com Passeggi (2016) ensaiamos também as narrativas de experiências para a formação do sujeito biográfico. É a subjetividade como produção e a memória como um processo ativo de ressignificações.

Como um instrumento de análise, na disciplina, a turma consentiu na produção individual de um Portfólio Reflexivo, por meio do qual, cada estudante foi convidado a registrar, o que foi trabalhado na disciplina, de modo a fazer uma “costura” dos conteúdos teóricos estudados com suas vivências e reflexões. Seu objetivo foi facilitar o processo de construção de conhecimento contextualizado, favorecendo a compreensão dos significados possíveis e a atribuição de sentidos às próprias experiências e aos conceitos, que constituem o cerne da aprendizagem, estimulando o desenvolvimento crítico e reflexivo dos estudantes.

O Portfólio foi construído com narrativas autobiográficas, que permitem socializar as experiências vividas nas trajetórias subjetivas, na medida em que, através de suas vidas e de suas experiências, universalizam a época histórica em que vivem (ABRAHÃO, 2003).

Ferrarotti (1988), afirma que, nos estudos autobiográficos, fica clara a imbricação já referida entre o eu pessoal e o eu social, permitindo reconstruir os processos, que fazem de um comportamento a síntese ativa de um sistema social a interpretar a objetividade de um fragmento da história social, a partir da subjetividade não iludida de uma história individual.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A disciplina provocou a maioria dos estudantes a perceber a relevância da escrita para a tomada de consciência de si e do outro. É a “[...] escrita que potencializa o processo de reflexão e de pensamento”, afirma Freire (2023, p. 1133). Por outro lado, a centralidade da escrita no exercício de reflexão, criação e autoria de cada estudante, que registra suas memórias e experiências, é um dos elementos que constitui o processo de formação docente.

Ao longo da disciplina foram planejados estudos e teorias científicas que fundamentavam e davam sustentação aos conceitos e que ofereceram princípios para desenvolver o Portfólio Reflexivo. Entretanto, registrar/documentar neste trabalho foi essencialmente uma experiência vivencial em que, a partir dos conceitos à luz das teorias, coletivamente foram tecidas reflexões e num processo formativo.

Como destaca Weffort (1996) a observação é a ferramenta básica no aprendizado da construção do olhar sensível e pensante. Nesse sentido, eleger o Portfólio Reflexivo como um instrumento metodológico, implica admitir que todo processo de ensinar é uma articulação entre o conteúdo da matéria com o conteúdo do sujeito, que nunca estão dissociados. É o interesse e a atenção para a história do singular que promove saberes outros provocando e alimentando a universidade.

As escritas dos estudantes, em sua maioria, destacaram surpresas no envolvimento em um caminho de exploração e descobertas de si, em linhas tênues entre a complexidade e a delicadeza

das especificidades subjetivas e singulares, em desafios, que impactaram em questões, tais como, autonomia, autoconhecimento, autoestima, dentre outros. Percepções discentes também destacaram “[...] que todos nós somos como um livro. Alguns com muitas páginas e outros com poucas, alguns possuem partes que queriam rasgar e reescrevê-las. Somos todos feitos de histórias, acontecimentos, momentos e lembranças” (narrativa em dezembro de 2023).

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta do portfólio reflexivo com registros de narrativas biográficas de experiências, proposto como um instrumento de reflexão sobre alguns temas caros à formação dos licenciandos, reuniu narrativas e discussões sobre as memórias e experiências vividas que oportunizaram aos estudantes articular conceitos e estudos científicos às suas histórias de vida, dialogando no presente com temas que reconfiguraram suas experiências.

Além disso, o desenvolvimento dos registros sobre as experiências sinalizaram o desenvolvimento, a organização das atividades, a documentação e a criação individual para além da escrita, enriqueceram seus portfólios inserindo fotografias e outras linguagens, links de recursos e de sites, comprovando-se como estratégia de estudo, pesquisa e formação docente.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. In: História da Educação, **ASPHE/FaE/UFPeI**, Pelotas, RS, nº 14, set 2003. p. 79-95.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GxgXTXCCBkYzdHzbMrbbkpM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jun. 2024.
- FERRAROTTI, F. Sobre a Autonomia do Método Biográfico. In NÓVOA, A. e FINGER, M. (orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.
- FREIRE, Madalena. Da necessidade e do desejo de escrever: uma conversa com Madalena Freire sobre observar, registrar e documentar. In: Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, **Zero-a-Seis**, v. 25, n. 48, jul./dez., 2023. p. 1125-1144.
- JOSSO, M.-C. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 5, n. 13, p. 40-54, 2020. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n13.p40-54. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8423>. Acesso em: 11 jun. 2024.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. Joaçaba, SC: **Revista Roteiro**, v. 41, n. 1, 2016. p. 67-86.
- WEFFORT, Madalena Freire (Org.). **Observação, registro, reflexão**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

PRÁTICAS RESTITUÍNTES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ÂMBITO DO PROGRAMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: EM BUSCA DO ELO PERDIDO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Kátia de Nazaré S. Fonsêca

Universidade Federal do Amapá/UNIFAP

katia.fonseca.unifap@hotmail.com

Miquelly P. Tito-Sanches

Universidade Federal do Amapá/UNIFAP

miquelly@unifap.br

Norma-Iracema de B. Ferreira

Universidade Federal do Amapá/UNIFAP

normairacemaunifap@gmail.com

Grupo de Pesquisa: História, Política e Gestão da Educação/HPGED.

Eixo Temático: 2 - Formação, práticas docentes e gestão democrática da educação (Básica e Superior).

Resumo: O estudo aborda a Gestão Democrática como fator-chave ao êxito de políticas educacionais progressistas e indaga: em que medida a Lei 14.640/2023 e o Programa ETI podem configurar duto de correção à nulidade do princípio da GDE, configurada na implantação do EMTI/2016 no AP? O objetivo foi identificar nas bases legais da política vigente e nas práticas governamentais decorrentes sinais vitais ao resgate da GDE. A metodologia une pesquisa documental/campo, apoiada no Materialismo Histórico-Dialético. O resultado mostra que o AP vem exercitando a (re)construção da política para escolas de tempo integral em base ampliada e de forma dialógica, como contraponto à ações governamentais reversas, que macularam o princípio constitucional da GDE num passado recente.

Palavras-chave: Política Educacional. Gestão Democrática. ETI/2023 versus EMTI/2016.

Este trabalho deriva de pesquisa concluída sobre políticas de ensino em tempo integral. No cerne do estudo está a Gestão Democrática da Educação/GDE, com destaque à compleição que vem tomando no Amapá, no limiar do Programa Escola em Tempo Integral/ETI, instituído pela Lei 14.640/2023 (BRASIL, 2023a). No desenvolvimento do texto faz-se análise contrastiva com o protocolo adotado pelo Governo Estadual na implantação do Programa Ensino Médio em Tempo Integral/EMTI, idealizado pelo MEC na Port. 1.145/2016 (BRASIL, 2016), ressaltando **práticas de gestão** reversas que desfiguraram a GDE.

O problema indaga: em que medida a Lei 14.640/2023 e o Programa ETI podem ser tomados como meio de correção à nulidade do princípio da Gestão Democrática, observada em 2017, na implantação do EMTI no AP? O objetivo foi identificar nas bases legais do Programa ETI, bem como nas práticas governamentais coevas, sinais vitais ao resgate da GDE, que ficara como elo perdido no sistema de ensino amapaense, na adesão ao Programa EMTI.

Na metodologia usou-se pesquisa documental/campo, ancorada no Materialismo Histórico-Dialético/MHD, epistemologia defendida por Evangelista e Shiroma (2019, p. 87) como adequada

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

para “a apropriação do sentido das políticas educacionais, seja nos documentos escritos ou nos loci de sua realização prática”. Nesse diapasão, foi-se em busca da leitura da realidade para além da expressão fenomênica, de modo que, no exame das fontes de papel que ancoram as políticas em discussão, identificou-se modelagem, alcance e padrão operativo. Essa fase foi chave à empiria, na qual capturaram-se práticas de anulação da GDE, bem como indicações a seu resgate.

Ao descortinar o assunto, evoca-se o significado de Gestão Democrática no campo educacional. Trata-se de princípio basal da educação, produto do movimento pró-Constituição Federal instituído nos anos 1980, que deu start à remodelagem das formas de organização e administração da escola pública, tendo em seu átomo o germe da participação social. A partir daí, a GDE tomou lugar de destaque nos principais Estatutos brasileiros - CF/LDB/PNE. Mas, a História registra fragilidades à sua materialização, visto que nos últimos tempos foi-se içando no País um projeto de poder com o fito de anular o ineditismo da Gestão Democrática (ADRIÃO, 2017). Isso favoreceu políticas impositivas, como é o caso questionável Reforma do Ensino Médio/2016, que se radicou por meio do Programa EMTI, sem considerar a comunidade.

Tal crítica se baseia nos desacertos observados em território do AP a partir de 2017, sendo a GDE ponto nevrálgico. As perdas foram de impacto, desfigurando a gestão aberta que vinha se erguendo, com âncora à Lei 1.503/2010, que regulamenta a Gestão Democrática no Sistema Estadual de Ensino (AMAPÁ, 2010). Os depoimentos abaixo espelham essa realidade:

As unidades de ensino e seus agentes não foram consultados. As escolas abruptamente migraram do tempo parcial para o integral, por força de decisão unilateral da SEEE/AP e do MEC (Docente de escola EMTI/Centro Mcp); por determinação da SEED, sem consulta à comunidade escolar, implantou-se em tempo célere a Escola de Tempo Integral, a partir de 2017 (Técnico de escola EMTI/periferia Sul Mcp).

Outro episódio da desconstrução da autonomia das escolas, consistiu no desprezo de peça ímpar de Gestão Democrática: o Projeto Político-Pedagógico. Isso se deu mediante chancela do GEA à entrada no AP da ONG pernambucana “Instituto de Corresponsabilidade pela Educação”, com transferência da condução da implantação do EMTI. Assim, a proposta pedagógica adotada não só foi tecida em gabinete, como levada a cabo sem a prévia manifestação do Conselho Estadual de Educação. Tais ocorrências retratam política enviesada, que proveio do Estado para Escola, firmada num *modus operandi* que invisibilizou a GDE, a ponto de redundar em *letra morta*.

Passados sete anos de nulidade da GDE/AP, surge a Lei 14.640/2023 e com ela o Programa ETI, voltado a toda a Educação Básica (BRASIL, 2023a). Com ideário pedagógico universalizante, o escopo que carrega é o de mitigar fraturas deixadas pelo Programa EMTI.

Somam-se a esses atributos as diretrizes traçadas à realização da ampliação da jornada escolar em tempo integral, descritas na Port. 2.036/2023, em cuja análise identificam-se sinais vitais ao resgate da GDE. Exemplo é o Art. 14/inciso IX da citada Portaria, que aponta ao “fortalecimento de processos de escuta, diálogo, participação e deliberação coletiva na escola [...], inclusive com fomento à instauração e qualificação permanente de instâncias como conselhos/grêmios/associações/assembleias estudantis” (BRASIL, 2023b). Em reforço a essa perspectiva plural de

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

gestão, a legislação inova ao prever Fóruns de Conselhos Escolares, Comitê Nacional do Programa Escola em Tempo Integral e Comitês Locais (BRASIL, 2023a; 2023b), como tática ao aumento da participação social nas questões sobre ETI.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Nisso reside a essência democrática do Programa, o qual “reconhece os sujeitos da política educacional como agentes dotados de perspectivas fundamentais sobre o que os afeta” (BRASIL, 2024, p. 8). Logo, todos são importantes e devem ser considerados na elaboração, acompanhamento, avaliação e aprimoramento da política em mote, cabendo notar que é crucial dar materialidade ao Programa ETI com toda a “radicalidade democrática etnometodológica” que lhe reveste (BRASIL, 2024, p. 8).

Esse processo está em fluxo, haja vista a Capacitação/ETI ofertada no 1º sem./2024 pelo MEC e Universidades, para Secretários de Educação e equipes de trabalho, com participação do AP e comarcas. Tal ato é democratizante, nos moldes da concepção de Moll (2012, p. 142), para quem é mister que a formação se dê em “redes horizontais, [interligando] sistemas-escolas-Universidades, superando práticas hierarquizadas de gestão educacional, que se nutrem em teorias e conceitos anacrônicos”. Isso porque, a concretude de uma política que tem a soberania escolar em seu horizonte, exige engajamento e compartilhamento de decisões.

À guisa de conclusão dispõem-se que, não obstante os descompassos que afetaram o sentido master da GDE/AP, quando da adesão ao EMTI/2016, é constatável expressiva mobilização à ampliação da jornada escolar em tempo integral, em linha responsiva às diretrizes do Programa ETI/2023. Destaca-se o esforço da SEED/AP, no sentido de estimular Secretários de Educação dos 16 municípios do Estado e assessores, além de sua própria equipe de trabalho, à participação no Curso de Capacitação/ETI ora referido.

Essa ação representa a primeira medida concreta de restituição do elo perdido da GDE no AP e vem induzindo à cuidadosa formulação do plano operacional do Programa ETI de modo dialógico. A expectativa é a de que alcance, sem demora, as escolas como um todo, a comunidade do entorno e os Órgãos normativos da Educação, de modo a dispor de uma Política de Educação Integral em Tempo Integral factível, edificada em bases verdadeiramente democráticas, para a qual se espera efetiva execução e continuidade.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. A privatização da Educação Básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. In: ARAÚJO, L.; PINTO, J. M. **Público X Privado em tempos de golpe**. São Paulo: Fund. Lauro Campos, 2017, p. 16-37.

AMAPÁ. Lei 1.503/2010. Dispõe sobre a regulamentação da Gestão Democrática Escolar no Sistema Estadual de Ensino. DOE, de 9 jul. 2010. Macapá, 2010.

BRASIL. **Gestão democrática e diversas instâncias de participação e acompanhamento social** - Módulo 5. Texto à Formação Continuada de Secretários/as de Educação e Equipe Técnica de Secretarias, no âmbito do Programa ETI. SEB/MEC, 2024.

**“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos
no campo da educação”**

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

BRASIL. **Lei 14.640/2023**. Institui o Programa ETI e altera as Leis 11.273/2006; 13.415/2017 e 14.172/2021. Brasília, 2023a.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

BRASIL. **Port. 1.145/2016**. Institui o Programa de Implementação a Escolas em Tempo Integral, criada pela MP 746/2016. Brasília, 2016.

BRASIL. **Port. 2.036/2023**. Define diretrizes à ampliação da jornada escolar em tempo integral na perspectiva da educação integral e estabelece ações estratégicas no âmbito do Programa ETI. Brasília, 2023b.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Subsídios teórico-metodológicos ao trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: CÊA, G. S.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. G. (org.). **Trabalho e educação**: interlocuções marxistas. Rio Grande: Ed. da FURG, 2019. p. 83-120.

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. *In*: MOLL, J. *et al.* (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

PROJETO HELICOHISTORIA: FORMANDO A IDENTIDADE PERUANA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

María de los Angeles Chávez Hernani
Universidade Federal do Espírito Santo
maria.hernani2016@gmail.com

Eliza Bartolozzi Ferreira
Universidade Federal do Espírito Santo
eliza.bartolozzi@gmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais - NEPE.

Eixo Temático: 2 - Formação, práticas docentes e gestão democrática da educação (Básica e Superior).

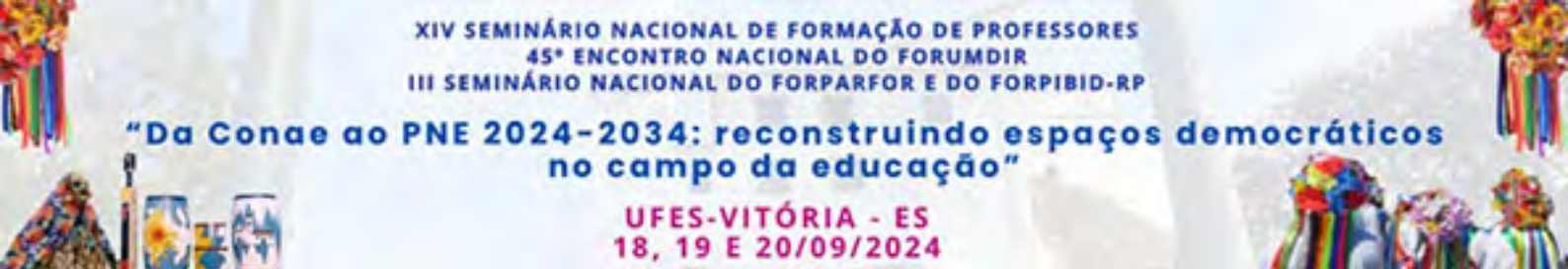
Resumo: Apresentamos um projeto educativo que visa valorizar o passado histórico do Peru e incentivar o fervor patriótico onde os alunos podem expressar com muito orgulho o seu amor pelo seu país, através de diversos eventos programados (cantos, danças, poemas, pratos típicos, exposição de material didático e dramatização de acontecimentos históricos). Nosso país não é apenas rico em recursos, o Peru possui um passado histórico composto por vestígios arqueológicos de várias culturas, dotado de um passado maravilhoso onde o seu povo demonstrou a sua grande capacidade e engenho criativo que hoje conhecemos. Além disso, é considerado um dos países com melhor gastronomia, reconhecido por sua geografia incomparável e festas populares. Motivados por esta memória, os peruanos devem celebrar as festas pátrias reconhecendo suas raízes e sentido patriótico, gerando valores que contribuem para preservar nossa cultura. É por isso que este projeto foi organizado, buscando reavivar o espírito e o amor pelo nosso país; para que reconheçam a importância de valorizar o que é nosso, como autênticos peruanos.

Palavras-chave: Identidade. Cultura. Pátria.

INTRODUÇÃO

O Peru é um país multicultural que possui uma grande riqueza histórica, gastronômica e um grande legado de cultura e costumes. O projeto Helicohistoria possui o objetivo de promover, fortalecer a identidade e valorizar o passado histórico peruano, através de uma série de atividades. Criando contextos pedagógicos para a construção de atividades significativas, o projeto permitirá aos alunos do ensino básico aplicarem as suas novas aprendizagens como ferramenta para a resolução de problemas, além de desenvolverem sua criatividade e habilidades para um trabalho produtivo; incentivando sua expressão artística.

Identificamos uma série de problemas na escola, como a busca de uma identidade nacional, o desconhecimento dos costumes de nossa nação como danças folclóricas, pratos típicos, vestígios arqueológicos e vestimentas das diversas regiões do Peru, além da falta de consciência cívica patriótica durante a celebração das festas pátrias. Tamayo (2006) afirma que é necessário cumprir a função fundamental; contribuir com o regional, o local e o interior do Peru para a construção de



uma história e identidade verdadeiramente nacional, que permita uma visão completa e total da diacronia da República do Perú (p. 42).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

METODOLOGIA

O referido projeto foi desenvolvido em 26 locais de uma rede de escolas do setor privado no período de 2009 a 2014 por iniciativa da coordenação e professores das áreas de ciências sociais em salas de aula do ensino fundamental com crianças dos 6 aos 12 anos durante dois bimestres, onde nos propusemos articular a proposta da área curricular em conjunto com as propostas elaboradas pelas equipes de trabalho das diversas disciplinas, de forma a possibilitar a mediação pedagógica das atividades realizadas em sala de aula. Para isso, buscamos analisar a relação entre as propostas pedagógicas e suas implicações para o desenvolvimento e autonomia dos alunos em suas interações para a participação no evento.

As atividades propostas foram divididas por áreas. Na área de comunicação, a coordenação foi feita com o professor para organizar as atividades do concurso de poesia relacionado com a pátria, estabelecendo como critérios originalidade, criatividade, entonação, mímica e apresentação. A área de educação física desenvolveu as danças e cantos folclóricos, e foram coordenados com a professora de acordo com a região designada em cada turma, estabelecendo o horário do ensaio e levando em consideração a participação de todos os alunos desfilando com as vestimentas distintivas de cada região. A área de ciências sociais visitou os museus designados de acordo com os temas desenvolvidos por cada série e as oficinas foram previstas para serem realizadas durante os dois bimestres para elaboração de material didático, que será utilizado na exposição. A área de ciência ambiental e matemática ficaram responsáveis pela exposição do prato típico da região designada, tendo em conta o valor nutritivo sinalizando a proporção de componentes alimentares, receita e a história de sua criação. Por fim, a área de artes realizou a dramatização dos acontecimentos históricos mais transcendentais da história do Perú, desenvolvendo um roteiro teatral e materiais para a encenação. Baseado nos textos de Ricardo Palma em as “Tradições Peruanas”(1872), de Héctor Velarde “Os itinerários de Lima, guia de monumentos e lugares históricos” (1947), de Luis Zárate o “Livro de receitas da avó”(1995) e de Gustavo Pons a “História da cultura peruana” (1950).

É importante considerar durante o desenvolvimento do projeto na busca de informações, o que Pons (1950) afirma “[...] o homem criou um conjunto de elementos culturais de natureza artística, científica, económica, técnica, moral, religiosa, social, política, jurídica e educativa, que estão interligados a sua cultura porque a cultura de um povo é um todo. É um todo vivo, que se transmite de geração em geração e de cidade em cidade” (p.7).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O papel que a escola e o professor desempenham na formação da identidade nacional dos escolares é muito importante. É preocupação e ocupação constante da escola impedir a pene-

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

tração de “antivalores” que condicionam a perda de sentido histórico e de identidade cultural. Motivo suficiente para dinamizar a compreensão dos valores identitários mais legítimos e a sua projeção formativa, de forma a evitar que os processos de transferências tecnológicas e culturais impliquem deterioração da identidade cultural.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

No campo educativo, a identidade manifesta-se como a consciência das diferenças e semelhanças referidas a comunidades, grupos sociais e entidades com processos históricos semelhantes ou diferentes.

A escola deve ter como objetivo a educação integral e humanística dos alunos. Para isso, está em constante processo de transformação dos estilos de gestão, do processo de ensino-aprendizagem, da vida da escola e de suas relações com a família e a comunidade, para que adquiram cada vez mais um caráter democrático, flexível e criativo. Essa transformação deve formar um aluno que se torne um agente ativo, reflexivo e independente em sua atuação.

Neste processo, as atividades que geralmente acontecem na escola, desempenham um papel essencial. Estes devem fomentar sentimentos de amor e respeito nas suas diferentes manifestações para com o país, com a família, a escola, os colegas, a natureza, entre outros. E com qualidades como: ser responsável, trabalhador, honesto e solidário, que os preparam para a vida em sociedade. Portanto, as transformações hoje exigidas às escolas visam remodelar o seu funcionamento para que cumpram com maior eficiência o papel socializador que lhes corresponde. A socialização adequada de cada um dos alunos é função da escola, mas não papel exclusivo dela; fatores como a família, a comunidade, os grupos em que o aluno está inserido, os meios de comunicação e informação de massa, entre outros, também desempenham um papel importante.

É por isso que quando falamos de celebrações do nossas festas pátrias, De la Riva (1910) ressalta:

A estreita relação entre história e patriotismo é tão evidente que constitui um lugar comum. Mas não há nada mais necessário do que repetir de tempos em tempos esses lugares comuns de eterna fertilidade moral. A pátria é uma criação histórica. Pressupõe não apenas a cooperação de todos os compatriotas contemporâneos, mas também a comunidade de todas as gerações sucessivas (p.548).

Através deste projeto foram alcançados os seguintes resultados:

- Fortalecimento da nossa identidade nacional.
- Recriação de uma tradição de exaltação de valores patrióticos unidos a uma educação integral.
- Valorização dos acontecimentos históricos mais importantes ocorridos no Peru na busca por sua independência.
- Reconhecimento da importância da liberdade como experiência pessoal, familiar e nacional.
- Participação fraterna e sincera nas diversas atividades programadas, sendo exemplo no âmbito da formação educativa.



- Fortalecimento do respeito e do cuidado com o patrimônio cultural através de ações práticas.
- Desenvolvimento da arte, criatividade e trabalho em equipe nas diferentes facetas do projeto.
- Promoção de laços de amizade e fraternidade entre os alunos da instituição.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Helicohistória foi uma experiência gratificante como diretora da escola, já que engloba a reafirmação dos valores de liberdade, soberania, igualdade e justiça, permitindo aos alunos a formação de uma identidade nacional. Além disso, proporciona uma grande troca de conhecimentos que servirão para a formação acadêmica, mas acima de tudo, as emoções e experiências vividas permanecerão para sempre como uma forma única de conhecimento e interação com as diversas manifestações culturais, proporcionando uma maior valorização das culturas, que enriquecem e constituem o Perú. Esta é a grande aprendizagem que o projeto proporcionou, a capacidade de viver novas experiências, conhecer lugares e acontecimentos históricos, valorizar o nosso patrimônio cultural material e imaterial e especialmente levar em consideração que não podemos amar, o que não conhecemos.

REFERÊNCIAS

DE LA RIVA AGÜERO, José. *La historia en el Perú: tesis para el doctorado en letras*. Imp. Nacional de Federico Barrionuevo, 1910.

PALMA SORIANO, Ricardo. *Tradiciones peruanas*. Lima: Imprenta del Estado, 1872.

PONS MUZZO, G. *Historia de la cultura peruana*. 1950.



TAMAYO HERRERA, José. (2006) **Las diversas funciones de la historia regional y local en la construcción de la historia e identidad nacional**. Pueblos, provincias y regiones en la Historia del Perú. ANH, Lima, p. 35-48

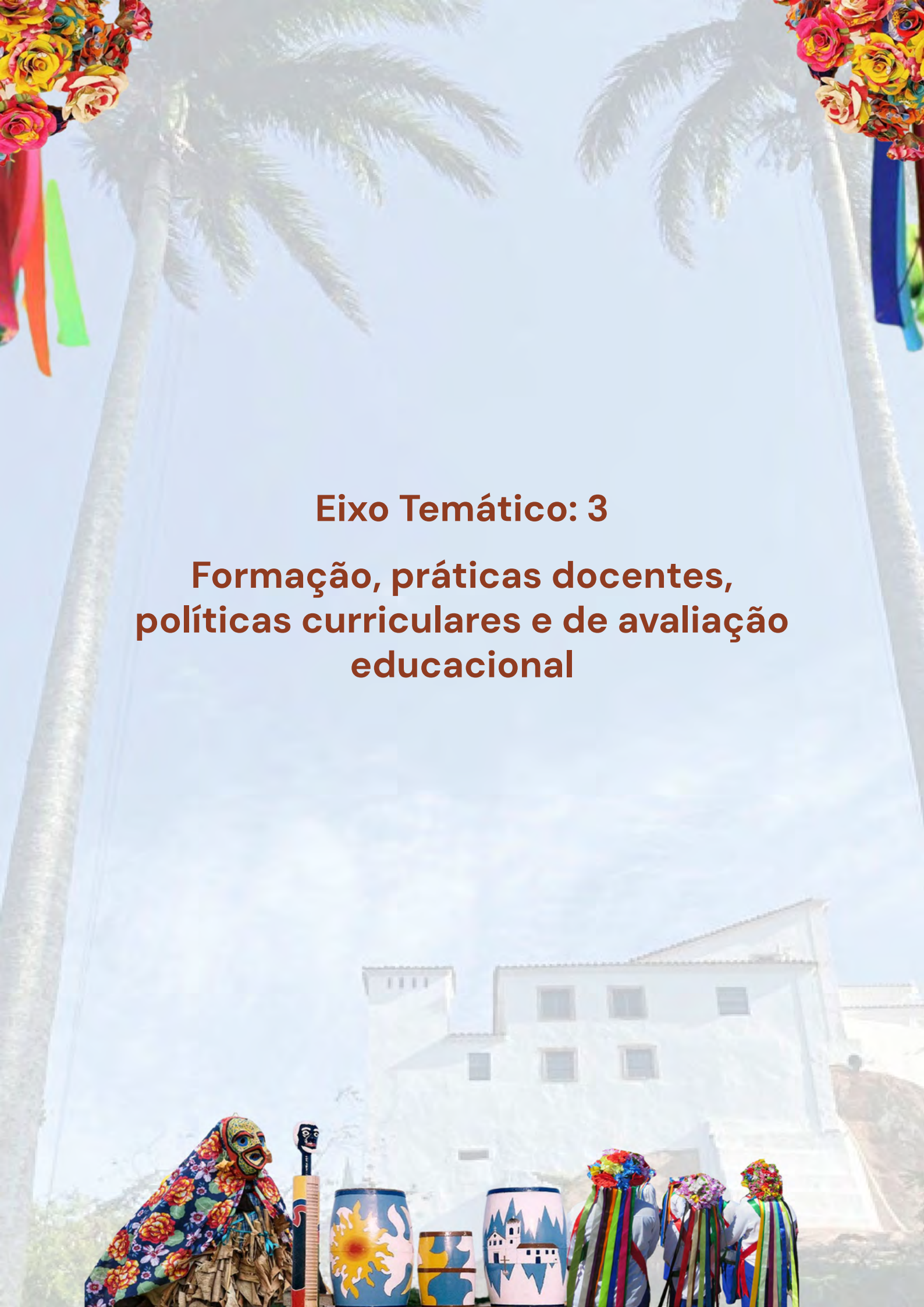
[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

VELARDE BERGMANN, Hector. **Itinerarios de Lima, Guia de monumentos y lugares históricos**. Lima: Editorial Universitaria, 1947.

ZARATE QUIÑONES, Luis. **Gran recetario de la abuela**.1.ed. Lima: Targrup Editores, 1995.



Eixo Temático: 3

**Formação, práticas docentes,
políticas curriculares e de avaliação
educacional**

A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO E A FORMAÇÃO ACADÊMICO- PROFISSIONAL DOCENTE: DESAFIOS E POTENCIALIDADES NA CONSTITUIÇÃO DE ESPAÇOS FORMATIVOS INTEGRADOS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Ilma Bicalho Sousa Daniel

UFMG

ibicalhosousa@gmail.com

Júlio Emílio Diniz-Pereira

UFMG

juliodiniz@ufmg.br

Eixo Temático: 3 - Formação, práticas docentes, políticas curriculares e de avaliação educacional.

Resumo: O presente trabalho visa apresentar reflexões introdutórias acerca de uma investigação que se encontra em fase inicial de desenvolvimento no Doutorado em Educação da UFMG e que tem por objetivo analisar projetos de extensão que mantenham relação orgânica com cursos de graduação em licenciatura, procurando compreender os desafios e as potencialidades dessas atividades quanto à constituição de espaços que proporcionem a troca de conhecimentos na formação acadêmico-profissional docente por meio da aproximação entre a universidade e a escola de educação básica. A investigação considera o cenário recente de maior integração entre a extensão universitária e os cursos de licenciatura, tendo em vista a regulamentação promovida pela Resolução CNE/CES Nº 07/2018, ao determinar que as atividades de extensão devem compor obrigatoriamente os currículos dos cursos graduação, assim como a Resolução CNE/CP nº 4/2024, de 29/05/2024, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura e estabelece parâmetros para incluir a extensão no currículo desses cursos. À princípio, a pesquisa de natureza qualitativa analisará dois projetos de extensão desenvolvidos na UFMG em parceria com escolas de educação básica.

Palavras-chave: Extensão universitária. Formação docente. Curricularização.

INTRODUÇÃO

Trata o presente trabalho de reflexões introdutórias acerca de uma investigação que se encontra em fase inicial de desenvolvimento no Doutorado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, que tem por objetivo analisar projetos de extensão que mantenham relação orgânica com cursos de graduação em licenciatura, procurando compreender os desafios e as potencialidades dessas atividades quanto à constituição de espaços que proporcionem a troca de conhecimentos na formação acadêmico-profissional docente por meio da aproximação entre a universidade e a escola de educação básica.

O estudo considera o contexto mais recente de mudanças relacionadas à educação superior em que a extensão foi elevada à condição de componente curricular obrigatório para todos os cursos de graduação do país, de acordo com o que se encontra previsto na Resolução CNE/CES nº 7/2018, que regulamenta a estratégia 12.7, da Meta 12, do Plano Nacional de Educação, 2014 a 2024. Ademais, tem presente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

em Nível Superior de Profissionais do Magistério, instituída pela Resolução CNE/CP nº 4/2024, de 29/05/2024, que dispõe, entre outros, sobre a obrigatoriedade de que a extensão componha um núcleo formativo específico dos cursos de licenciatura, denominado Núcleo III - Atividades Acadêmicas de Extensão - com carga horária total de 320 (trezentas e vinte) horas, a ser desenvolvido nas escolas de educação básica sob a forma de atividades práticas vinculadas aos componentes curriculares.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Entende-se que o referido movimento, que tem sido comumente denominado “curricularização da extensão”, pode ser correlacionado ao reconhecimento de que, historicamente, a extensão universitária tem sido a principal responsável por promover o intercâmbio entre os meios acadêmico e social e que essa dinâmica pode repercutir de forma positiva no processo de ensino-aprendizagem, sendo pertinente a sua indução por meio da organização curricular. Santos (2010, p. 12) destaca que a extensão, na condição de atividade acadêmica, assume um caráter distinto “por constituir um processo metodológico que pergunta pela relevância social do ensino e que procura, por meio da pesquisa, referências objetivas aos problemas reais que envolvem a sociedade”.

Para os cursos de licenciatura, o reposicionamento da extensão no currículo, na condição da atividade obrigatória, pode oportunizar o fortalecimento do vínculo entre as Instituições de Educação Superior e as escolas de educação básica, possibilitando a superação do antigo dilema relacionado à frágil integração entre essas instituições de ensino (DINIZ-PEREIRA, 2006). Nesse movimento, é possível vislumbrar a possibilidade de que os conhecimentos produzidos em contextos reais de trabalho do magistério possam ser integrados à formação promovida nos referidos cursos. Afinal, não é recente o destaque feito para o fato de que há uma série de elementos específicos do cotidiano escolar, que precisam ser considerados na formação acadêmico-profissional docente, dentre os quais podem ser elencados: o trabalho dos “gestores escolares, as formas de organização do trabalho na escola, o clima institucional, os recursos físicos e materiais disponíveis, a participação dos pais, as políticas educativas” (ANDRÉ, 2010, p. 177).

Não obstante às possibilidades que emergem com a referida política curricular, é preciso ter em vista as diferenças existentes entre as instituições de ensino envolvidas: tempos de formação, sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, organização da carreira docente, envolvimento da comunidade do entorno escolar, entre outros. Outrossim, há que se considerar que, historicamente, diferentes perspectivas, tais como a assistencialista, têm balizado o desenvolvimento das atividades de extensão, produzindo assimetrias de poder que geram desafios para o desenvolvimento de trabalho cooperativo e interativo.

Diante desse cenário, indagamos sobre os desafios e as potencialidades do uso da extensão, sob a égide da sua curricularização, para constituir espaços formativos que possibilitem a integração de conhecimentos acadêmicos e profissionais na formação acadêmico-profissional docente.

Para o desenvolvimento da investigação serão analisados documentos elaborados pelo Fórum de Pró-Reitores das Instituições de Educação Superior (FORPROEX), instrumentos normativos brasileiros que tratam sobre a extensão universitária e a formação acadêmico-profissional docente, e, para sustentar as análises e reflexões, serão mobilizados estudos teóricos, entre os

quais destacamos: Deus (2020); Diniz-Pereira (2006; 2015); Gadotti (2017); Nogueira (2018); Nóvoa (2023); Roldão (2007).

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

Trata-se de pesquisa qualitativa, delineada por meio de estudo de casos que, à princípio, contemplará dois projetos de extensão desenvolvidos na UFMG em parceria com escolas de educação básica, que possuem conexões com cursos de licenciatura, contando com a participação de alunas/os desses cursos na equipe e que mantêm interfaces com o currículo dessas graduações.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Espera-se que o estudo, além de contribuir para ampliar o conhecimento acerca das questões atinentes à curricularização da extensão e a formação acadêmico-profissional docente, possa ser útil também aos gestores responsáveis pela proposição de políticas direcionadas para o aprimoramento da referida formação, assim como para o fortalecimento das atividades de extensão.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em: 04 jul. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CES Nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 04, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).

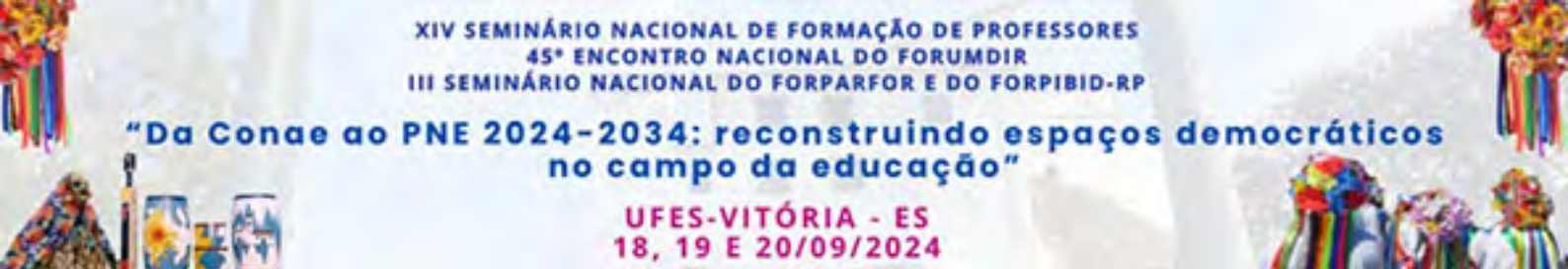
DEUS, Sandra de. **Extensão universitária: trajetórias e desafios**. Santa Maria: Editora da PRE-UFMS, 2020. 96p. Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/renex/images/EBOOK_-_Sandra_de_Deus_-_Extensao_Universitaria.pdf. Acesso em: 24 ago. 2024.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação de professores nas licenciaturas: velhos problemas, novas questões. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores - pesquisa, representações e poder**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.56-73.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de Professores, Trabalho e Saberes docentes. **Trabalho & Educação**, v.24, n.3, pp.143-152, set-dez. 2015.

GADOTTI, Moacir. Extensão Universitária: Para quê? **Instituto Paulo Freire**, 2017. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/noticias/557-extensao-Universitaria-para-que?>. Acesso em: 02 maio 2024.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **A participação da extensão universitária no processo de descolonização do pensamento e valorização dos saberes na América Latina**, 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/30545>. Acesso em: 02 de jul. 2024.



NÓVOA, António. **Professores**: libertar o futuro. 1aed. São Paulo: Diálogos, 2023. 140p.

[sumário](#)

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, pp. 94-181, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwvYZ7YxTjLVPJD5NWgp/>. Acesso em: 02 jul. 2024.

[índice](#)

[autores](#)

SANTOS, Marcos Pereira. Contribuições da Extensão Universitária Brasileira à Formação Acadêmica Docente e Discente no Século XXI: um debate necessário. **Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 6, n.1, pp.10-15,2010. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/conexao/article/view/3731/2622>. Acesso em: 02 de jul. 2024.

A DISCIPLINA TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CURSO DE LETRAS: FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Kenia Olympia Fontan Ventorim

IFES/ UFSCAR

kenia.ventorim@ifes.edu.br

Vanessa de Medeiros Figueiredo Tavares

IFES/ UFSCAR

vanessa.figueiredo@ifes.edu.br

Eixo Temático: 3 - Formação, práticas docentes, políticas curriculares e de avaliação educacional.

Resumo: Este relato apresenta uma possibilidade de trabalho na disciplina Trabalho e Educação no curso de Licenciatura em Letras/Português, em que se utiliza o cordel e o fanzine como atividades didático-pedagógicas objetivando o diálogo entre teoria e prática e assim, buscando responder a demanda da Educação Profissional e Tecnológica em formar indivíduos capazes de transpor o saber científico em aplicações práticas. Resumidamente, o trabalho contribui para a discussão sobre como as práticas pedagógicas, que vão além da mera transmissão de conhecimento, incentivam a formação de educadores críticos e engajados, capazes de intervir de maneira consciente e transformadora na sociedade, proporcionando uma aprendizagem significativa e contextualizada.

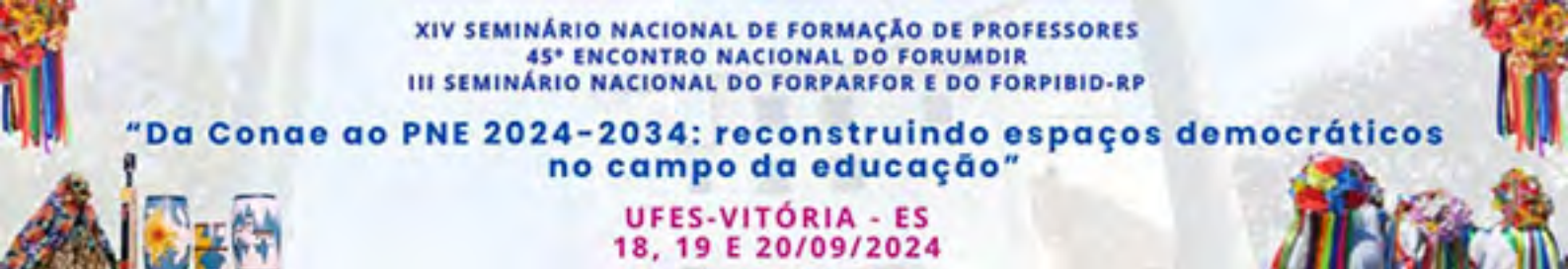
Palavras-chave: Trabalho. Educação. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

Historicamente, qualquer possibilidade de mudança na qualidade e finalidade da educação refletirá nos cursos de formação de professores. Em se tratando de licenciaturas, é preciso entender como a concepção epistemológica desse futuro profissional é constituída, o que respaldará a construção do seu saber sob as áreas específicas de cada curso. Por isso, esse relato objetiva demonstrar como as atividades didático-pedagógicas realizadas pelos discentes na disciplina Trabalho e Educação, na Licenciatura em Letras, podem contribuir para a formação do profissional que irá preparar o educando no âmbito do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

Na década de 90, as “disciplinas pedagógicas” ganham mais carga horária nos cursos de licenciatura. Através de decretos e pareceres, o termo “mundo do trabalho” começa a aparecer em algumas diretrizes. Em uma rápida busca pelas matrizes curriculares das licenciaturas, percebemos a falta de disciplinas que fazem aproximações com a educação profissional, sendo contemplada a educação básica, mas não a educação técnica/profissional de nível médio.

No Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes, a disciplina Trabalho e Educação vem compor esse núcleo a partir da Resolução do Conselho Superior Nº 170/2016. Com essa inserção, é preciso pensar a importância da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na formação de professores e, de que maneira, podemos promover a relação entre os conteúdos teóricos dessa disciplina e a área específica do curso, visto que muitos dos objetivos preconizados pela EPT não se limita a



esta modalidade, mas a todos os níveis da educação em que o processo de ensino-aprendizagem acontece.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

METODOLOGIA

Desde 2019, ministrando a disciplina em questão no Ifes - Campus Venda Nova do Imigrante, bem como a experiência durante a formação acadêmica, viemos buscando não somente o aprofundamento bibliográfico da área, como também as relações desta com a Licenciatura em Letras/Português. Através de propostas metodológicas que sistematizam o conteúdo construído em sala, utilizando atividades práticas possíveis de serem realizadas em turmas de ensino fundamental e médio, permitimos ao licenciando vislumbrar possibilidades para suas futuras aulas. Para isso, desenvolvemos a atividade com o cordel e com o fanzine.

Em 2022, após o período da pandemia da COVID-19, era urgente propor atividades que se diferenciavam daquele desgastante período de aulas remotas, assim, propomos à turma que elaborassem um cordel utilizando-se dos temas que permeiam os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação. O cordel é uma produção artística, em forma de folheto com poemas rimados capaz de abordar diversos assuntos. Segundo Luyten (2005), no Brasil, o cordel remonta ao final do século XIX. A utilização do cordel como recurso didático proporciona aos estudantes mais contato com a leitura e a escrita por meio de sua linguagem acessível e estrutura simples, estimulando a expressão criativa dos alunos com rima e narração de histórias, além de ser um potente recurso para abordar diferentes gêneros textuais e conteúdos interdisciplinares. Facilita a alfabetização de grupos menos privilegiados e permite o debate sobre questões sociais, políticas e econômicas. Os cordéis têm seu potencial informacional enriquecidos ao trazerem em suas páginas a ilustração do texto com xilogravuras:

[...] Suas matrizes de madeira [...] foram base para a gravação de imagens de aspecto ingênuo, [...] sendo impressas em sua maioria em preto e branco ou em poucas cores. [...] As imagens passaram a cumprir função de iluminuras: são a representação imagética do que no texto está escrito ou cantado pelo repentista (MONTEIRO; PIRES, 2013. p. 4).

Em continuidade a produção dos cordéis, a turma utilizou o Laboratório de Artes para produzir suas isogravuras - imagens desenhadas em isopor e impressas em folhas de sulfite colorido. O uso do isopor como suporte possibilita que essa atividade seja feita sem usar material cortante, como as originais goivas utilizadas na xilo. Era importante também que os futuros professores percebessem as possibilidades de interdisciplinaridade entre Artes e Língua Portuguesa.

A experiência com o fanzine foi feita em 2023. Esses, são publicações alternativas, geralmente produzidos por admiradores de determinada arte, personalidade, *hobby*, etc., livres de censura (MAGALHÃES, 1993). O fanzine produzido pela turma foi feito com recortes de revistas e jornais, desenhos e impressões. A temática proposta deveria dialogar com a Teoria do Capital

Humano. O resultado foi uma dobradura de oito páginas com uma profunda reflexão acerca do conteúdo e uma aula permeada por descobertas.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Não discutiremos a qualidade das produções realizadas, por não ser nosso objetivo nesse relato, mas pensamos em como essa proposta pode estimular a capacidade crítica e reflexiva dos estudantes por meio da confecção de atividades práticas/lúdicas conectadas com a teoria estudada em sala de aula. Segundo Kuenzer (2004), o trabalho que relaciona teoria e prática perpassa pelo conceito de ensino politécnico ou tecnológico, que compreende o domínio dos conhecimentos científicos que caracterizam o processo produtivo na sociedade contemporânea.

O ser professor exige decisões no momento da elaboração do plano de aula, das avaliações, na escolha dos livros didáticos, entre outras, críticas e direcionadas à formação do cidadão emancipado e são as aprendizagens advindas dessa disciplina que poderão dar suporte para que esses futuros professores participem da elaboração dos projetos pedagógicos das escolas, garantindo que os conceitos fundamentais da EPT estejam presentes nesses documentos e nas suas práticas pedagógicas, de forma que estabeleçam um “compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais (BRASIL, 2015).

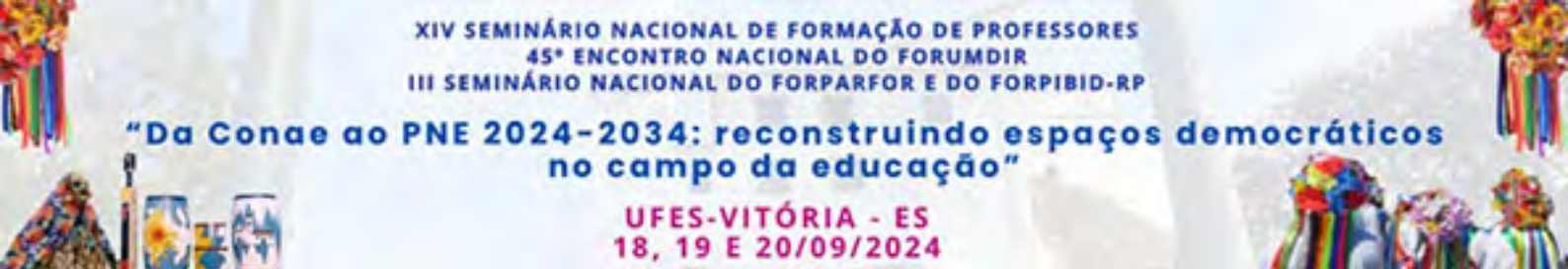
Nossa formação não pode ser distante da realidade dos trabalhadores, não pode ser aliçada, superficial, sem preocupação com a formação de consciência crítica, e isso se aplica aos professores que formam professores e aos professores que formam cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensarmos na formação de professores, é importante que uma formação didático-político-pedagógica aliada à área específica de conhecimento estejam em permanente diálogo com a sociedade em geral e o mundo do trabalho, entre os conhecimentos humanísticos e tecnológicos (Moura, 2008). Sendo assim, entendemos que as atividades realizadas possibilitaram aos licenciandos o desenvolvimento da criatividade, do pensamento crítico, do trabalho intelectual, sendo um modelo do que podem realizar futuramente.

Nossos futuros professores necessitam de uma formação que tenha uma sólida base teórica e que possibilite um movimento dialético entre teoria e prática, de modo que seja consciente do papel que desempenha na formação de cidadãos que irão se inserir no mundo do trabalho, mas que também questione a lógica desse mercado (RAMOS, 2008).

Para nós fica o desafio de conectar a formação de professores para a educação básica e formação de professores para a educação profissional e isso perpassa a reestruturação de cursos de licenciatura, dos projetos de curso, das matrizes curriculares, das constantes mudanças de parâmetros, diretrizes, sistemas de avaliação e políticas nacionais da formação docente no país,



o que tende a dificultar a consolidação de tipos e modelos de formação de professoras, mas que não impede que comecemos pelas nossas salas de aula.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

Livro

LUYTEN, J. **O que é literatura de cordel**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

MAGALHÃES, H. **O que é fanzine**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

Capítulo de Livro

KUENZER, A.Z. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre Educação e Trabalho. In: LOMBARDI, J. C. *et. al.* **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas - SP: Autores Associados, 2004.

Artigo de periódico em meio eletrônico

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n.º 02/CP/CNE/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília: CP/CNE/MEC, 2015.

MONTEIRO, E. C; PIRES, V.. “Tautologia da xilogravura de cordel: oralidade, texto e imagem”, In: **Revista Nau Literária**. Rio Grande do Sul, vol. 09, n. 02, 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/NauLiteraria/issue/view/2228>. Acesso em: 16 jul. 2024.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, DF, MEC, SETEC, v. 1, n. 1, p. 23-38, jun. 2008.

A EXTENSÃO COMO PARTE DO PROCESSO FORMATIVO DOCENTE

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Jessica Aparecida Prestes

Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG

jessica.prestesv@gmail.com

Susana Soares Tozetto

Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG

tozettosusana@hotmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Grupo de Pesquisa e Estudo sobre o Trabalho docente - GEPTRADO.

Eixo Temático: 3 - Formação, práticas docentes, políticas curriculares e de avaliação educacional.

Resumo: O texto centra-se na discussão da extensão no curso de formação inicial de professores, objetivando analisar a mesma no seu processo formativo. Esse documento tem como finalidade discutir o conceito de extensão, sendo que a necessidade por conceituar a temática, emergiu pela recorrência do termo no levantamento bibliográfico da pesquisa de doutorado intitulada: “Escola, Universidade e Saberes comunitários”. A pesquisa de doutorado tem como objetivo discutir a formação inicial do docente e a sua relação com a comunidade escolar. Nesse sentido, há relevância da investigação, se deve ao fato de que os projetos de extensão são uma característica das Universidades e que visam favorecer e oportunizar a aproximação entre universidade e escola. Assim, o questionamento central deste texto trata da extensão no processo formativo do professor dos anos iniciais e educação infantil. A pesquisa é de cunho bibliográfico.

Palavras-chave: Formação Docente. Extensão. Escola. Comunidade Escolar.

INTRODUÇÃO

A Extensão

As atividades extensionistas podem servir de exemplo para a abertura da universidade para a sociedade. Deve-se considerar que algumas propostas funcionam como políticas compensatórias, suficientes para atender os conflitos sociais sem criar ou possibilitar espaços de discussões contextuais, compartilhamentos e diálogos. Porém, há a perspectiva que defende as ações que se preocupam em conhecer o indivíduo, suas técnicas e seus saberes, para que esse não receba passivamente, os conteúdos que outros lhe impuseram.

As atividades extensionista tem muito a contribuir para a disseminação do conhecimento e também para o seu aprimoramento, ao considerar que está sempre em movimento e constante mudança, é uma oportunidade de aproximação com a comunidade e de inserção social. Porém, deve estar aberto as discussões sobre a verdadeira função do conhecimento e quais deverão ser suas características e perspectivas para que de fato seja significativo e colaborativo.

Botomé (1996), faz críticas à perspectiva compensatória da extensão, como apontado pelo autor:

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

O constrangimento da pressão para atender ao que não deveria ser solicitado à instituição faz com que a universidade se assemelhe aquele que dá esmola com a certeza de que ajuda o mendigo quando, na verdade, o doador auxilia o mendigo a permanecer mendigo e a si próprio, na medida em que, com isso, fica livre dos sentimentos desagradáveis que o mendigo e a mendicância lhe provocam. Além disso, produz para si mesmo a sensação (ilusória) de “ter ajudado” (BOTOMÉ, 1996, p.91).

Para o autor as atividades realizadas pela extensão, já deveriam ser contempladas pelo ensino e pesquisa, a relação entre si e com a realidade social em que a instituição se encontra. Quando não realizada nessa perspectiva, ressalta que a extensão assume um papel assistencialista, verticalizada, não oportunizando a construção de conhecimento autêntico junto à comunidade.

Gurgel (1986), destaca que as atividades de extensão, na sua grande maioria, são praticadas pelas universidades de forma assistenciais, por meio da prestação de serviços gerais e cumprindo funções que nem sempre cabem à universidade.

Os autores levantam críticas contundentes a uma específica forma de organização da extensão, ou seja, ambos os autores observam a atuação da universidade de uma forma impositiva, e não deixam espaço para o diálogo. Nesse sentido, a ideia das atividades extensionistas seriam a de transmissão e doação do conhecimento legítimo que é produzido na universidade e, que em nada se relaciona com os saberes da comunidade. Assim, é importante se abandonar a proposta extensionista vinda de fora para dentro, para que o conhecimento da comunidade seja incorporado.

Charlot (2020), discorre sobre o quanto ao longo do tempo o sistema de ensino, considerou como “bárbaros”, os saberes provenientes da experiência e da socialização da sociedade, pois para garantir a soberania e a incorporação do conhecimento acadêmico dever-se-ia negar a produção do mesmo. Nesse sentido, Bourdieu (2014), ressalta a obediência dos dominados e para que a manutenção ordem social seja mantida, necessita-se da força das relações de sentido, que visam impor a incorporação de crenças, normas, comportamentos e a cultura dominante. Ou seja, para que as atividades extensionista alcancem o seu objetivo, deve-se negar os saberes da comunidade, assim, é possível a incorporação dos conhecimentos da universidade.

Tavares (1999), defende a extensão universitária como um novo paradigma da universidade democrática, cidadã e comprometida com os interesses da população. A autora coloca a extensão com perspectiva transformadora, possibilitando ao extensionista, junto com a comunidade, construir conhecimento e conscientização.

Deste modo, a formação inicial deve favorecer a contextualização da realidade, para que seja possível o reconhecimento dos condicionamentos de seus atos, pois não é aceitável dicotomizar o agente do seu campo. Para Tavares (1999), se a extensão for concebida dentro da formação, considerando a comunidade, ela deixa de ser uma atividade a parte do ensino e da pesquisa e passa a ser o momento de articulação do saber.

Nas palavras da autora:

Dentro da concepção de universidade cidadã a extensão se transforma em práticas acadêmicas que interliga a universidade, nas suas atividades de ensino e pesquisa,

com as demandas da maioria da população, deixando de ser entendida apenas como prestação de serviços pontual e desarticulada de uma proposta pedagógica institucionalizada. A pesquisa, dentro desse paradigma, deve se vincular à criação e à recriação dos conhecimentos possibilitadores de transformações sociais, em que a questão política será identificar o que deve ser pesquisado e para que fins e interesses se buscam novos conhecimentos. A dimensão extensionista da pesquisa se revela quando da referência objetiva aos problemas reais e concretos que tenham a ver com a vida da sociedade que envolve a universidade. A relevância temática dos objetos de pesquisa é dada pela significação social dos mesmos. Quanto ao ensino, busca-se uma nova concepção de sala de aula, entendida como todos os espaços dentro e fora da universidade em que se realiza o processo histórico-social com as suas múltiplas determinações (TAVARES, 1999 p. 75).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Assim é possível observar que a autora julga pertinente uma mudança na forma de concepção da extensão, propondo que a mesma, considere a realidade concreta em que essa ocorre e que promova a busca e construção de novos conhecimentos, junto com a comunidade e não para a comunidade. O ensino e a pesquisa devem seguir a mesma linha na busca pela construção unitária da extensão e do conhecimento.

Formação Inicial e Extensão

A formação inicial do professor da Educação Básica tem como objetivo trabalhar a criticidade da realidade que rodeia o seu campo e sua atuação. Procura-se atrelar o conhecimento adquirido na universidade à transformação que se quer realizar dentro da escola e os saberes a serem despertados nos alunos para discutir e analisar o contexto social e político.

A pesquisa realizada pelas autoras Tozetto, Martinez e Kailer (2020) buscou compreender, como estão organizados os currículos dos cursos de Pedagogia nas instituições públicas do estado do Paraná, por meio da qual, foi possível observar que os currículos dos cursos possuem diferentes abordagens teóricas. Identificamos que as instituições estão preocupadas com a unidade teórica e prática em sua matriz curricular. Nesse sentido, a extensão pode contribuir para uma aproximação com a comunidade, favorecendo a práxis. A extensão, coopera para que a formação do acadêmico esteja inserida na realidade concreta da escola.

Zeichner (2013) defende a ideia de que a formação acadêmico-profissional de professores abranja um espaço em que ocorra um diálogo entre universidade, escola e comunidade para proporcionar encontro entre saberes práticos e teóricos, o chamado “espaço híbrido” de formação de professores. Para o autor, o “espaço híbrido” de formação de professores compreende a intercessão da prática escolar com a teoria acadêmica e os saberes comunitários. O espaço híbrido permite que os saberes escolares, e os comunitários, permeiem o currículo de formação de professores. Faz a aproximação entre os saberes de ambos os espaços no contato com a realidade e a cultura da escola.

A proposta de inserção do universo cultural da comunidade, da qual a escola faz parte, surge da concepção de que os professores universitários não são os especialistas exclusivos pela produção de conhecimentos escolares. A pesar da demonstração de potencial dos estágios desen-

volvidos em comunidades para a formação inicial de professores, essa ideia tem sido ignorada por formadores e pesquisadores. Deve-se considerar que a comunidade é de suma importância no processo formativo, e não desqualificar a universidade como o locus institucional de formação. Trata-se de reconhecer que a formação universitária envolve a compreensão de práticas e saberes produzidos pela e na escola e em seu entorno. Zeichner (2015), pontua que espaços híbridos no contexto da formação profissional docente possibilitam reunir professores da universidade e da escola, conhecimento acadêmico e prático, visando a construção de conhecimento dos alunos.

Os projetos extencionistas na formação inicial, quando oportunizam a discussão da cultural no entorno da escola, a articulação dos conhecimentos da formação inicial, aos saberes docente, permeados pelo trabalho junto a comunidade, pode assumir um caráter formativo pensado na escola, favorecendo uma formação híbrida e ativa.

REFERENCIA

BOTOMÉ, S. P. **Pesquisa Alienada e Ensino Alienante:** o equívoco da extensão universitária. Rio de Janeiro Editora Vozes, 1996.

BOURDIEU, P. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Tradução Mariza Corrêa. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

GURGEL, R. M. R. **Extensão Universitária:** comunicação ou domesticação? São Paulo: Cortez: Autores Associados. Universidade Federal do Ceará: 1986

TAVARES, M. G. M. **A indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão:** perspectivas e possibilidades. Educação (UFAL), Maceió/AL, 1999.

TOZETTO, S. S.; MARTINEZ, F. W. M.; KAILER, P. G. L. **A formação inicial de professores: os cursos de Pedagogia nas universidades públicas do Paraná.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-18, 2020.

ZEICHNER, K. M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos:** como e porque elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A EXTENSÃO NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR - UVA E AS RESSIGNIFICAÇÕES DO FAZER A PARTIR DA COMUNIDADE

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Francisco Ullissis Paixão e Vasconcelos
Universidade Estadual Vale do Acaraú
francisco_ullissis@uvanet.br

Eixo Temático: 3 - Formação, práticas docentes, políticas curriculares e de avaliação educacional.

Resumo: A incorporação da extensão universitária como elemento central na formação acadêmica dos estudantes foi formalmente reconhecida pela Constituição Federal de 1988, que estabeleceu o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Art. 207). Apesar disso, durante grande parte do século XX e início do século XXI, a extensão foi tratada de forma distinta, muitas vezes marginalizada. Este cenário começou a mudar com a Lei nº 13.005/2014, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE), determinando que 10% do total de horas de aulas dos cursos de graduação fossem dedicadas à extensão. A partir dessa legislação, em dezembro de 2018, a Meta 12, estratégia 12.7, passou a ser implementada oficialmente, com a promulgação da Resolução nº 7 do Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação, que definiu as diretrizes para a curricularização da extensão na educação superior. Na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), essa mudança foi regulamentada pela Resolução nº 27/2018, aprovada pelo Conselho de Ensino e Pesquisa (CEPE), que criou o Componente Curricular de Extensão (CCE) e as Atividades Curriculares de Extensão (ACE) como formas de integrar a extensão aos currículos dos cursos de graduação.

Palavras-chave: Extensão Universitária. Reconhecimento de lugar. Identidade de lugar.

INTRODUÇÃO

A extensão universitária é um pilar fundamental na formação de profissionais que sejam não apenas tecnicamente competentes, mas também socialmente responsáveis e engajados com a comunidade. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, mas a plena integração desses três elementos na prática educacional brasileira é um desafio que só recentemente começou a ser abordado de forma mais concreta.

A Lei nº 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), foi um marco nesse processo ao exigir a inclusão de atividades de extensão nos currículos de graduação. O objetivo dessa política é garantir que os estudantes tenham uma formação mais completa, que vá além do conhecimento teórico e inclua a prática social e comunitária como parte integrante do processo educativo. A Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação, consolidou essa diretriz ao estabelecer as normas para a curricularização da extensão no ensino superior, exigindo que pelo menos 10% da carga horária dos cursos seja dedicada a essas atividades.

Na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), a implementação dessa política foi realizada por meio da Resolução nº 27/2018, que regulamentou o Componente Curricular de Extensão (CCE) e as Atividades Curriculares de Extensão (ACE). Este trabalho examina as experiências

vivenciadas pelos estudantes do curso de Pedagogia do Parfor/Tianguá durante a realização de atividades extensionistas, destacando como essas experiências contribuíram para a ressignificação de suas identidades e para um maior reconhecimento e valorização da comunidade em que vivem.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

METODOLOGIA

O presente estudo adotou uma abordagem qualitativa, centrada no relato de experiências dos estudantes. A escolha por essa metodologia se justifica pela natureza subjetiva e complexa do fenômeno em análise, que envolve transformações identitárias e de percepção de realidade. O trabalho foi conduzido em três fases principais:

1. Fase Formativa: Inicialmente, os estudantes participaram de atividades voltadas para a compreensão do conceito de extensão universitária, suas possibilidades de aplicação e sua função social. Nessa etapa, foram discutidas as bases teóricas e legais que sustentam a extensão como um componente essencial da formação acadêmica.
2. Fase Exploratória: Em seguida, foi realizado um mapeamento e reconhecimento das instituições educativas presentes na comunidade, como escolas, ONGs, associações comunitárias e projetos socioeducativos. Essa fase teve como objetivo aproximar os estudantes das realidades locais e permitir uma compreensão mais profunda do contexto em que iriam atuar.
3. Elaboração de Relatórios: Por fim, os estudantes elaboraram relatórios reflexivos acerca das reelaborações de suas identidades de lugar. Essa etapa foi crucial para que pudessem compreender como a experiência de extensão contribuiu para uma nova percepção sobre si mesmos e sobre a comunidade, vista agora como um ecossistema dinâmico e interconectado.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados obtidos a partir das atividades de extensão foram profundamente transformadores para os estudantes. A experiência lhes proporcionou a oportunidade de desenvolver novas percepções sobre os lugares em que vivem, muitas vezes até então desconhecidos em sua totalidade. Além disso, os estudantes puderam se ver como agentes ativos na comunidade, capazes de contribuir para a transformação e melhoria das condições sociais locais.

A aproximação com a comunidade permitiu que os acadêmicos identificassem lacunas e necessidades que antes não eram visíveis, levando à proposição de novos projetos de extensão que poderão ser desenvolvidos em futuras turmas. A vivência extensionista ressignificou o conceito de cidadania para esses estudantes, que passaram a se reconhecer como sujeitos que constroem sua identidade e transformam seu ambiente a partir do conhecimento adquirido na universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A curricularização da extensão no curso de Pedagogia do Parfor/Tianguá da UVA se mostrou uma estratégia eficaz para promover a integração entre universidade e comunidade, possibilitando uma formação mais completa e contextualizada para os estudantes. A experiência de extensão permitiu que os acadêmicos não apenas aplicassem seus conhecimentos teóricos na prática, mas também desenvolvessem um senso crítico e uma nova percepção de seu papel como futuros pedagogos e cidadãos.

A partir dessas vivências, foi possível reconhecer a importância da extensão como um elemento formativo essencial, capaz de transformar tanto os estudantes quanto a comunidade em que atuam. Esse trabalho reafirma a necessidade de se continuar investindo na integração entre ensino, pesquisa e extensão como caminho para uma educação superior que seja verdadeiramente comprometida com a realidade social e as necessidades da comunidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regulamenta a Meta 12, estratégia 12.7, da Lei nº 13.005/2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104398-rces007-18-pdf/file>. Acesso em: 15 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

TOLEDO, Maria de Lourdes Pinto de Almeida. **A Extensão Universitária como um dos Pilares da Educação Superior: Reflexões e Desafios**. Revista Brasileira de Extensão Universitária, v. 11, n. 1, p. 49-59, 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ (UVA). **Resolução nº 27, de 2018**. Regulamenta a curricularização da extensão no âmbito da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Disponível em: <http://www.uvanet.br/resolucao27-2018.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2024.

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO BRINCANTE DA CHAPADA DIAMANTINA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Ronilda Rodrigues da Silva Oliveira
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
ronildaoliveira@uneb.br

Maria de Fátima Sudré de Andrade Bastos
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
mbastos@uneb.br

Aline Nery dos Santos
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
alinsantos@uneb.br

Eixo Temático: 3 - Formação, práticas docentes, políticas curriculares e de avaliação educacional.

Resumo: O presente texto trata-se de um relato de experiência de uma atividade desenvolvida em comemoração à Semana Mundial do Brincar, em parceria com a Aliança pela Infância, realizada no dia 07 de junho de 2024, uma Roda Brincante no Quilombo Mulungu, município de Boninal/BA. O objetivo da atividade consistiu em oportunizar o direito de brincar e o resgate da cultura lúdica às crianças, estimulando o seu desenvolvimento de forma integral, bem como promover uma formação brincante ao pedagogo a fim de que este compreenda as interações e brincadeiras enquanto eixos estruturantes da proposta pedagógica da educação infantil. Diante do exposto, entendemos que a formação inicial do pedagogo precisa estar atrelada à prática, portanto existe a necessidade latente de que, para além do ensino, atividades de pesquisa e extensão universitárias devem fazer parte do cotidiano destes futuros profissionais da educação básica, para que eles tenham um arcabouço necessário para lidar com as crianças.

Palavras-chave: Formação do pedagogo. Brincar. Cultura lúdica.

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência, faz parte das ações do projeto de extensão intitulado “Brincar na brinquedoteca ou fora dela: um encontro dos discentes com as crianças das escolas da rede pública da Chapada Diamantina”, vinculada a Brinquedoteca Brincart, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XXIII, Seabra. Trata-se de uma atividade desenvolvida em comemoração à Semana Mundial do Brincar, em parceria com a Aliança pela Infância, realizada no dia 07 de junho de 2024, uma Roda Brincante no Quilombo Mulungu, município de Boninal/BA.

O objetivo da atividade consistiu em oportunizar o direito de brincar e o resgate da cultura lúdica às crianças, estimulando o seu desenvolvimento de forma integral, bem como, promover uma formação brincante ao pedagogo, a fim de que, este compreenda as interações e brincadeiras enquanto eixos estruturantes da proposta pedagógica da educação infantil.

Neste sentido, propomos uma formação brincante para os futuros pedagogos, bem como, a realização de atividades de práticas docentes em diferentes espaços da Chapada Diamantina (neste caso, o quilombo), com o intuito de dinamizar a cultura lúdica no cotidiano das crianças,

uma vez, nessa época contemporânea nos deparamos frequentemente com ações que são contraditórias à natureza do brincar.

O brincar é uma ação necessária na vida das crianças e está regulamentado pelos documentos legais que normatizam essa etapa da educação básica. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de enfatizar que as interações e brincadeiras devem ser a base da proposta pedagógica da educação infantil, ainda inclui o brincar entre os seis direitos de aprendizagens das crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2018).

Nesta perspectiva, entendemos que o brincar, que nunca deve deixar a vida do sujeito, mesmo na idade adulta, deveria fazer parte da sua formação profissional, sobretudo, quando este faz a opção por ser um pedagogo. Se nos remetermos à educação na antiguidade, podemos lembrar que pedagogo significa aquele que cuida das crianças, logo, este cuidado precisa ser estruturado e para isso, necessita-se de uma formação adequada para lidar com as elas.

METODOLOGIA

Segundo Kishimoto (2011), as crianças não nascem sabendo brincar, ela aprende a brincar a partir da interação com outras crianças e com os adultos em sua volta. Nesta perspectiva, faz-se necessário que nós adultos saibamos ensinar as crianças a brincar, promovendo atividades no cotidiano delas que desenvolvam essas habilidades, uma vez, a partir dessas ações, elas vão criando bases para desenvolver outras brincadeiras com suas próprias regras.

Os brinquedos, estruturados ou não, bem como as brincadeiras são essenciais para o desenvolvimento do trabalho com as crianças. Para educar a criança nas instituições de educação infantil, precisamos compreender que se faz necessário trabalhar com o tripé cuidar, educar e brincar, enquanto ações indissociáveis. Essa tarefa depende do projeto curricular que a instituição construiu com sua equipe pedagógica (KISHIMOTO, 2011).

A atividade foi desenvolvida com graduandos do curso de Pedagogia. Durante este período, foram realizados estudos sobre a temática, construído o planejamento das atividades, e elaborado materiais que seriam utilizados durante o evento.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Precisamos compreender que não são as crianças que estão deixando de brincar, são os adultos que deixaram de ensinar as crianças a brincar. A escolha por brincar perpassa pela cultura de quem lida com as crianças também, por esse motivo a formação dos pedagogos que desenvolvem as atividades precisa ser pensada para atender às demandas dessa nova conjuntura, ou seja, crianças acostumadas a não brincar ou a brincarem apenas com aparelhos eletrônicos.

Nas atividades desenvolvidas no quilombo, percebemos que os graduandos conseguiram colocar em prática o que foi estudado e planejado durante o semestre que se prepararam para a realização da Roda Brincante. Conseguiram interagir com as crianças buscando atendê-las em

suas particularidades, quando estas se mostravam dispersas e/ou desinteressadas, isto demonstrou maturidade e conhecimento do que foi estudado.

Não se trata apenas de colocar em prática os saberes teóricos apreendidos durante os encontros de formação, ou como afirma Gatti (2020, p. 17), “[...] mera aplicação direta de teorias aprendidas ou mediadas por técnicas, ou como mero uso mecânico de receituário de técnicas”. Para a autora, a formação docente precisa ser discutida e reverberada na prática, de modo que sejam ações indissociáveis.

Nesta perspectiva, acordo com Libâneo (2013, p.75), “[...] na formação profissional inicial de professores, nenhuma didática se sustenta teoricamente se não tiver como referência os conteúdos a serem ensinados, a metodologia própria de cada ciência e as formas de aprendizagem das disciplinas”. Neste sentido, se queremos formar pedagogos brincantes, devemos promover reflexões sobre o brincar, e levá-los a desenvolver atividades acerca desta temática.

As atividades realizadas no terreiro do quilombo despertaram o interesse das crianças, mas observamos, em alguns momentos, algumas crianças saíram da roda para simularem brincadeiras com armas feitas com pedaços de madeiras. Neste momento, houve indagação dos graduandos acerca de como lidar com a situação. Explicamos que, como dito anteriormente, as crianças aprendem brincar (KISHIMOTO, 2011) e fazem desdobramentos das brincadeiras a partir do momento que vivencia diferentes ações, fazendo elas ou não parte da sua cultura.

A formação realizada com os graduandos, antes da realização da Roda Brincante, foi fundamental para que estes pudessem desenvolver atividades adequadas às faixas etárias das crianças, respeitando a cultura local, de modo que houvesse envolvimento da grande maioria das crianças. No entanto, observamos que, no turno vespertino, as atividades foram mais prazerosas, pois levamos as crianças para outro espaço, onde elas puderam brincar mais livremente. Isto também, foi observado na prática dos graduandos, uma vez que, estes se envolveram de forma muito mais dinâmica.

Na conclusão da atividade houve ainda um momento de confraternização dos graduandos, professores e crianças, no qual foi compartilhado um lanche e avaliado, junto às crianças, a atividade realizada. Na avaliação dos graduandos, as atividades de extensão foram fundamentais para o crescimento acadêmico e profissional deles, pois vivenciar o que foi planejado, consolidou o que foi discutido em sala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, entendemos que a formação inicial do pedagogo precisa estar atrelada à prática. Portanto, existe a necessidade latente de que, para além do ensino, atividades de pesquisa e extensão universitárias devem fazer parte do cotidiano destes futuros profissionais da educação básica, para que eles tenham um arcabouço necessário para lidar com as crianças.

Neste sentido, formar um pedagogo brincante exige uma reflexão acerca do papel do brincar no desenvolvimento integral das crianças nesta faixa etária, uma vez que, embora não seja



uma ação complexa, requer um envolvimento e expertise no que tange o entendimento da necessidade de incluir o brincar na rotina das crianças.

Assim, corroborando com que propõe a BNCC (BRASIL, 2018), sobre a importância das interações e brincadeiras, enquanto eixos estruturantes da proposta pedagógica da educação infantil, reforçamos a necessidade da promoção de atividades que enfatizem o brincar nas escolas das redes municipais de ensino da Chapada Diamantina e reforçamos a necessidade da atenção às especificidades culturais dos sujeitos envolvidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 de mai. 2023.

GATTI, B. A. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 15-28, jan./mar. 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO. J. C. Licenciatura em Pedagogia: a ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental. In: GATTI, B. A. *et al.* **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 73-94.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA UFG E A RESOLUÇÃO CCEP Nº 207 DE 1984: O PAPEL DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DOCENTES

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Denise Silva Araújo

Universidade Federal de Goiás

denisearaujo17@ufg.br

Simone de Magalhães Vieira Barcelos

Universidade Estadual de Goiás/PPGE-UEG/Inhumas

simone.barcelos@ueg.br

Cristian Andrey Lima

Universidade Estadual de Goiás/PPGE-UEG/Inhumas

cristianandreylima@gmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Eixo Temático: 3 - Formação, práticas docentes, políticas curriculares e de avaliação educacional.

Resumo: O texto apresenta os resultados parciais de uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, que visa refletir sobre a influência dos princípios políticos e epistemológicos construídos no movimento docente empreendido no final dos anos 1970 e início dos anos 1980 na mudança de paradigma no curso de Pedagogia. A pesquisa possibilitou evidenciar o compromisso social do novo currículo com a construção de uma escola pública verdadeiramente democrática, que atendesse os interesses e necessidades da maioria da população.

Palavras-chave: Formação de Professores. Curso de Pedagogia. Movimentos sociais docentes.

INTRODUÇÃO

O artigo está vinculado ao projeto de pesquisa *A história da educação superior em Goiás entre os anos 1980 e 1993: o sentido da formação do pedagogo* (pesquisa interinstitucional PPGE/UEG/UnU/Inhumas e FE/UFG. A pesquisa tem resultados parciais publicados em eventos nacional e internacional.

Busca-se refletir sobre a reformulação do curso de Pedagogia, na década de 1980, em Goiás, na FE/UFG, regulamentada pela Resolução CCEP Nº 207, que sofreu influência dos embates travados pelos movimentos docentes¹ brasileiros da época objetivados em publicações e em eventos político-científicos por eles organizados para refletir acerca da formação de professores e influir nas políticas públicas referentes ao setor. No início da década de 1980, a FE/UFG, após um

1 Alguns destes movimentos foram: I Seminário sobre Licenciaturas na UFG - 23/06/80; Seminário Pró-Formação do Educador - 21 a 23.05.81 - promoção do Comitê Estadual de Goiás; I Encontro Nacional dos Comitês Pró-Formação do Educador dez/81; II Encontro Nacional dos Comitês Pró-Formação do Educador 07.04.82; I Encontro da Escola Pública de Goiânia - 25 a 27.11.82; II Encontro da Escola Pública de Goiânia - 23 a 25.03.83; - Encontro Estadual para Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação - 17 a 19.10.83; Várias reuniões com Presidentes de Colegiados de Cursos e professores da área de licenciatura, onde se discutiu e se aprovou uma proposta de formação pedagógica para os cursos de licenciatura mantidos pela UFG. E outras participações em conferências e mesas redondas.

longo período de discussão com a participação de docentes e discentes, reformulou o currículo do curso de Pedagogia e rompeu com um projeto formativo tecnicista fragmentado em habilitações. O novo currículo orientou-se pela opção que “[...] o curso de Pedagogia não deveria mais formar o especialista habilitado em Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar e outros, recuperando a formação pedagógica a sua função essencial: a formação de educadores docentes, responsáveis pela formação do aluno” (Universidade Federal de Goiás, 1984, p. 7). Essa reformulação visava orientar a formação de profissionais para os primeiros anos do Ensino Fundamental, assumindo a docência como base formativa.

METODOLOGIA

Para atender o objetivo proposto, optou-se pela pesquisa bibliográfica e documental orientada pela abordagem qualitativa, referenciada pela hermenêutica fenomenológica com vistas pôr em questão o significado e sentido das ideologias, bem como as dimensões cultural e histórica, conforme Bicudo (2006, 1999). Realizou-se, ainda, entrevistas com teóricos que se tornaram referência no Movimento social de Educadores à época como Carlos Rodrigues Brandão e Ildeu Moreira Coelho a fim de compreender o contexto histórico e a fundamentação epistemológica e políticas das mudanças realizadas no Curso de Pedagogia.

RESULTADOS

Baumann (2009) ressalta o pioneirismo da UFG reafirmando seus princípios e concepções e participando ativamente de movimentos locais e nacionais pela educação. Brzezinski (2006, p. 104) afirma que essa posição eloquente colocou a UFG na “[...] vanguarda da ruptura do curso de pedagogia com as habilitações”, especialmente o professor Ildeu Coêlho que põe em questão o sentido da formação do pedagogo que, em vez de cultivar uma visão crítica sobre a educação, se volta à disciplina e ao controle do pensamento e da ação se distanciando da formação humana e da defesa por uma sociedade justa e democrática Coêlho (1980). A FE se contrapôs a divisão social do trabalho, a fragmentação, a desconsideração da autonomia do professor para pensar seu trabalho. O novo currículo da FE/UEG visava formar profissionais para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental e no Magistério do 2º Grau. O projeto reconhecia a dimensão política da educação e tinha a docência como base da identidade profissional do pedagogo.

Freire (1982, p. 97) reflete sobre a questão da neutralidade na educação e nos provoca a pensar que “[...] em favor de que conhecer e, portanto, contra que conhecer; em favor de quem conhecer e contra quem conhecer”. O autor mostra “[...] outra obviedade que é a da natureza política da educação. Quer dizer, a educação enquanto ato do conhecimento é também e por isso mesmo um ato político.” Assim, “No momento mesmo em que a gente se pergunta **em favor de que e contra que, em favor de quem e contra quem** eu conheço, nós conhecemos, não há mais como admitir uma educação neutra a serviço a humanidade, como abstração”. Nesse ponto, “[...]”

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

necessariamente, entra na reflexão sobre a educação a questão do poder, de que nós os educadores quase sempre nos distanciamos tanto.[...] E como educadores nós somos artistas e políticos, mas nunca técnicos (FREIRE, 1982, p. 97).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Nessa perspectiva, a FE/UFG não foi neutra em seus posicionamentos e continuamente reforçava a decisão “[...] a serviço da criação de uma escola realmente pública e, por conseguinte democrática. Sousa Neto (2005) mostra que essa não foi uma posição consensual entre os docentes e discentes da instituição e que persistiram diferentes posturas e visões sobre a educação e a formação nos anos que se seguiram e no processo de implementação do novo currículo que, posteriormente foi adotado em âmbito nacional e prevaleceu até os últimos debates oriundos da Base Nacional Curricular sobre a formação do pedagogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reformulação do curso de Pedagogia, na década de 1980, em Goiás, na FE/UFG, foi movida pela busca de formular um currículo considerasse a dimensão social da educação e que pudesse contribuir para a construção uma escola verdadeiramente pública, democrática e emancipadora, sobretudo para os alunos oriundos das famílias que vivem do trabalho. Para tanto, o novo currículo adotou uma concepção de formação do educador como um projeto de natureza política e a docência como base da identidade profissional do pedagogo, conforme os princípios construídos coletivamente nos movimentos sociais, que entendiam a educação como ato político e prática social. No contexto atual, em que tal defesa está sob ameaça, parece fundamental trazer novamente a discussão do sentido da formação do pedagogo para o centro do debate no campo da educação.

REFERÊNCIAS

BAUMANN, Ana Paula Purcina. **A atualização do projeto pedagógico nos cursos de formação de professores de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental:** licenciatura em pedagogia e licenciatura em matemática. 355 p. Tese - (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2013.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A contribuição da fenomenologia à educação. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; CAPPELLETTI, Isabel Franchi. (Org.). **Fenomenologia:** Uma visão abrangente da Educação. São Paulo: Ed. Olhos D’Água, 1999. p. 11-51.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Pesquisa Qualitativa e Pesquisa Qualitativa segundo a abordagem fenomenológica. In: BORBA, Marcelo de Carvalh.; ARAUJO, Jussara de Loiola. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006, v. 2, p. 99-112 (Coleção Tendências em Educação Matemática, 9).

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores:** Busca e Movimento. 6º ed., Campinas, SP: Papirus, 2006. - (Coleção Magistério).

COELHO, Ildeu Moreira. A questão política do trabalho pedagógico. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **O educador:** vida e morte; escritos sobre uma espécie em perigo. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1980. p. 29-49.



FREIRE, Paulo. Paulo. Educação: o sonho possível. In. BRANDÃO, C. R. (org.) **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 89-101.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

GADOTTI, Moacir; RABELO, Ophelina (coord.). **Redefinição do Curso de Pedagogia**. Brasília: INEP, 1980. (séries estudos e pesquisas, 4).

SOUSA NETO, Alípio Rodrigues. Em busca de uma identidade: o curso de Pedagogia da UFG. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 1, n. 1, 2008. DOI: 10.5216/rir.v1i1.176.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Resolução CCEP Nº 207 de 27 de janeiro de 1984**. Fixa o Currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás e dá outras providências. Goiânia, 1984.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA ATUAL CONJUNTURA: RETROCESSOS E SEUS DESAFIOS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Sawana Araújo Lopes de Souza
Universidade Federal da Paraíba
sawana.lopes@gmail.com

Eixo Temático: 3 - Formação, práticas docentes, políticas curriculares e de avaliação educacional.

Resumo: O presente trabalho visa refletir sobre a formação de professores na atual conjuntura política e social, levando em consideração os ataques e desafios enfrentados. Compreendemos que a formação docente está sendo constantemente modificada por resoluções que assumem um caráter impositivo e autoritário, pois os professores não estão sendo consultados sobre essas mudanças. Diante desse contexto, apontamos que a metodologia utilizada se caracterizou por uma abordagem qualitativa e documental, tendo a análise sido feita a partir das Resoluções CNE/CP nº 2/2015 e CNE/CP nº 2/2019, assim como o Parecer CNE/CP nº 4/2024. Os resultados indicam que a formação inicial de professores vem passando por transformações na sua estrutura curricular, acarretando diversas formações voltadas para a formação inicial de professores. Além disso, não podemos desconsiderar os pacotes que estão presentes nessas mudanças nos cursos de graduação, pois visam atender às necessidades de um mercado cada vez mais mercadológico, promovendo uma formação com caráter tecnicista. Portanto, este tem sido o grande desafio que ocorre ao mencionarmos a formação de professores, pois a preocupação das entidades científicas consiste em garantir uma formação com caráter crítico, buscando a reflexão da realidade social e política.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores. Ataques. Desafios.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva refletir sobre a formação de professores na atual conjuntura política e social, levando em consideração os ataques e desafios enfrentados. Compreendemos que, desde o governo de Michel Temer (2016 a 2018), estamos vivenciando uma série de mudanças no cenário educacional, como o congelamento dos gastos em saúde e educação por 20 anos, a Reforma do Ensino Médio, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que acarretaram mudanças na formação inicial de professores. Um exemplo dessas transformações está nas alterações feitas na matriz curricular dos cursos de licenciatura, que tiveram que se adequar a essas mudanças requisitadas nas reformas curriculares.

Após o término desse governo, surgiram outras políticas voltadas para a formação inicial de professores, como a Resolução CNE/CP nº 2/2019, e as alterações continuaram com a Reforma do Ensino Médio. No terceiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2022 aos dias atuais), tivemos a aprovação do Parecer CNE/CP nº 4/2024, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), em um contexto no qual algumas universidades estavam em greve.

Diante dessa conjuntura política e social, houve o interesse em aprofundar a reflexão sobre os seguintes documentos: a Resolução CNE/CP nº 2/2015, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e o Parecer CNE/CP nº 4/2024. Os debates e a luta política e social estão sendo baseados nesses documentos, que focam nas políticas educacionais voltadas para a formação inicial de professores. Destaca-se a intensa participação de grupos empresariais (FREITAS, 2017), que estão interessados em implementar seus pacotes formativos para os professores. Por isso, é necessário realizar a análise desses documentos para entender até que ponto podemos driblá-los nos cursos de formação de professores.

METODOLOGIA

A metodologia adotada nesta investigação consiste em uma abordagem qualitativa, caracterizada pela interpretação dos dados coletados (Minayo, 2010). Ademais, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, que, segundo Gil (2002, p. 91), consiste no levantamento dos “[...] periódicos para que possa formular um problema viável. Pode ocorrer que o pesquisador tenha que passar por sucessivas reformulações - e revisões bibliográficas - para dispor de um problema em condições de ser pesquisado”. Por último, utilizou-se a pesquisa documental, que se define pela necessidade de dar visibilidade aos documentos aprovados nas políticas educacionais. Nesse caso, torna-se necessário evidenciar que analisamos os seguintes documentos: Resolução CNE/CP nº 2/2015, Resolução CNE/CP nº 2/2019 e Parecer CNE/CP nº 4/2024, focando nos retrocessos e desafios presentes nos citados documentos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Diante do exposto e com base na conjuntura política e social que está impactando as políticas de formação de professores, salientamos dois aspectos que representam retrocessos e um desafio para a formação docente: na Resolução nº 2/2019, houve a separação entre a formação inicial e continuada (a criação da Resolução CNE/CP nº 1/2020), enquanto os demais documentos mantêm a formação inicial e continuada de professores, que deve ser realizada pelas universidades e pelas prefeituras/estados. Tal fato corrobora com as legislações, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394/1996), especificamente no art. 61, que reforça essa orientação. A preocupação de entidades científicas como a Anfope está na perda da autonomia docente com esse desmembramento. Freire (1987, p. 78) reforça a importância de combater “[...] o silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão[...]”.

Outro ponto a ser refletido é a participação intensa de grupos empresariais, como Todos Pela Educação, que têm pacotes prontos para promover a formação de professores, alinhados com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essas formações contradizem a luta das universidades, que devem ser as responsáveis pela formação dos professores. Freitas (2014, p.1091) ressalta nosso posicionamento ao afirmar que “[...] O que motiva, portanto, esta nova investida dos em-

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

presários é resolver a contradição entre a necessidade de padronizar e liberar um pouco mais de acesso ao conhecimento sem com isso perder o controle político e ideológico da escola[...]”. Já a Resolução CNE/CP nº 4/2024 discute a formação docente em termos tecnológicos, mas a grande questão que fica é que tipo de formação de professores é possível em um curto espaço de tempo. Assim, esses retrocessos representam, ao mesmo tempo, desafios que enfrentamos com a aprovação desses documentos, que impactam a formação inicial de professores, sinalizando que as universidades precisam se adaptar a essa mudança.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que estamos diante de um grande desafio devido às constantes mudanças nas políticas educacionais voltadas para a formação inicial de professores. Além disso, podemos refletir que há um interesse mercadológico na implementação dessas políticas, beneficiando grupos empresariais que obtêm altos lucros com esses pacotes formativos prontos. Observamos, também, a importância de fortalecer os movimentos reivindicados pelas universidades em torno de uma formação de professores com caráter reflexivo, que atenda às necessidades dos futuros docentes. Não podemos compactuar com uma formação inicial de professores que não leve em consideração a realidade política e social dos futuros docentes. Devemos, ao mesmo tempo, reivindicar mais espaço para problematizar os retrocessos e desafios da formação inicial de professores junto ao Ministério da Educação, às secretarias estaduais e municipais de educação, às universidades, aos sindicatos e à sociedade civil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2 de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 13 de ago. de 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Estabelece as diretrizes para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE/CP, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 27 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 04, de 12 de abril de 2024**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Disponível em: pcp004_24 (mec.gov.br). Acesso em: 26 de abril de 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FREITAS, Luiz Carlos. Os Reformadores Empresariais da Educação e a Disputa pelo Controle do Processo Pedagógico na Escola. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.- dez., 2014.

FREITAS. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A INFLUÊNCIA DE FREIRE E ARROYO NAS MUDANÇAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NOS ANOS 1980 E 1990

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Luciano Roberto da Silva

SME

nen151@hotmail.co.uk

Maria Auxiliadora Fernandes Justiniano

UFG

mariaauxiliadora@discente.ufg.br

Denise Silva Araújo

UFG

denisearaujo17@ufg.br

Eixo Temático: 3 - Formação, práticas docentes, políticas curriculares e de avaliação educacional.

Resumo: O artigo apresenta os resultados parciais de um plano de trabalho de iniciação científica que procurou elucidar a influência das ideias de Paulo Freire e de Miguel Arroyo na mudança nos paradigmas que orientavam a formação do professor dentro do recorte temporal de 1980 a 1993. Percebeu-se que ambos foram muito importantes neste período, por apresentarem um paradigma contra hegemônico, reagindo criticamente contra os modelos tecnicistas então dominantes nos cursos de formação docente. Uma nova forma de pensar e lutar surgiu, buscando agir na formação de professores com foco na práxis e nas necessidades destes profissionais bem como nos princípios construídos nos embates travados pelas associações e movimentos acadêmicos que se fortaleceram no período histórico estudado.

Palavras-chave: Formação de Professores. Curso de Pedagogia. Paulo Freire. Miguel Arroyo.

INTRODUÇÃO

O artigo apresenta os resultados parciais de um plano de trabalho de iniciação científica se insere no projeto de pesquisa “Dimensão epistemológica da formação docente na mudança curricular do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás nas décadas de 1980 e 1990”, que se articula com um projeto guarda-chuva “A história da educação superior em Goiás, entre os anos 1980 e 1993: o sentido da formação do pedagogo”, no qual se analisam as mudanças nos paradigmas orientadores da formação de professores realizada no Ensino Superior no Brasil no referido período.

O objeto de estudo dessa investigação foi a contribuição de Paulo Freire e Miguel Arroyo na mudança nos paradigmas que orientavam a formação de professores no curso de Pedagogia, dentro do recorte temporal de 1980 a 1993.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e documental, orientada pela abordagem qualitativa e pelo materialismo histórico-dialético, que procura compreender os fenômenos uma perspectiva de historicidade.

Realizou-se o levantamento e a leitura dos livros nos quais se poderia apreender as contribuições de Arroyo e Freire nos princípios epistemológicos adotados nas propostas dos principais documentos que abordavam a formação integral do professor, do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Assim, criou-se um embasamento teórico que serviu de elucidação para a compreensão das transformações econômicas, sociais, políticas e educacionais que desencadearam as mudanças na epistemologia da formação de professores, dentro do recorte temporal de 1980 a 1993.

Os dados, obtidos neste primeiro momento, condizem com a historicidade do contexto tecnicista educacional que fez parte da formação do professor no período da Ditadura civil-militar no Brasil (1964-1976), bem como os embates travados na busca de sua superação desse modelo em âmbito local e sua articulação com os movimentos sociais e a produção acadêmica a nível nacional.

OBJETIVOS

Como objetivo geral, esperava-se buscar entender a influência que Paulo Freire e Miguel Arroyo nos documentos que visavam orientar a implantação do novo currículo do curso de Pedagogia da UFG no início da década de 1980.

Já como objetivos específicos desejava-se expandir a produção acadêmica acerca dos documentos e de sua historicidade que fazem parte dessa nova proposta de formação de professores. analisar, de que forma Freire e Arroyo influenciaram nas mudanças no Curso de Pedagogia, nesse período através da leitura de suas obras.

METODOLOGIA

O ponto de partida desta pesquisa foi o levantamento das principais mudanças no Curso de Pedagogia da UFG dentro do recorte temporal desta pesquisa. Na sequência foi feita a leitura das sete obras selecionadas de Paulo Freire e uma de Miguel Arroyo que se relacionavam com a formação de professores, extraíndo os principais conceitos epistemológicos. Por fim, analisou-se os princípios do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de 1984, para a compreensão/apreensão da influência de Paulo Freire e Miguel Arroyo, a fim de constatar se de fato comungavam com a efervescência social, política e educacional da década de 1980.

Aqui se torna importante lembrar que essa efervescência ocorre diante da necessidade de democratização dos direitos públicos que foram retirados à custa de imposições de um regime ditatorial que defendia o interesse de uma pequena classe.

Assim, espera-se contribuir para uma reflexão quanto às mudanças na formação de professores bem como expandir a produção acadêmica sobre a historicidade da Educação Superior em Goiás.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Observa-se que o número de livros que Miguel Arroyo escreveu nesta época, abordando idéias relacionadas a essa temática, foi menor ao comparamos com o número de publicações feitas por Freire, o que não diminuiu sua contribuição, que deve ser posteriormente analisada por meio de artigos, palestras, participação em eventos e outras formas de divulgação do conhecimento, ideias e princípios.

Isto se torna claro quando Pimenta (2023) diz que no período de 1980 com o fortalecimento de movimentos de sindicatos e entidades no nível nacional, a participação de teóricos que também assumiam o papel de militantes, como Paulo Freire e Miguel Arroyo, serviu para fortalecer o engajamento na luta por uma educação verdadeiramente democrática e emancipadora, fazendo com que várias propostas curriculares surgissem no Brasil. Dentro delas, destacamos o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, implantado pela UFG no início da década de 1980, devido ao seu pioneirismo na superação das habilitações tecnicistas e a adoção da docência como base na formação e atuação do pedagogo e da pedagoga. Nesse contexto, evidenciou-se que:

[...] a Faculdade de Educação, ao assumir claramente, desde a década de 80, a sua concepção de docência, reafirma uma concepção de autonomia, segundo a qual o caráter público da universidade constitui fator primordial de lutas históricas. Nesse sentido, autonomia é a própria essência da universidade. Sua referência não é benefício da própria instituição, mas, sim, da sociedade. Nessa perspectiva, a autonomia contempla a concepção de docência defendida pela Faculdade de Educação ao longo de sua história, sua luta contra a degradação do espaço público. Degradação esta que, sob um ponto de vista crítico, implementa uma estratégia de expansão do trabalho tecnicista, cuja finalidade consiste em gerar recursos financeiros e enxugar custos, transformando a educação em um negócio lucrativo (ZANOLLA, 2007. p 394).

Libâneo (2006) complementa dizendo que diante da fragmentação do trabalho ditada pela ordem mercadológica, na qual o professor se tornou um trabalhador desqualificado dividido em dois segmentos (os especialistas e os professores), foi necessário buscar uma formação que tivesse a docência como proposta formativa. Isto porque como já foi mencionado o professor nesta formação tecnicista, sem a existência de uma práxis emancipadora, se limitava a um mero executor de tarefas mecânicas.

Ainda segundo Libâneo (2006), a Faculdade de Educação da UFG se tornou pioneira por conquistar uma formação onde a docência era o tema central, por meio da Resolução nº 207/1984 que fixou um novo currículo dentro do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG e excluiu as habilitações impostas no Período da Ditadura Civil-Militar, que vigoravam desde o final dos anos de 1960.

Diante dessa mudança curricular, Libâneo (2006) ressalta que as habilitações estavam diretamente relacionadas com imposição do capital em relação à fragmentação do trabalho e, por isso, o professor se viu dividido em busca por uma educação mais humana, sendo necessária a reformulação da formação de professores. Com isso,

"Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação"

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

uma das características fundamentais do currículo implantado em 1984 era a definição de docência como base da formação do pedagogo, ou seja, a docência comportando todas as dimensões do fazer e do pensar do profissional da educação, incluindo as funções destinadas ao orientador, ao supervisor e ao diretor das escolas. Esse entendimento levou a FE/UFG a propor a suspensão da formação do especialista e centrar seus esforços na formação do professor (SILVA *et al.*, 2009, p 2-3).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Assim, espera-se reforçar a conexão entre as idéias de Paulo Freire e as novas concepções em torno de uma formação que passou a prezar por uma formação mais humanizada que se desse de forma integral alinhada a uma práxis dialógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar esta pesquisa percebeu-se que houve uma mudança no contexto histórico provocado pela insatisfação da sociedade acadêmica que lutava por uma educação verdadeiramente democrática e emancipadora.

Pode-se dizer que este período foi marcado por muitos embates, surgimento de entidades, movimentos acadêmicos, nos quais as ideias de Paulo Freire e Miguel Arroyo foram muito importantes, porque ambos defendiam uma educação mais humanizadora e crítica. Paulo Freire, com sua pedagogia baseada na dialogicidade, buscou enfatizar a importância da criticidade e da participação ativa entre professores e alunos. Já Miguel Arroyo contribuiu para uma reflexão sobre políticas educacionais, cidadania e a formação de professores. Desta forma, todos esses esforços contribuíram para a adoção de um novo paradigma na formação do professor no Curso de Pedagogia como forma de assumir um compromisso social com a construção de uma sociedade e de uma escola mais democrática, emancipadora e igualitária.

REFERÊNCIAS

BUFFA, Ester, ARROYO, Miguel G., NOSELLA, Paulo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão.** São Paulo: Cortez Editora, 1987.

FREIRE, Paulo. O Professor Universitário como Educador. **Estudos Universitários**, Recife, n. 1, p. 45-47, jul./set. 1962

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987

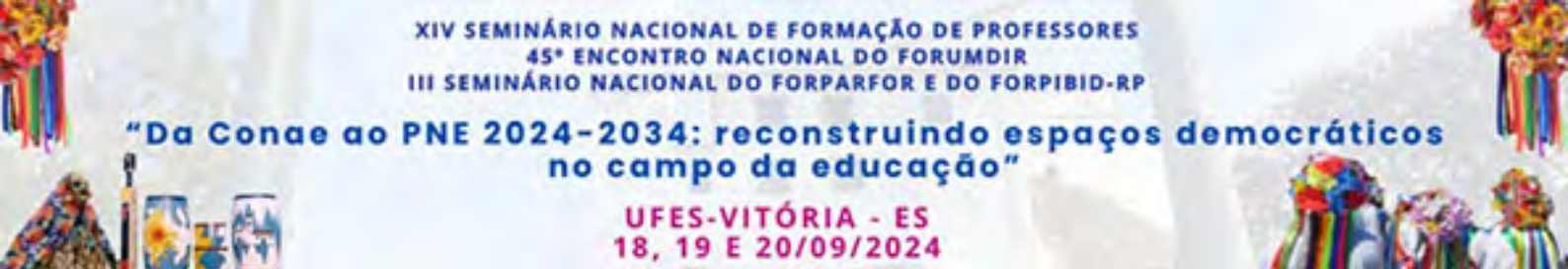
FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro. Editora Paz e terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural: para a liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro. Editora Paz e terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro Editora Paz e Terra, 2014

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro Editora Paz e Terra, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 843-876, 2006



FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. Tese de Concurso para a Cadeira de História e Educação - Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife.1959

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da Didática em movimento: resistências ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal (excertos do original publicado em 2019). In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (orgs). **Didática Crítica no Brasil**. 1. Ed. São Paulo: Cortez,2023.

SILVA, Lueli Nogueira Duarte et al. **Avaliação e formação**: o curso de Pedagogia da FE/UFG. 2009.

ZANOLLA, Silvia Rosa Silva. Reflexões acerca da reformulação do currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG. **Revista Inter-Ação**, v. 32, n. 2, p. 391-399, 2007.

APRENDIZAGEM AFETIVA DA DOCÊNCIA COMUNITÁRIA EM COLETIVOS HETEROGÊNEOS: A POTÊNCIA FORMATIVA DA DIFERENÇA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Ana Paula Patrocinio Holzmeister
Prefeitura Municipal de Vitória
holzpaula@hotmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Cartografia, infâncias, docências e currículos (CNPQ).

Eixo Temático: 3 - Formação, práticas docentes, políticas curriculares e de avaliação educacional.

Resumo: Pretende discutir a formação docente como força da diferença que acontece no ato do sentir-pensar-criar processos educativos comunitários com coletivos heterogêneos na Educação Infantil a partir da cartografia.

Palavras-chave: Formação Continuada. Docência. Educação Infantil. Cartografia.

INTRODUÇÃO

Este ensaio desenha, com as linhas rizomáticas de uma cartografia, a força imanente dos processos formativos que acontecem pela emergência de devires-brincantes, os quais criam, na extensão de suas linhas de fuga, currículos nômades nos cotidianos da Educação Infantil. Preocupa-se em problematizar a potência formativa da docência em atos educativos comunitários ante a seguinte questão: Por quais processos a diferença cria possíveis para aprendizagens docentes no ato do sentir-pensar-criar processos educativos comunitários? E como esse acontecimento pode desestabilizar as formas prescritivas de formação?

Esse acompanhamento das linhas do desejo como um processo investigativo comprometido ético-estético e politicamente com a afirmação da diferença se desenvolve em um contexto de educação infantil marcado pela aposta de inclusão de todos e todas no ensino regulares da Educação Infantil de Vitória. Por conta dessa aposta, os cotidianos das escolas dessa etapa de ensino desse município se constituem como referência pelo trabalho educativo com coletivos heterogêneos. É claro que todos os coletivos são marcados pela heterogeneidade própria da vida, mas, especificamente neste caso, em razão do grande investimento no atendimento a crianças da educação especial, há um número grande dos chamados neurodivergentes, diferença que impõe um movimento no pensamento docente, que exige um lançar-se ao mundo.

METODOLOGIA

Nessa direção, opera-se metodologicamente com a cartografia evidenciando as especificidades investigativas das pesquisas com as crianças e os modos como tais singularidades podem produzir outros sentidos para o estilístico de compor a docência e para o próprio movimento cur-

ricular. Orienta-se com base nas produções conceituais de Erin Mannig, da aprendizagem inventiva proposta por Gilles Deleuze.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Argumenta-se que o currículo da Educação Infantil se desenvolve pelo conceito de experiência, conceituado aqui como um lançar-se ao mundo, abrir-se à diferenciação de si. Isso ocorre por meio de alianças, conexões, choques entre os corpos em movimento, os quais produzem afeções que permitem (quando experimentadas por alegrias) alçar um conhecimento mais complexo e elaborado, que se refere ao conhecimento do segundo gênero em Spinoza. Diz respeito ao entendimento do que convém aos corpos em aliança, visando ampliar a potência de criar, juntos, modos singulares de existências, isto é, uma experiência de aprendizagem. Dedicar-se, pois, a acompanhar as linhas desejantes traçadas nos currículos da Educação Infantil e rascunhadas por um devir brincante que se configura no encontro entre corpos em movimento.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesses agenciamentos expressivos, não é possível seguir protocolos, receitas e orientações pré-fixadas em sistemas formativos gerais. Cada coletivo traça linhas de diferenciação que exigem à docência entrar em relação permanente com o intempestivo, o inesperado e o imprevisível. Condição que força instaurar um movimento permanente de busca por criar formas para estabelecer conexões, acoplamentos, fazendo emergir agenciamentos comunitários (mesmo que marcados pela provisoriedade). Trabalha-se aqui com a potência formativa que esses processos instauram (ainda que, pelas condições objetivas de trabalho e pelas tentativas de modulações padronizadas e burocratizações dos atos de educar, haja também muitos processos de adoecimentos).

Advoga-se que, para além-aquém das formações institucionalizadas por projetos formativos emanados de políticas educacionais comprometidas por tentar fazer formatar um modo padronizado de produção de currículo e de atuação docente, há um forte investimento nas aprendizagens docentes singulares que emergem de devires-brincantes, os quais se desdobram no agenciamento entre os corpos, acontecimento que emerge do toque (MANING, 2023). Esse gesto de prolongamento em que o corpo toca o outro e o outro ao ser tocado produz uma diferença por meio da afeção.

Afirma-se que há potências de aprendizagens docentes em coletivo heterógenos e os fluxos descontínuos que se desprendem de linhas de fuga de um devir-brincante da docência que não se encerram em um corpo individuado, desdobra-se em movimentos estendidos por outro corpo, estabelecendo aliança, sem necessariamente uma comunicação verbal, por efeito do gesto (MANING, 2023), a constituição de um corpo pela política do toque via a improvisação.

O corpo político, a improvisação, o toque fazem nascer uma didática como acontecimento estilístico. Como assim?

A improvisação constitui-se como uma ação que não se ensina. Acontece em continuidade ao toque de outrem. Percepções diferenciais que acontecem quando corpos se comunicam de forma singular, quando um consegue tocar a órbita do outro. Quando um corpo é tocado e entra em relação de composição, há uma necessidade de agenciar-se. Agenciamento capaz de expressar as

"Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação"

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

relações de produção de sentido que emergem comunitariamente dos movimentos fluxos, linhas de fuga de um devir-brincante. Um movimento didático estilístico entra em funcionamento.

Aqui a didática estilística não opõe a técnica à improvisação, pois a técnica não é pensada como um conjunto de padrões dados *a priori*. Fiel a um certo modelo. Advoga-se que a técnica ou modos de atuação estilística da docência, quando em devir-brincante, ocorrem pela improvisação que é um pensamento em movimento. Modo de organização do movimento de pensamento que acontece no ato de sentir-pensar-agir com os corpos comunitariamente. Pensamento inventivo estendido por um pensamento impulsionado a pensar por força do signo.

Considera-se que tem os padrões, mas o que acontece ao performar o ato educativo? Acontece a emergência de um improviso. E improvisar não é apresentar uma ação aleatória, mas criar inovações por forças de repertórios que dão corpo às ações que são produzidas no acontecimento do encontro. Não que a improvisação venha do nada, ela emerge do conjunto de elementos que constitui um repertório acionado pelo pensamento, quando convocado a produzir um sentido novo/diferencial. Convocação que emerge por força de um devir-brincante que movimentam o pensamento. Defende-se que, são esses elementos formados como traços de memória de experimentações anteriores que constituem o repertório. Por isso, uma didática performática, estilística ou inventiva precisa de um plano para criar, porque nem toda técnica é disciplinar ou regulatória do movimento. Técnicas são elementos que se constituem como um repertório que se atualiza a cada vez como diferença.

Improvisações de uma didática performática ou inventiva, esteticamente vivenciada nos encontros comunitários, exigem a atualização de elementos constituídos em outras experimentações que são rearranjadas e fazem surgir um movimento outro - um ato sempre novo. Eterno retorno da diferença (DELEUZE, 2021). Nesse caso, ao afirmar o toque como potência de agenciamento, separar os sentidos não faz sentido nenhum. Os sentidos combinados é que fazem nascer uma percepção diferencial que acontece enredada, combinada entre elementos divergentes.

A didática performática constitui a composição de movimentos que não têm necessariamente uma finalidade objetiva. Não há uma causa e efeito na didática da criação. Há um movimento fluido de invenção que não é linear nem contínuo. Uma ação que ocorre na relação de sentido que se realiza quando os corpos em composição vão criando ato de aprendizagem por elementos complicados que entram em relação de composição. Linhas diferenciais que vão dando sentido a um pensamento em movimento e acontecem no improviso. O improviso é em ato de desenvolvimento de um pensamento coletivo que acontece por força das afecções que são sendo sentidas nos encontros com os signos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação da docência performática ou inventiva acontece no encontro entre os corpos: corpos típicos e atípicos. Pela força afirmativa da diferença, não seria necessário marcar essa distinção, mas por força das hierarquias de linguagens verbais e escritas postas no movimento de

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

aprendizagens escolares. Essa distinção lembra-nos os desafios docentes em compor com corpos que se expressam e produzem por meio de outras formas de linguagem e de gesto. Gesto que emerge de quem convida ao encontro e se estende e se diferencia na relação de quem o acolhe. Gesto convite emitido pela professora, estendendo-o por um olhar, por um sorriso, por outro gesto que se liga ao primeiro e vai compondo linhas de extensão... um movimento comunitário. As identidades são reduções. As identidades são estilhaçadas no movimento desejante. Porém, os modos como as existências criam relações diferenciais com a vida, a política, a filosofia, a natureza podem, ao tocar sensivelmente os corpos envolvidos, mobiliza-os a pensar por uma força da diferença. Movimento diferencial do pensamento que faz funcionar uma aprendizagem pela via do sensível.

Conclui-se que uma formação docente se efetua por um devir-brincante que, em seus atos performativos, se agencia comunitariamente, criando currículos por força de devires-expressivos que são engendrados na dobra do tempo, o tempo do acontecimento, quando o presente do ato educativo foge antes que possamos tocá-lo e dissolve-se no instante do devir. Uma experiência em que os corpos, sempre em movimentos, têm vida curta e devem perecer para dar lugar a outras experiências. Persiste uma qualidade-de-forma, a força-da-forma que o devir-expressivo deixa como traço no mundo, criando repertório para composições estilísticas de experiências por vir (WINTERHEAD, 1980 *apud* MANNING, 2023). Uma experimentação não pretende formar uma criança com determinada habilidade/competência ou uma professora tida como competente; o que está em jogo nessa aposta ético-estético-política de aprendizagem é o fato de que, na composição, aliança, conexão de corpos em movimento de diferenciação, o que continua é a propensão para expressão. A ampliação da qualidade expressiva do corpo.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

Livros:

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. 4. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

MANNING, Erin. **Políticas do toque**: sentidos, movimento e soberania. Tradução Bianca Scliar. São Paulo: Glac edições. 2023.

MERÇON, Juliana. **Aprendizado ético-afetivo**: uma leitura spinozana da educação. Campinas: Editora Alínea, 2009.

ROLNIK, Suely; GUATARRI, Felix. **Micropolíticas**: Cartografias do desejo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

Artigo de periódico em meio eletrônico:

MANNING, Erin. **Em direção a uma política da imediação**. 2023. Disponível em: <https://www.glacedicoes.com/post/em-direcao-a-uma-politica-da-imediacao-erin-manning>. Acesso em: 15 jul. 2023.

ARTICULAÇÃO DE SABERES NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Rose Anne Mendes Nunes Lopes

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
Goiano

rose.mendes@ifgoiano.edu.br

Liz Denize Carvalho Paiva

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
lizdepaiva@gmail.com

Nadia Maria Pereira de Souza

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
nmpsouza@uol.com.br

Eixo Temático: 3 - Formação, práticas docentes, políticas curriculares e de avaliação educacional.

Resumo: O texto tem por objetivo apresentar a articulação de saberes, em uma perspectiva dialógica, a partir do estudo crítico do currículo. A análise recaiu sobre o curso técnico integrado em agropecuária do Instituto Federal Goiano, campus Hidrolândia. A relação entre os Projetos Integradores do Núcleo Articulador do curso e o Núcleo de Estudos em Agroecologia (NEA) oferece condições favoráveis ao processo ensino-aprendizagem, à avaliação formativa e à construção do conhecimento que envolvem os arcabouços técnicos e as vivências junto à agricultura familiar. Esta mediação de conhecimentos provenientes da educação formal, encontra eco na educação informal, construída ao longo do tempo pela ancestralidade e preservação das culturas locais, em meio às tratativas e manejo com a terra. Esta abordagem participativa contraria a construção tecnicista e mercadológica imposta pelo neoliberalismo, e põe em evidência a importância da formação e autonomia docentes. A pesquisa básica, de natureza qualitativa, usou nesse estudo de caso, referenciais bibliográficos e documentais, ora sistematizados pela categorização dos dados e análise de conteúdo. Os resultados apontaram para prevalência da articulação entre a teoria e a prática no currículo do referido curso, num movimento da *práxis*, fazendo valer a formação crítica e participativa.

Palavras-chave: Currículo escolar. Avaliação formativa. Curso técnico integrado. Agricultura familiar. Agroecologia.

INTRODUÇÃO

O estudo compõe a dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (LOPES, 2024).

O recorte apresentado neste texto diz respeito à composição da matriz curricular do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, do Instituto Federal Goiano, campus Hidrolândia, que mesmo com a predominância do agronegócio no estado de Goiás, mostrou-se positivo e assertivo para o exercício das ações da *práxis*, consolidando a teoria e a prática, num contexto plural e diverso, próprio da agricultura familiar (ARMANDO, *et al.*, 2002).

Este exercício colaborativo encontrou dissonância com as estruturas tecnicistas e instrumentais determinadas ao longo do tempo pelo neoliberalismo, cuja máxima se assenta na fragmentação do saber e no utilitarismo da educação. Tal posicionamento, a exemplo dos organismos multilaterais, tem imposto um determinado fim à educação, como um segmento que deve estar a serviço dos ciclos econômicos e da servidão de mão de obra (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005).

Assim, o encaminhamento capitalista se intensifica desafiando a sociedade com ascendência progressista a se mobilizar na luta por políticas públicas educacionais que garantam no bojo das legislações e nas matrizes curriculares, o atendimento às demandas da população, ora diversa e com profundas desigualdades sociais (SILVA, 1995). Isto posto, temos a dimensão dos fatores e das ações que precisam ser tomados para que as Instituições de ensino cumpram seu papel na formação de sujeitos críticos e reflexivos para o exercício da cidadania.

TRILHA METODOLÓGICA

A metodologia foi tecida com o aporte de pesquisas bibliográficas e documentais que embasaram a caracterização do estudo de caso, de natureza qualitativa (GIL, 2002).

O estímulo para a investigação se deu em meio às mudanças profundas no ensino médio, etapa da educação básica, que vem sendo objeto de constantes intervenções do Estado brasileiro, ora capitaneado pelos encaminhados dos organismos multilaterais. Na contramão dessa lógica, o curso técnico em questão, apresenta elementos em sua matriz curricular que se aproximam dos processos formativos no contexto da sustentabilidade dos recursos naturais e da agroecologia (Altieri, 2004). Essas ações e saberes dos agricultores familiares puderam ser sistematizadas a partir de suas respostas às entrevistas semiestruturadas, ora organizadas em categorias nucleares que expressaram as aproximações semânticas, seus significados, frequência e contextualização, considerando os aportes da análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

A MATRIZ CURRICULAR E A ARTICULAÇÃO ENTRE OS NÚCLEOS

O campus Hidrolândia se localiza na Estrada São Braz, KM 04, Zona Rural no município de Hidrolândia, estado de Goiás. Sua criação foi em 2013 com a doação de uma área rural de cerca de 47.25.01 hectares (IF Goiano, 2018).

A região abrange, tanto corporações do agronegócio, quanto agricultores familiares que guardam suas culturas e a ancestralidade como estímulo para sua existência e resistência, frente às dificuldades de investimento de recursos financeiros e de infraestrutura.

A criação do curso ocorreu em função das demandas da região e sua essência eminentemente agrícola. Seus objetivos focam na análise do território em seus fatores técnico, econômico, social e ambiental, bem como nas ações de cunho ético, para que o processo de socialização, assistência técnica, extensão rural e pesquisas sejam realizadas e atendam à formação discente (IF Goiano, 2018).

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

O curso encontra-se com seu processo formativo organizado em núcleos denominados, básico, articulador e profissionalizante, com um total de 3.445h, que incluem 3.225h distribuídas em disciplinas, 60h em atividades complementares e 160 horas em estágio obrigatório. A matriz curricular contém três projetos integradores, que por sua vez, têm por objetivo compor atividades educacionais envolvendo diversos saberes (IF GOIANO, 2018).

Desta forma, os professores têm a oportunidade de estimular os discentes a apreender os conhecimentos científicos, de modo que possam ser ressignificados nos territórios e ambiências de produção agropecuária, cujo manejo, ainda ocorre também através de saberes informais dos agricultores.

Em consonância com esse processo, os docentes têm realizado avaliações formativas (Souza, 1991) dentre elas: a roda de conversa, que estimula a troca de saberes; os relatos discentes elaborados a partir das observações dos territórios e das famílias produtoras; a observação docente junto ao discente, em sua incursão nos manejos produtivos; a participação nas visitas de assistência técnica; bem como a realização de fluxos autoavaliativos, possibilitando a reflexão e a ressignificação de saberes. Esses procedimentos avaliativos, de essência formativa e diagnóstica, se dissociam dos instrumentos somativos, cristalizados sob a ótica da mensuração, da memorização e do objetivismo.

Ainda sob esse viés dialógico, o curso é composto pelo NEA, concebido em 2013, após um amadurecimento institucional. Este núcleo se caracteriza pela consciência crítica acerca dos valores da agroecologia e dos processos de sustentabilidade. Sua composição se dá pela ação de docentes, pesquisadores, discentes, extensionistas, produtores rurais, empresas privadas e organizações governamentais e não governamentais. Essa pluralidade representatividade, também enseja interesses diversos, bem como visões de mundo que se mostram expressas nas ações focadas na sustentabilidade, mas também no extrativismo predatório. Deste modo, a relação entre os Projetos Integradores do Núcleo Articulador do curso e o NEA constituem representações em constante luta pela preservação e sustentabilidade da natureza, fazendo-se presentes na formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo de natureza qualitativa, caracterizado como estudo de caso, apresentou os elementos fundantes do curso técnico integrado em agropecuária do Instituto Federal Goiano, campus Hidrolândia, em sua composição curricular, referendada no processo formativo, em meio aos aspectos sociais e técnicos.

A relação entre os Projetos Integradores do Núcleo Articulador do curso e o NEA demonstrou que é possível, mesmo em espaços antagônicos, próprios do sistema capitalista, tecer caminhos que dialoguem com a sustentabilidade da natureza, especialmente no processo de formação no ensino médio, que tem sido objeto de intervenções estatais para um formato subserviente e produtivista.

Deste modo, temos na articulação de saberes as possibilidades de tecer caminhos permanentes que estimulem as relações sociais entre os integrantes da comunidade escolar, num processo dialógico e de autoavaliação, em que a escuta e a participação se mostram fundamentais para a formação técnica, profissional, crítica e humana.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

ALTIERI, M. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. 4º. Edição. Porto Alegre, editora UFRGS, 2004.

ARMANDO, M. S., et al. **Agrofloresta para agricultura familiar**, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2002.

INSTITUTO FEDERAL GOIANO. **PDI. Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal Goiano (2019-2023)**, 2018. Goiânia: março, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2YMEKX>. Acesso em: 13 ago. 2022.

LOPES, R. M. N. **A agricultura familiar e os efeitos do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio do IF Goiano - campus Hidrolândia**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Agronomia. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Seropédica, 2024.

SILVA, T. T. da. **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Tadeu Tomaz da Sila e Antônio Flávio Moreira (orgs). Petrópolis: RJ: Vozes, 1995.

SOUZA, C.P. de (Org.). **Avaliação do Rendimento Escolar**. São Paulo: Papirus, 1991.

AVALIAÇÃO DE FLUÊNCIA EM LEITURA: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DA LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Schirlen Pancieri Lima

Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFES)

schirlenlima@gmail.com

Cleonara Maria Schwartz

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

cleonara.schwartz@gmail.com

Eixo Temático: 3 - Formação, práticas docentes, políticas curriculares e de avaliação educacional.

Resumo: O estudo em andamento tem o objetivo de analisar a concepção teórico-metodológica de leitura materializada na Avaliação da Fluência em Leitura, seus impactos para o ensino da leitura e implicações para a formação de leitores no 2º ano do ensino fundamental, constitui uma das ações PAES, e é organizado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) aplicada por meio do aplicativo *Caed Avaliação*. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de análise documental e com o aporte teórico-metodológico nos estudos de autores que compõem o arcabouço da perspectiva histórico-cultural e nos estudos da linguagem em Bakhtin e seu círculo. A pesquisa conta com instrumentos de construção para a análise dos dados, tais como: analisar os documentos que compõem o *corpus* documental da avaliação, no que diz respeito sobre os resultados da avaliação a partir dos perfis de leitores estabelecidos, investigar as implicações da avaliação para o ensino da leitura e apurar a concepção de sujeito leitor que se sustenta e por fim, verificar se a avaliação tem algum impacto para as práticas escolares e para a formação de leitores críticos na alfabetização.

Palavras-chave: Avaliação de fluência. Leitura. Formação de leitores. Alfabetização.

INTRODUÇÃO

A motivação desta pesquisa iniciou ao compor a coordenação municipal do Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (PAES) na Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha - ES e consequentemente a coordenação de aplicação da Avaliação de Fluência em Leitura em 2021 e 2022. O PAES é uma iniciativa do Governo do Estado do Espírito Santo que possui objetivo de alcançar melhorias nos indicadores educacionais através de ações pedagógicas conjuntas com as redes municipais. A referida avaliação é uma das ações do PAES e, tenciona avaliar a capacidade de os estudantes lerem um certo número de palavras com velocidade, precisão (automaticidade) e ritmo adequado a cada tarefa de leitura avaliada (palavras, pseudopalavras e texto).

Os leitores são definidos por perfis, sendo eles: *Pré-leitor* - subdivididos em seis níveis, *Leitor Iniciante* e *Leitor Fluente*, para que o professor possa planejar o ensino da leitura a partir das dificuldades de leitura apresentadas nos resultados com a finalidade de formar leitores fluentes. Levantamos a hipótese de que o ensino de leitura desta avaliação, não considera o contexto de produção escrita do autor e insere a criança em uma situação de leitura descontextualizada da interligação que a leitura deve suscitar no leitor, resultado das práticas sociais. Afinal, qual é a

concepção de leitor apresentada nesta avaliação? Os resultados apresentados direcionam o ensino da leitura visando à formação de leitores críticos? A fluência em leitura preconizada nesta avaliação promove a compreensão do texto? Que tipo de atividades de leitura esta avaliação sugere? Qual é a metodologia utilizada para o ensino da leitura no 2º ano do ensino fundamental, a partir dos perfis leitores elencados pela avaliação?

A aproximação com o contexto em que ocorre o processo ensinoaprendizagem da leitura, como a sala de aula, pode oferecer elementos que auxiliam o ensino da leitura visando à formação de leitores críticos. Tendo em vista as prerrogativas do regime de colaboração pactuado entre o Estado do Espírito Santo e os municípios, objetivando a melhoria do ensino da leitura na alfabetização, esta pesquisa indaga: *Quais seriam os impactos dos resultados apresentados na Avaliação da Fluência em Leitura para o ensino da leitura no 2º ano do ensino fundamental, visando à formação de leitores críticos?*

A partir da indagação, a pesquisa qualitativa de cunho documental, apresenta a hipótese de que a base teórico-metodológica que sustenta a Avaliação da Fluência em Leitura do 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas do Estado do Espírito Santo, se assenta num perfil de leitor como mero decodificador, distanciando-se de um instrumento que possa analisar outras capacidades de leitura desenvolvidas pelo estudante. Desse modo, inferimos que o ensino da leitura possui um lugar secundário na formação de leitores e consiste em pretexto para o ensino do sistema de escrita alfabética. A pesquisa se justifica pela necessidade de *analisar a concepção teórico-metodológica de leitura e o ensino da leitura materializados na avaliação de fluência em leitura e seus desdobramentos para o ensino da leitura e para a formação de leitores na alfabetização*. Para constatação do objetivo principal, buscaremos:

- a) Averiguar os resultados da avaliação a partir dos perfis de leitores estabelecidos.
- a) Investigar as implicações desta avaliação para o ensino da leitura e apurar a concepção de sujeito leitor que se sustenta.
- a) Verificar se a avaliação da fluência em leitura tem algum impacto para as práticas escolares e para a formação de leitores críticos na alfabetização.

O trabalho em andamento se fundamenta a partir dos pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural que tem como precursor Vygotsky (2000, 2005) e nas contribuições do arcabouço do círculo de Bakhtin (2003, 2011), especialmente nos conceitos de língua, linguagem, texto, enunciado, compreensão e sujeito. Já nos estudos de Braggio (1992), Geraldi (1997) e Filho (2008), buscaremos fundamentar a concepção de leitura. Ainda nos aportaremos nos estudos de Gontijo e Schwartz (2009), Becalli e Schwartz (2015), entre outros autores que estudam a leitura e o ensino da leitura na perspectiva enunciativo discursiva de linguagem.

METODOLOGIA DE PESQUISA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

O estudo aporta nos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural, e na perspectiva de linguagem em Bakhtin (2011). A investigação consiste na análise documental da concepção teórica-metodológica da avaliação, e nos leva a entender que “há que tomar a palavra ‘documento’ no sentido mais amplo, documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, a imagem, ou de qualquer outra maneira” (LE GOFF, 2003, p. 531), que apresenta qual é a concepção de leitura e ensino de leitura para a formação de leitores na alfabetização. Desse modo, serão analisados os dados que compete a *organização*, o *acompanhamento* e os *resultados* da avaliação da fluência em leitura, contidos na plataforma: <https://avaliacaoemonitoramentoespiritosanto.caeddigital.net>.

RESULTADOS PARCIAIS E DISCUSSÃO

No percurso inicial de investigação revisitamos a produção acadêmica que aborda a avaliação de fluência em leitura e seus diferentes olhares na educação, destacando as abordagens que se aproximam e as que se distanciam de nossa investigação. A fim de confirmarmos as necessidades de produção acadêmica e o ineditismo da temática discutida, optamos por utilizar o levantamento bibliográfico com as pesquisas pares em sites de buscas na internet, oriundos de trabalhos científicos de pós-graduação pelo Brasil, visto que a fluência tem campo vasto de estudo em outras áreas das ciências, além da Educação.

As pesquisas apresentadas na revisão bibliográfica comprovam a necessidade de estudos sobre a concepção teórica-metodológica da avaliação de fluência em leitura, numa perspectiva bakhtiniana de linguagem e nos estudos de Vigotski, tendo em vista que tais pesquisas se ancoram na ciências cognitivas da leitura com diferentes enfoques, reduzem o trabalho de ensino de leitura e formação de leitores, ora para a codificação e decodificação do sistema de escrita alfabética na formação de leitores, ora para evidenciar que os diversos campos das ciências se baseiam em perspectivas ingênuas de leitura como aponta Braggio (1992). O estudo em andamento e as reflexões preliminares apontam que a avaliação de fluência não oportuniza o leitor a estabelecer uma relação dialógica com o texto proposto, apenas visa medir em que nível o leitor possui de precisão, velocidade e prosódia submetendo-o à leitura mecanizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação em andamento contribuirá para o aprofundamento no ensino da leitura na alfabetização, visando a formação de leitores críticos. Para a comunidade acadêmica e científica o estudo suscitará reflexões tanto para a formação de professores quanto para a formação de leitores fluentes de textos, visando a formação de cidadãos críticos.

REFERÊNCIAS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

BAKHTIN, Mikhail. Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BECALLI, Fernanda. Zanetti; SCHWARTZ, Cleonara. Maria. O ensino da leitura no Brasil e seus fundamentos teóricos e metodológicos. **Revista Educação Pública**. Cuiabá. n. 55, v.24, p. 13-32, jan./abr. 2015.

BRAGGIO, Silvia Lúcia Bigonjal. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

FILHO, Manoel Bergström Lorenço. **Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita**. 13. ed. Brasília: Inep, 2008.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GONTIJO C; SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Alfabetização: teoria e prática**. Curitiba: Sol, 2009.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4. ed. Campinas: UNICAMP, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO: O ESTREITAMENTO CURRICULAR E AUTONOMIA DOCENTE

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Roberta Aparecida Avanci

Universidade Federal do Espírito Santo

rbthis@gmail.com

Raísa Maria de Arruda Martins

Universidade Federal do Espírito Santo

raisamartins@gmail.com

Agência de financiamento: Fundação de Apoio à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES)

Eixo Temático: 3 - Formação, práticas docentes, políticas curriculares e de avaliação educacional.

Resumo: O presente trabalho teve como objetivo analisar como o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) influencia o trabalho dos professores do ensino médio em uma escola estadual no sul do Espírito Santo. Utilizou-se a abordagem do materialismo histórico dialético como pressuposto teórico e metodológico, caracterizando-se como um estudo de caso. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com quatro professoras e observação participante. A análise de dados também seguiu os princípios do materialismo histórico dialético e os dados coletados foram registrados em um diário de campo. O estudo revelou que as avaliações do PAEBES impactam o trabalho dos professores, levando a uma prática pedagógica que se concentra no treinamento dos alunos para as avaliações, o que, por sua vez, causa o estreitamento curricular e limita a autonomia dos docentes.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala. Paebes. Trabalho docente. Currículo. Autonomia.

INTRODUÇÃO

O estudo buscou analisar a influência das avaliações em larga escala sobre o trabalho docente, um tema que ganhou relevância no campo das pesquisas educacionais a partir da implementação dessas avaliações no contexto das políticas neoliberais nos anos 1990. Esse período ficou conhecido como a “década da avaliação”, pois as avaliações em larga escala foram consolidadas como ferramentas essenciais para a execução de reformas educacionais, influenciando currículos, práticas de ensino, gestão escolar e outros aspectos relacionados.

Essas discussões resultaram em um movimento em que a avaliação se tornou crucial para fornecer dados sobre a educação, desempenhando várias funções, entre elas a formulação de políticas educacionais (MINHOTO, 2016). No Espírito Santo, a avaliação tornou-se parte da política pública com a criação do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) e sua sistematização a partir de 2008.

Conforme Côco e Gontijo (2017), as influências do PAEBES vão além do rendimento escolar, destacando aspectos técnicos da avaliação e abstraindo a realidade do contexto das salas de aula, provocando incômodos desde o ambiente físico até intervenções no processo de gestão, aprendizagens, currículo e trabalho dos professores.

Este trabalho é parte da pesquisa apresentada na dissertação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e analisou as influências do PAEBES no trabalho dos docentes do ensino médio em uma escola estadual situada no sul do estado, apontando várias influências da avaliação no trabalho docente, incluindo o estreitamento curricular e a autonomia docente.

METODOLOGIA

Como metodologia, baseou-se na abordagem teórico metodológica do materialismo histórico dialético. Como tipo, caracterizou-se como um estudo de caso e como instrumento de coleta de dados utilizou a entrevista semiestruturada e a observação participante. A análise de dados também seguiu os princípios do materialismo histórico dialético e os dados coletados foram registrados em um diário de campo. Os pressupostos adotados foram fundamentados nas discussões de Gomide (2013), Lüdke e André (1986), Chizzotti (2006) e Oliveira (2014).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O conceito de currículo sempre envolveu a organização e classificação dos conteúdos para unificar o ensino e definir o que deve ser aprendido. Freitas (2004) aponta que a influência das avaliações sobre o currículo se manifesta por meio de duas ações: primeiro, restrições à amplitude do conteúdo a ser ensinado em determinada disciplina, o que também afeta o ritmo de aprendizagem e, segundo, por meio do estreitamento curricular, direcionando o ensino para as disciplinas que serão avaliadas.

Dessa forma, segundo o autor, toda avaliação, seja em larga escala ou não, seleciona o conteúdo a ser abordado. No caso das avaliações em larga escala, essa seleção é determinada pelas chamadas matrizes de referência, que estabelecem os conteúdos a serem avaliados, no PAEBES, denominadas descritores. Essas diretrizes servem como referência para o trabalho dos professores, indicando os conhecimentos que os alunos devem dominar ao final de determinado ciclo.

A pressão para ensinar os conteúdos cobrados nas avaliações resulta no estreitamento dos conteúdos com base naquilo que é contemplado na matriz de referência e na exclusão de conhecimentos que não são abordados nos exames.

Com isso, essa tendência tem levado estados e municípios a basearem seus currículos nas habilidades, descritores e competências das avaliações em larga escala no âmbito educacional. Consequentemente, desconsiderando as particularidades dos alunos, das instituições e das regiões.

Essa tendência também leva à percepção do trabalho docente como uma atividade voltada para resultados nas disciplinas avaliadas. Transformando assim o processo educativo em uma série de metas a serem alcançadas, em vez de um desenvolvimento integral do aluno. Isso reduz a autonomia dos professores, priorizando a padronização e a uniformidade.

Nas falas das professoras a seguir expõe-se a materialização do estreitamento curricular na prática docente.

[...] Essas avaliações elas têm a matriz de referência, que é o conteúdo mínimo que o aluno precisa saber quando ele sai daquela etapa. A gente não avalia só aquilo ali, a gente quer ir além. Porque além daquilo ali, a gente quer formar um cidadão. Então aquilo para mim é um recorte, é pouca coisa, entendeu? É importante? É, mas eu tenho muito mais coisas para trazer e aquilo ali também me ajuda. Igual eu falei, né? **O aluno tem que saber o mínimo daquilo ali para ser um cidadão** (Professora 1, 2023).

[...] Eu precisei conhecer o que é PAEBES e como se dá a avaliação em si. Enquanto eu não tinha o domínio da matriz de referência, às vezes assunto que eu precisava trabalhar uma habilidade, eu passava aulas e aulas estudando tudo daquele assunto. [...] **Então, quando eu aprendi a trabalhar exatamente o comando do verbo do descritor, eu aprendi gerenciar meu tempo e consegui trabalhar de fato o que é cobrado** (Professora 2, 2023).

Notadamente, observa-se nas falas das professoras a ênfase dada ao conteúdo ministrado nas salas de aula e sua correspondência com a matriz de referência. Além disso, fica evidente a preocupação com os conteúdos ensinados e sua influência na formação do cidadão.

Tal prática resulta em uma hierarquização do ensino, com uma ênfase explícita nos conteúdos avaliados em detrimento de disciplinas como História, Geografia, Ciências, Artes e Educação Física. O currículo acaba por se concentrar predominantemente no ensino de Português e Matemática. No caso do PAEBES, observa-se que o foco nas demais disciplinas ocorre apenas no ano em que serão realizadas as avaliações dessas disciplinas.

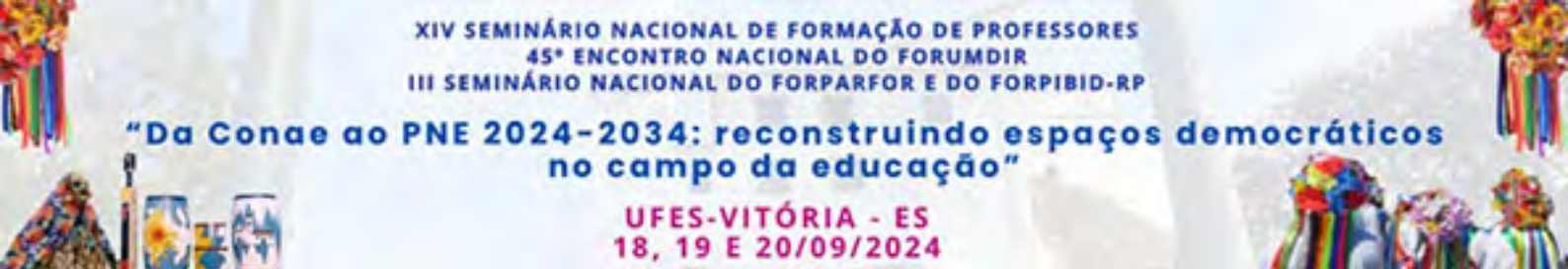
Com isso, é necessário refletir sobre o papel dessas disciplinas na busca pela formação integral dos alunos. Muitas vezes, a ênfase exclusiva em disciplinas ou conteúdos culturalmente considerados prioritários para o ensino pode negligenciar o objetivo maior de formar alunos de maneira integral, especialmente no desenvolvimento de sua capacidade crítica em relação ao mundo.

Contudo, podemos observar por meio do exposto o direcionamento do trabalho docente principalmente para a transmissão de conhecimentos práticos e rasos, de maneira programada, o que acaba por empobrecer a formação cultural e científica dos alunos.

Por fim, a tendência de alinhar os currículos às habilidades avaliadas em testes padronizados representa significativa perda de aprendizagem. Além disso, reduz a autonomia dos professores, forçando-os a seguir roteiros predeterminados, comprometendo a diversidade e a profundidade do aprendizado, enfraquece o potencial dos educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a avaliação em larga escala do Espírito Santo demonstrou ter um impacto significativo no trabalho docente. O estudo revelou como essas avaliações afetam o trabalho dos professores na escola estadual analisada. Observou-se que a avaliação tem uma influência considerável sobre as práticas pedagógicas, forçando um alinhamento com os conteúdos avaliados. Esse sistema de avaliação contribui para uma visão distorcida do trabalho docente e para a alienação



dos professores, que perdem autonomia e se vêem obrigados a se adaptar às diretrizes impostas pela avaliação.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Vozes, 2006.

CÔCO, Dilza; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Avaliação externa nas classes de alfabetização no Espírito Santo. **Revista Proposições**. e-ISSN 1980-6248. V. 28, Supl.1, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos. Ciclo ou Séries?: o que muda quando se altera a forma de organizar os tempos espaços da escola?. *In: Reunião da Anped*. Caxambu, MG, nov. 2004.

GOMIDE, D. C. **O Materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais**. Universidade Metodista de Piracicaba-UNIMEP. Agência Financiadora: SEE/SP, 2013.

LÜKDE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Política de Avaliação da Educação Brasileira: limites e perspectivas. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 10, n. 19, jan./jun., p.77-99, 2016.

OLIVEIRA, R. de C. M. de. (Entre) linhas de uma pesquisa: o diário de campo como dispositivo de (in) formação na/da abordagem (auto) biográfica. *In: Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, vol. 2, nº 4, 2014.

BNCC E O ENSINO DE CIÊNCIAS: PERCEPÇÕES E DESAFIOS DA INTERDISCIPLINARIDADE NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Atos Santos Amorim

Universidade Federal do Espírito Santo

atosamorim@hotmail.com

Ana Nery Furlan Mendes

Universidade Federal do Espírito Santo

ana.n.mendes@ufes.br

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES).

Eixo Temático: 3 - Formação, práticas docentes, políticas curriculares e de avaliação educacional.

Resumo: Este trabalho tem como objetivo investigar a prática docente de professores da rede básica, focando em suas formações iniciais, percepções sobre o desenvolvimento e a organização do Ensino de Ciências no Ensino Fundamental baseado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os participantes da pesquisa são oito professores que lecionam a disciplina de Ciências. Os resultados obtidos durante a pesquisa reforçam que existe uma dicotomia entre os professores que consideram a BNCC uma boa política curricular e os professores que consideram que a política necessita de melhorias quanto à aplicação e desenvolvimento. Além disso, foram apontados também outros desafios que impactam a aplicação da diretriz curricular, como organização escolar e ausência de recursos para as aulas de Ciências.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Ensino de Ciências. BNCC.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em dezembro de 2017, é o documento norteador da Educação Básica que engloba o Ensino Infantil e o Ensino Fundamental (EF) (MERLI, 2019). No entanto, a sua criação e implementação ainda é alvo de críticas por professores atuantes, já que a BNCC se define como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. Porém, a efetivação implica em uma adequação aos currículos de cursos de formação de professores e formação continuada de professores atuantes, medidas que demandam tempo e recursos (NARCISO *et al.*, 2024).

Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo investigar a prática docente de professores da rede básica de ensino do norte do Espírito Santo, focando nas suas formações iniciais, bem como suas percepções sobre o desenvolvimento e a organização do Ensino de Ciências (EC) no EF baseado na BNCC.

METODOLOGIA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa de cunho qualitativo, que de acordo com Minayo (2010), busca responder questões em um nível que não pode ser quantificado, isto é, está relacionada principalmente com significados, crenças, valores e atitudes particulares dos sujeitos envolvidos com o objeto de pesquisa.

O público-alvo desta pesquisa é formado por professores de Ciências que atuam na rede básica de ensino em escolas públicas e privadas do norte do Espírito Santo. Os convites para participação foram enviados virtualmente, sendo direcionados a profissionais que atuaram ou atuam lecionando a disciplina de Ciências, independentemente de sua habilitação ou município de atuação.

Para a coleta de dados elaborou-se um questionário no Google Formulários contendo 21 perguntas, sendo 6 objetivas e 15 discursivas. Os participantes receberam o questionário por e-mail e tiveram de 22 de maio a 30 de junho de 2024 para responderem, anonimamente, e devolverem o mesmo com as suas opiniões e impressões. Neste trabalho, a análise dos dados foi restrita a um recorte de três perguntas, são elas: Q1: Durante sua formação inicial, você teve contato com conteúdos de outras disciplinas afins às Ciências (Biologia, Química e Física)?; Q2: Como você avalia a disposição dos conteúdos de Ciências distribuídos durante os anos do EF adotada atualmente pela BNCC?; e Q3: Qual(is) dificuldade(s) você encontra em relacionar os conteúdos de Química/Física/Biologia no EC?.

Os dados coletados foram analisados utilizando o método indutivo. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), o método é um processo mental que, a partir da observação de casos específicos e suficientemente comprovados, permite inferir uma verdade geral ou universal que não estava explicitamente presente nos casos analisados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os participantes desta pesquisa são 8 professores de Ciências, sendo sete licenciados em Ciências Biológicas e um bacharel em Farmácia com complementação em Ciências Biológicas. Além disso, três possuem pós-graduação *stricto sensu*, três possuem pós-graduação *latu sensu* e um dos professores declarou não possuir pós-graduação. Os participantes possuem em média quinze anos de experiência lecionando a disciplina de Ciências no EF. Nesta seção, os participantes serão identificados por P1, P2, P3 ... P8.

A BNCC promove a interdisciplinaridade durante a formação dos estudantes, buscando estabelecer uma conexão entre duas ou mais disciplinas visando romper a compreensão fragmentada dos conteúdos (Thiesen, 2008). Porém, a implementação desta política curricular divide opiniões, principalmente pelo risco de homogeneizar peculiaridades inerentes das matrizes que compõem a disciplina de Ciências. Desta forma, quando apresentados à Q1, quatro dos participantes declararam que tiveram contato com conteúdos de Química, Física e Biologia de maneira satisfatória,

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

três dos participantes declararam que tiveram contato, porém de forma insuficiente, e um participante declarou não ter tido contato durante a sua formação inicial.

A partir da Q2, os professores são convidados a avaliar a implementação da BNCC, organização curricular do 6º ao 9º ano do EF e a interdisciplinaridade no EC. Entre os participantes, três professores avaliaram positivamente, como apresentado a seguir:

P1: [...] O documento deixou mais claro a proposta de progressão da aprendizagem x habilidades, sendo desenvolvidas ano a ano, com grau crescente de complexidade no EF.

P7: Excelente, rico em qualidade na grade de cada disciplina da Base [Nacional Comum Curricular].

Em contrapartida, cinco professores avaliaram negativamente a organização atual da BNCC, como apresentado nas falas dos professores P5 e P8.

P5: Importante, embora a distribuição nas séries seja inadequada.

P8: Não acredito que estejam ajustados da melhor forma, visto que acabamos por trabalhar com conteúdos abstratos nas turmas de pouca maturidade e, apesar do esforço do professor trabalhar de forma transdisciplinar sem tempo e recursos, é extremamente difícil.

A partir da divergência nas respostas fornecidas, subentende-se que a maioria dos docentes acredita que a BNCC é necessária, porém, os pontos negativos destacados estão relacionados à organização e implementação desta política.

Aos professores, também foi perguntado na Q3 quanto às dificuldades que encontram ao relacionar os conteúdos de ciências e as respostas indicam os mesmos problemas mencionados pelos docentes anteriormente, como apresentado a seguir.

P6: No Ensino Fundamental, relacionar os conteúdos de Química, Física e Biologia é desafiador devido a várias razões: complexidade nos conteúdos, fragmentação do currículo e progressão inadequada dos conteúdos.

P7: Falta de material e falta de recursos nas escolas. O governo cobra qualidade de ensino, mas não oferece recursos.

As respostas vão ao encontro do que descreve Ricardo (2003) sobre a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), “[...] as dificuldades vão desde problemas com a formação inicial e continuada à pouca disponibilidade de material didático-pedagógicos [...]”, evidenciando que existe, ainda atualmente, as mesmas dificuldades durante a implementação da BNCC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores apresentaram que parte dos contratempos enfrentados na efetivação das orientações da BNCC não é apenas curricular, mas também pedagógica, como o pouco suporte de materiais que ilustram fenômenos abstratos e pontos referentes à escola e à sua organização interna. A partir das respostas fornecidas, é possível considerar a BNCC uma política curricular importante no que tange às diretrizes para o EC no EF. No entanto, os docentes participantes evi-

denciaram que existem pontos que necessitam de melhorias, como uma melhor organização dos conteúdos dentro da BNCC, para que se adequem a uma linha progressiva, e uma reestruturação dos currículos escolares, para que possam contribuir com a proposta de alinhar a complexidade dos conteúdos com as competências esperadas, instituindo a interdisciplinaridade de forma transversal.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 jul. 2024.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007, p. 1203-1230.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MERLI, A. A. A homologação da base nacional comum curricular (BNCC) e suas implicações para a construção de propostas curriculares. **Movimento**, Niterói, n. 10, ano 6, jan./jun. 2019, p. 173-194.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. 67 p.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas face. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, abr. 2006, p. 117-128.

NARCISO, R. et al. Formação de professores e a BNCC: integração curricular e interdisciplinaridade. **Revista Caderno Pedagógico**. Curitiba, v. 21, n. 2, 2024, p. 1-17.

RICARDO, E. C. Implementação dos PCN em Sala de Aula: Dificuldades e possibilidades. **Física na Escola**. São Paulo, v. 4, n. 1, 2003, p. 8-11.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, set./dez. 2008, p. 545-598.

CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE SERRA/ES: TEORIA, PRÁTICA E APERFEIÇOAMENTO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Mariana Dall’Orto dos Santos
UFES
mariana.dallorto.santos@gmail.com

Miriã Lúcia Luiz
UFES
mirialuiz@gmail.com

Grupo de pesquisa: Memórias, Narrativas e Histórias das/nas escolas capixabas: diálogos na formação de professores (UFES-LAHIS).

Eixo Temático: 3 - Formação, práticas docentes, políticas curriculares e de avaliação educacional.

Resumo: Este estudo é um recorte da pesquisa de mestrado em desenvolvimento no PPGE/UFES. Apoia-se metodologicamente nos pressupostos de Marc Bloch (2001) com aplicação de questionário semiestruturado. O aporte teórico apoia-se em Nóvoa (2022, 2023) e Freire (1997) a respeito da formação continuada. As respostas dos docentes de história à pergunta: *O que é formação continuada para você?* apontou duas categorias de análise: a) *Relação teórico-prática, conteúdos e abordagens específicas* e b) *Aperfeiçoamento/ profissionalização*. As reflexões apontam a superação da dicotomia entre teoria e prática na formação continuada e a compreensão da formação como uma oportunidade de qualificação.

Palavras-chave: Formação continuada. Ensino de História. Prática docente.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é recorte da pesquisa de mestrado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo intitulada “Uma análise das políticas de formação de professores em Serra/ES: o patrimônio cultural e a história local em perspectiva”. Analisamos uma interrogação presente no questionário semiestruturado aplicado a 14 docentes¹. Os aportes teórico-metodológicos fundamentam-se no pensamento do historiador Marc Bloch (2001) no que diz respeito à operação historiográfica. Em Nóvoa (2022, 2023) embasamos a noção de formação continuada de professores, articulada com as ideias de Freire (1997).

Em nossas análises problematizamos as respostas de 14 docentes de história dos anos finais do ensino fundamental no município de Serra sobre sua compreensão de formação continuada. Para tanto, dimensionamos dois eixos: *Relação teórico-prática, e conteúdos e abordagens específicas e Aperfeiçoamento/ profissionalização*.

¹ Este questionário foi aplicado após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em dezembro de 2023 para o desenvolvimento da pesquisa de mestrado referenciada.

METODOLOGIA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A metodologia deste artigo se baseia nas concepções do historiador Marc Bloch (2001), que afirma que a pesquisa histórica se constrói a partir de diversos vestígios, das indagações e reflexões dos historiadores no trabalho da crítica às fontes. Segundo Bloch (2001), é essencial considerar como objeto da pesquisa histórica não apenas o ser humano, mas também suas ações ao longo do tempo, pois elas trazem mudanças e refletem na vida de todos. Assim, o objeto da História são as ações dos homens e mulheres no tempo, os vestígios dos acontecimentos e suas vivências, tudo que o ser humano produz pode dizer sobre ele.

Por meio de instrumentos da pesquisa qualitativa (questionário semiestruturado) aplicado aos 14 docentes de História do município de Serra (ES), analisaremos como os docentes compreendem a formação continuada, assim como seus objetivos e caminhos possíveis.

REFERENCIAL TEÓRICO

Com Nóvoa (2023) e Freire (1997), pensamos a formação continuada como um processo incessante de diálogo com os próprios professores ao longo de toda a carreira docente, de modo que deve incluir a reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica, em colaboração entre os docentes. Ademais, entre as exigências fundamentais da docência, está a luta por uma “formação permanente autêntica - aquela que se funda na experiência de viver a tensão dialética entre teoria e prática. Pensar a prática como a melhor maneira de aperfeiçoar a prática” (FREIRE, 1997, p. 11). É essencial avaliar a prática para a formação dos educadores.

Podemos perceber que a formação continuada de professores é vista por esses autores como um processo contínuo, que inclui posicionamento político e ações coletivas dos docentes. Eles destacam a prática em diálogo com a teoria, em busca de uma práxis. Qualquer mudança educacional só ocorrerá efetivamente se partir de dentro da profissão docente, pensada e refletida pelos próprios docentes. Portanto, valorizar o conhecimento docente é essencial nesse processo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao privilegiar as respostas dos questionários semiestruturados aplicados aos professores de história da rede municipal da Serra-ES, focamos em questões relacionadas aos cursos de formação continuada de professores. Especificamente, analisamos uma questão relacionada ao modo como os docentes compreendem a formação continuada: 1) *O que é formação continuada para você?* A leitura dos questionários nos permitiu construir duas categorias de análise: a) *Relação teórico-prática, conteúdos e abordagens específicas* e b) *Aperfeiçoamento/ profissionalização*. Desse modo, organizamos esse tópico a partir desses dois eixos.

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

No primeiro eixo *Relação teórico-prática, conteúdos e abordagens específicas* destacamos a dicotomia entre teoria e prática² docente nas respostas, das quais, cinco docentes utilizam termos como “ensino” e “pesquisa” para situar a formação continuada nesse lugar que aproxima o cotidiano da sala de aula dos fundamentos teóricos. Entretanto, Freire (1997) nos permite refletir sobre a importância da prática para aprimorar a própria prática e, nesse mesmo viés, Nóvoa (2022) afirma que o professor deveria ter uma formação próxima da do médico, com extensa carga horária de “residência”, pois é na prática que se faz também o professor. Os docentes disseram: “qualificação profissional para melhoria da prática docente através do aperfeiçoamento dos saberes necessários ao exercício da função de professor” (A.S)³, “formações como pertinentes para o Ensino e Pesquisa da História” (J.N), “aperfeiçoamento de práticas docentes” (D.T) e como espaço de “diálogos e reflexões sobre a Práxis” (J.S). Em uma perspectiva distinta da maioria dos relatos, chamou-nos a atenção a resposta de um o docente, cuja compreensão de formação continuada, dentre outras coisas, se pauta na ideia de “[...] ponte entre a universidade e os professores que estão atuando na escola [...], ou seja, é a combinação entre teoria e prática, a formação é a oportunidade de trazer novas perspectivas do mundo acadêmico[...]" (B.S.). Essa noção de formação continuada nos permite dialogar com os demais relatos até aqui apresentados, além acrescentar um elemento novo: a relação entre ensino superior e básico. Aqui entendemos que o espaço da escola (prático) é fonte de pesquisas no ensino superior (teórico), local de troca entre esses profissionais. Nóvoa (2023) destaca a importância da escrita docente enquanto processo reflexivo e formativo, que permite que os professores se posicionem como autores de suas próprias práticas, em vez de meros executores, através da escrita, os professores podem expressar suas dúvidas, questionamentos, e sistematizar suas experiências.

O segundo tópico *Aperfeiçoamento/profissionalização*, tem as respostas de três docentes que compreendem a formação continuada como “[...] oportunidade de qualificação para o trabalho” (L.R), “[...] um investimento na qualidade do magistério” (J.P) e espaço de conquista e necessário (P.S) e outros seis docentes compreendem a formação como um processo que pode melhorar, favorecer a atualização dos conhecimentos docentes: “[...] a formação é a oportunidade de trazer novas perspectivas” (B.S), “[...] atualizando conhecimentos e metodologias de ensino aprendizagem” (A.S). A responsabilidade da secretaria de educação também é apontada em uma das respostas. Em suas palavras, a formação é um “[...] momento na qual a secretária de educação deveria trazer temáticas e aportes para nossa atuação no âmbito da Serra” (F.S). Outros ainda conceituaram a formação como “[...] agregação de conhecimento” (L.R), “[...] aperfeiçoamento de práticas docentes, atualização” (D.T) e como “ressignificação” (V.A), que pode se aproximar do objetivo de aprimoramento de conhecimentos docentes.

² Entendemos a impossibilidade de dissociar teórica da prática, mas para efeitos da pesquisa, as terminologias são apresentadas separadamente.

³ Preservando a identidade dos participantes da pesquisa optamos por utilizar apenas as iniciais de seu nome.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A análise das respostas dos questionários semiestruturados aplicados permitiu compreender diferentes perspectivas sobre a formação continuada. Identificamos duas categorias principais de análise: no primeiro eixo destacamos a dicotomia entre teoria e prática docente, onde a formação continuada é vista como uma ponte que aproxima o cotidiano da sala de aula da teoria acadêmica, enquanto no segundo, a formação é compreendida como uma oportunidade de qualificação para o trabalho, um investimento na qualidade do magistério e um espaço necessário para o aperfeiçoamento profissional. Ao perceberem e relatarem sobre a importância da formação continuada para o aprimoramento das práticas educacionais, os docentes apontam elementos próximos do pensamento de Nóvoa (2022, 2023) e de Freire (1997), no sentido de permitir superação da dicotomia entre teoria e prática, através de uma formação que permita ao professor refletir sobre sua prática à luz da teoria, mas também construir teoria a partir de sua prática, uma formação continuada que coloque o professor como sujeito ativo na construção do saber pedagógico.

REFERÊNCIAS

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história, ou o ofício do historiador**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

LOMBA, Maria Lúcia Resende. FILHO, Luciano Mendes Faria. Os professores e sua formação profissional: entrevista com Antônio Nóvoa. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, 2022.

NÓVOA, Antônio. **Professores - Libertar o futuro**. Diálogos Embalados, 2023.

CONFIGURAÇÕES CURRICULARES DA FORMAÇÃO DOCENTE NO PARFOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Josenilda Maria Maués da Silva
Universidade Federal do Pará
josimaues@gmail.com

Eixo Temático: 3 - Formação, práticas docentes, políticas curriculares e de avaliação educacional.

Resumo: O texto apresenta um relato de experiência desenvolvida a partir do ano de 2010 pela Coordenação Adjunta do PARFOR UFPA a partir do envolvimento com a elaboração de projetos pedagógicos de 07 Licenciaturas ofertadas pelo Programa, centrando-se em um conjunto de dados qualitativos decorrentes da análise das configurações curriculares assumidas por esses projetos e do acompanhamento junto às Coordenações de Cursos e aos Polos de formação das práticas curriculares desenvolvidas nos diferentes cursos. O objetivo do relato volta-se para potencializar a experiência curricular acumulada e suas reverberações na dinamização de currículos de formação docente em licenciaturas extensivas da UFPA. Os resultados apontam para as possibilidades apresentadas pelo caráter intensivo das práticas curriculares, a ampliação dos espaços formativos, as práticas de extensão, a diversificação metodológica e avaliativa e a reconfiguração dos conteúdos da formação em serviço, a potencialização dos aspectos artístico-culturais como elementos propulsores das inovações curriculares empreendidas no PARFOR na UFPA.

Palavras-chave: Currículos de Formação Docente. Práticas Curriculares. PARFOR/UFPA.

INTRODUÇÃO

O texto configura um Relato de Experiência realizado pela Coordenação Adjunta do PARFOR da UFPA, a partir do ano de 2010 e objetiva apresentar e analisar as configurações curriculares assumidas pelos Currículos das Licenciaturas ofertadas pelo PARFOR da Universidade Federal do Pará em seus 15 anos de implementação, potencializando as reverberações das opções realizadas para o campo da formação docente.

METODOLOGIA

O Relato de experiência aqui apresentado operou do ponto de vista metodológico com:

1. Análise documental de projetos pedagógicos formulados para o público específico pelo PARFOR UFPA nos cursos de Pedagogia, Matemática, Artes Visuais, Educação Física, Letras/Língua Portuguesa, Dança e Teatro;
2. Reuniões de Planejamento e Avaliação realizadas junto às Coordenações dos referidos cursos;
3. Acompanhamento *in loco* de ações curriculares desenvolvidas por meio de visitas técnicas aos polos de formação durante os períodos letivos intensivos do calendário PARFOR que acontece nos períodos de férias e recesso dos docentes em formação.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Ao adentrar em seu décimo quinto ano de funcionamento o PARFOR/UFPA contabiliza um conjunto de experiências exitosas no âmbito da formação dos docentes em exercício nas redes públicas da Educação Básica no Estado do Pará. Os dados quantitativos apontam a oferta de 442 turmas de 21 Licenciaturas em 71 municípios paraenses com um total de 9.914 egressos e 1.174 alunos ativos. A esses dados somam-se um conjunto de resultados qualitativos que evidenciam a efetividade dessa política de formação docente levada a efeito pela UFPA.

Nessa dimensão qualitativa aqui destacaremos aspectos curriculares definidos para a formação docente em serviço. Do ponto de vista curricular a oferta dos cursos assume os princípios do PPI da UFPA voltados para a flexibilidade curricular, a diversificação de cenários de aprendizagem e estratégias metodológicas, o incentivo de práticas pedagógicas inovadoras, a diversidade, a diferença e a inclusão, a valorização das dimensões artístico-culturais na formação, o reconhecimento dos projetos pedagógicos como referências da organização e desenvolvimento do trabalho acadêmico e a avaliação contínua (UFPA, 2016).

Os cursos ofertados por meio do PARFOR pela UFPA assentam-se em um dos princípios de seu Projeto Pedagógico Institucional voltado para o “fortalecimento da relação da educação superior com a educação básica por meio de troca de experiências pedagógicas, da formação de professores adequada às demandas atuais da escola básica, atuando, também, em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, formando e capacitando profissionais, realizando pesquisas e extensão em ações que aproximem os dois níveis escolares” (UFPA, 2016, p. 66).

A Universidade Federal do Pará optou por operar com projetos pedagógicos diferenciados daqueles praticados em seus cursos extensivos, garantindo a especificidade da formação docente em serviço para o público a ser atendido. Em decorrência dessa opção contabilizamos os seguintes resultados: 1. A ampliação dos espaços formativos docentes para além das instalações físicas dos *campi* da UFPA promovendo o deslocamento rumo ao atendimento das demandas formativas em municípios com índices sociais e educacionais desfavoráveis; 2. A opção pelas escolas públicas onde os professores atuam como loci privilegiados para a formação em serviço, aproximando a Universidade das condições objetivas de vida e trabalho dos docentes; 3. A criação de condições efetivas de participação e permanência dos discentes nos cursos praticando calendário especial não concomitante ao trabalho efetivo nas escolas; 4. A opção por desenhos curriculares que privilegiam conteúdos, temas e componentes curriculares em articulação com as questões da prática docente na escola básica; 5. A valorização das dimensões artístico-culturais no processo de formação docente; 6. A experimentação de alternativas metodológicas adequadas ao tempo, espaço e ao público atendido; 7. A diversificação das práticas avaliativas adequadas à formação em serviço; 8. A incorporação de ações de pesquisa e extensão ao itinerário formativo.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Ao longo dessa experiência é possível concluir pela potencialidade da experiência curricular acumulada e suas reverberações na dinamização de currículos de formação docente em licenciaturas extensivas da UFPA bem como pela contribuição para a ampliação e consolidação das conexões entre a educação superior e a educação básica por meio do atendimento à meta 15 do Plano Nacional de Educação.

REFERÊNCIAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2025**. UFPA, Belém. PA, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Pedagógico de Licenciatura em Pedagogia adaptado ao Parfor**. UFPA, Belém,PA, 2022a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Pedagógico de Licenciatura em Matemática adaptado ao PARFOR**. UFPA, Belém,PA, 2022b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Pedagógico de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa adaptado ao PARFOR**. UFPA, Belém, PA, 2022c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Pedagógico de Licenciatura em Educação Física adaptado ao PARFOR**. UFPA, Belém, PA, 2022d.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Pedagógico de Licenciatura em Artes Visuais adaptado ao PARFOR**. UFPA, Belém, PA, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Pedagógico de Licenciatura em Dança adaptado ao PARFOR**. UFPA, Belém,PA, 2015a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Pedagógico de Licenciatura em Teatro adaptado ao PARFOR**. UFPA, Belém, PA, 2015b.

CULTURA MATERIAL DA ESCOLA: TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO NARRADAS POR ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA EAD/UFES

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Miriã Lúcia Luiz

Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Espírito Santo
miria.lui@ufes.com

Elda Alvarenga

Núcleo Interinstitucional de Pesquisa em Gênero e
Sexualidades (Nupeges)
E-mail: eldaalvarenga@uol.com.br

Madalena de Assis Torres

Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo
(Sedu)
gilmardalena@gmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Núcleo interinstitucional de pesquisa em gênero e sexualidades (Nupeges/CEFD- Ufes) e Memórias, narrativas e histórias nas/das escolas: diálogos na formação de professores.

Eixo Temático: 3 - Formação, práticas docentes, políticas curriculares e de avaliação educacional.

Resumo: O artigo tematiza as relações entre cultura material e escolarização presentificadas nos memoriais dos/as estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (2021-2024). Ao compreender as narrativas autobiográficas como fontes (Bloch, 2001), interroga memoriais produzidos na disciplina História III (2024/1) em busca de elementos da cultura material escolar e dos sentidos que cada estudante lhe atribui. Fundamenta-se teoricamente na compreensão de cultura escolar expressa por Faria Filho *et al.* (2004), Vidal (2006), Valdemarin e Souza (2000), Madeira e Cabeleira (2022) e Paulilo (2019), e de memoriais proposta por Passeggi e Barbosa (2008) e Silva (2016). A análise dos memoriais revela narrativas que tematizam as *práticas cotidianas*, com indícios da cultura material nas lembranças de comemorações e festas, músicas, imagens, abecedário, jogos, fotos, cartazes, jornais, revistas, brinquedos, varal de atividades, pinturas e desenhos, contação de histórias, projetos e aulas práticas, e brincadeiras. Esses aspectos indicaram pistas das memórias escolares, do lugar das emoções, do uso e do significado de objetos e artefatos do cotidiano escolar, permitindo desnaturalizar a instituição escolar.

Palavras-chave: Cultura material escolar. Escolarização. História da Educação. Memoriais.

INTRODUÇÃO

O texto analisa as relações entre a cultura material e a escolarização presentificadas nos memoriais, ou seja, em suas narrativas autobiográficas. Especificamente, interessa-nos identificar elementos da cultura material escolar presentes nas narrativas que evidenciem memórias escolares, o lugar das emoções, o uso e significado de objetos e artefatos do cotidiano escolar. Ao explicar a gênese historiográfica do conceito de *memória escolar*, Madeira e Cabeleira (2022) informam que a compreensão da memória escolar como objeto histórico pela historiografia educativa ama-

dureceu ao longo da primeira década do século XXI, quando situamos o potencial heurístico das fontes materiais para as investigações sobre a escola e os processos de escolarização.

Desse modo, interessa-nos, nesta investigação, os modos como os/as estudantes rememoraram elementos materiais que constituíram os espaços de escolarização pelos quais passaram e nos quais inscreveram suas experiências de escolarização. Assumimos, as narrativas escritas, presentes nos memoriais, como processos de intervenções férteis que podem potencializar a transformação dos sujeitos, visto que intercambiam processos de autoria e de construção identitária (SILVA, 2016).

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como uma prática historiográfica com base no método indiciário. Desta forma, compreendemos as narrativas autobiográficas como fontes (BLOCH, 2001). A seleção dos memoriais cumpriu dois critérios: o primeiro e mais relevante trata da presença de menções a elementos da cultura material; o segundo relaciona-se a mesma quantidade por polo. Após a leitura e categorização dos 68 memoriais, selecionamos cinco de cada polo, perfazendo 25 memoriais, o que equivale ao seguinte percentual: Castelo: 33,33%; Santa Leopoldina: 38,46%; Ecoporanga: 41,67%; Nova Venécia: 50% e Piúma: 27,78%. Desse modo, a seleção equivale a 36,76% do total dos memoriais entregues pelos/as estudantes.

A partir da primeira leitura dos memoriais, estabelecemos categorias que dessem conta de identificar as *práticas cotidianas*, com indícios da cultura material nas lembranças de comemorações e festas, músicas, imagens, jogos, fotos, cartazes, jornais, revistas, brinquedos, varal de atividades, pinturas e desenhos, histórias, projetos e aulas práticas e brincadeiras. Esses aspectos indicaram pistas das memórias escolares, do lugar das emoções, do uso e do significado de objetos e artefatos do cotidiano escolar, permitindo desnaturalizar a instituição escolar.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A leitura dos memoriais nos revelou importantes indícios sobre a cultura material presente nas práticas escolares das/os memorialistas. Identificamos 16 principais marcadores presentes nas lembranças de escolarização de infância dos/as estudantes: comemorações e festas; músicas; imagens; abecedário, jogos; fotos; cartazes; jornais; revistas; brinquedos; varal de atividades; pinturas e desenhos; contação de histórias; projetos e aulas práticas; e brincadeiras.

Citadas pela maioria das/os memorialistas, as brincadeiras se destacam como as principais lembranças da cultura material — pois carregam em si elementos simbólicos da relação com a invenção e a imaginação —, relacionadas às práticas cotidianas na escolarização que marcaram a trajetória escolar das/os respondentes. Dentre as brincadeiras, destacam-se amarelinha, pique-pega, passa anel, bola, boneca, casinha, bolinhas de gude, jericó, pipa, ovo choco, pula corda e pega ladrão. Observa-se que, apesar da maioria dos/as estudantes terem se referido a um longo

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

período de escolarização, as principais lembranças são as da infância e, dentre essas, principalmente as brincadeiras. Quanto aos projetos e às aulas práticas, a horta escolar, a plantação de feijão, os passeios, a confecção de maquetes, as visitas de campo e as aulas de informática ganham destaque nos memoriais.

Os demais marcadores (músicas, imagens, abecedário, jogos, fotos, cartazes, jornais, revistas, brinquedos, varal de atividades, pinturas e desenhos, contação de histórias) aparecem com menos frequência nas produções, mas também deixam suas marcas. Chamou a nossa atenção o incipiente registro em relação ao mobiliário escolar. Foram citados o quadro negro ou de giz (também chamado de quadro verde), as carteiras e o filtro de água. Observa-se que, enquanto as memórias das práticas cotidianas escolares foram significativamente positivas, os objetos e artefatos citados foram rememorados numa perspectiva negativa. Como exemplos, citamos o fato de terem que dividir a carteira com outro colega e delas serem velhas, assim como o uso excessivo do quadro negro e giz por parte dos/as docentes.

As fontes demonstram também que as/os graduandas/os estabelecem uma íntima relação entre as experiências vividas em seus processos de escolarização na educação básica com a forma em que se colocam no mundo atualmente. Apesar da maior parte dos/as estudantes registrar lembranças relacionadas à educação básica, também foi possível perceber a influência que a graduação em Pedagogia teve sobre a vida pessoal e profissional das pessoas pesquisadas.

Observamos também a relevância que é atribuída aos professores/as pelos/as estudantes em suas trajetórias escolares e acadêmicas. Também é evidente que os/as professores/as que deixaram mais lembranças boas são os/as da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Não resta dúvida de que a cultura material escolar deixa marcas nos corpos e nas mentes dos/as estudantes. Nesse sentido, a escrita do memorial reposiciona o *autorprofessor* na interpretação de sua própria trajetória profissional e desta forma, constituem-se em um importante objeto de pesquisa da escolarização e de sua cultura material.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências contidas nos ecos das lembranças que materializam os memoriais, objetos desta pesquisa, se revelaram nas narrativas de si mesmos como elementos formativos atravessados pelos sentidos encontrados nas dimensões da vida, que, revisitadas pela memória, provocam uma nova interpretação do que foi experienciado, que com reflexão, impulsionam atitudes e orientam suas práticas.

Essas considerações provisórias são o que nos é possível apresentar nos limites deste artigo e nos remetem a outras interrogações: o que nos revelam esses memoriais sobre os processos de profissionalização? O que dizem e o que ocultam sobre a formação docente? Como as relações sociais de gênero, raça e etnia se fazem presente nas memórias de escolarização?

REFERÊNCIAS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FARIA FILHO, L. M. *et al.* A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 30, jan./abr. 2004, p. 139-159.

MADEIRA, A. I.; CABELEIRA, H. Magalhães, J. **Memórias resgatadas, identidades (re)construídas: experiências de escolarização, património e dinâmicas educativas locais**. Edições Colibri, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2022.

PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. Apresentação: Memórias, memoriais: o que há de memorável? *In*: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 15-24.

PAULILO, A. L. A cultura material da escola: apontamentos a partir da história da educação. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, n. 19, 2019, p. 1-24.

SILVA, A. V. A construção da docência em escritas narrativas: a dimensão autopoietica. **Perspectiva**, v. 40, n. 152, 2016, p.17-25.

VALDEMARIN, V. T.; SOUZA, R. F. Apresentação da coletânea Cultura escolar. **Cadernos Cedes**, v. 20, n. 52, 2000, p. 5-9.

VIDAL, D. G. Cultura e práticas escolares: a escola pública brasileira como objeto de pesquisa. **Hist. educ.**, 25, 2006, p. 153-171.

DESDOBRANDO O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO MULTIPLICIDADES E FLUXOS COM FOUCAULT, DELEUZE E GUATTARI

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Nilma Moreira da Penha

Programa de Pós-Graduação em Educação/UFES.

E-mail: nilma.filosofia@gmail.com

Sandra Kretli da Silva

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

E-mail: sandra.kretli@hotmail.com

Eixo Temático: 3 - Formação, práticas docentes, políticas curriculares e de avaliação educacional.

Resumo: O projeto de pesquisa apresentado nessa escrita propõe uma reflexão crítica sobre o currículo na Educação Infantil, fundamentada nas perspectivas filosóficas de Gilles Deleuze, Félix Guattari e Michel Foucault. Identifica-se que as abordagens tradicionais de currículo frequentemente limitam as potencialidades educativas, sendo prescritivas e desconectadas das necessidades das crianças. O objetivo central é investigar como os conceitos desses filósofos podem informar práticas curriculares mais dinâmicas e inclusivas. Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa, com a cartografia como método principal. Os resultados esperados visam destacar a importância de valorizar a multiplicidade e os fluxos de saberes no ambiente educativo, culminando na proposição de um programa de formação continuada para professores da Educação Infantil. A conclusão do estudo espera demonstrar que uma abordagem curricular fundamentada nessas teorias pode promover uma educação mais democrática e emancipatória.

Palavras-chave: Educação Infantil. Currículo. Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

O currículo na Educação Infantil desempenha um papel central na formação das experiências educativas das crianças. Contudo, abordagens convencionais frequentemente revelam-se prescritivas e limitadoras, desconectando-se das reais necessidades infantis (LIBÂNEO, 2013). Neste contexto, o projeto de pesquisa aqui abordado propõe repensar o currículo à luz das perspectivas filosóficas de Gilles Deleuze, Félix Guattari e Michel Foucault, buscando uma abordagem que valorize a multiplicidade, o devir e os fluxos de saberes no ambiente educativo.

O objetivo geral do projeto é investigar como os conceitos de Deleuze, Guattari e Foucault podem informar a construção e implementação de um currículo na Educação Infantil que seja mais dinâmico, relacional e criativo. Especificamente, busca-se: analisar as limitações das abordagens curriculares tradicionais na Educação Infantil; explorar práticas curriculares inspiradas pelos conceitos desses filósofos; propor diretrizes para a construção de um currículo mais flexível e diversificado.

Tem como fundamentos teóricos os pensadores Deleuze e Guattari (2011) que introduzem conceitos como multiplicidade, devir e agenciamento coletivo, que desafiam estruturas hierárquicas tradicionais, promovendo uma visão rizomática do conhecimento. Foucault (2014) também

contribui com a análise das relações de poder e saber, destacando como estas moldam práticas educativas. A integração dessas perspectivas permite uma crítica aprofundada às práticas curriculares convencionais e aponta para possibilidades mais inclusivas e democráticas na Educação Infantil.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

METODOLOGIA

Adota uma abordagem qualitativa, utilizando a cartografia como método principal (SADE; FERRAZ; ROCHA, 2013). Este método permite mapear as interações e fluxos de conhecimento que emergiram no ambiente educativo de forma dinâmica e não linear. As etapas metodológicas incluem:

- Revisão Bibliográfica: análise de obras relevantes de Deleuze, Guattari e Foucault, além de estudos sobre currículo e Educação Infantil.
- Coleta de Dados: realização de entrevistas semiestruturadas com professores e coordenadores pedagógicos de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em Vitória, Espírito Santo.
- Análise dos Dados: interpretados à luz dos referenciais teóricos, buscando identificar padrões, tensões e potencialidades nas práticas curriculares observadas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise revelou que as abordagens curriculares tradicionais no CMEI tendem a ser prescritivas, centradas em objetivos pré-determinados e frequentemente desconsideram as vozes e experiências das crianças (CAFFAGNI, 2021). No entanto, também foram identificadas práticas emergentes que se alinham com os conceitos de multiplicidade e devir. Exemplos disso são os projetos que valorizam a participação ativa das crianças e as atividades que exploram o ambiente natural do CMEI, como o uso do quintal em práticas pedagógicas (TOURET; CARDOSO; SILVA, 2023).

O interesse por essa pesquisa surgiu da minha experiência como docente e pela formação continuada realizada levando em consideração os referidos teóricos e das interações com colegas e crianças no CMEI. As conversas, escutas e diálogos com os colegas, bem como a participação em formações continuadas, intensificaram minha curiosidade sobre o currículo na Educação Infantil¹. Essas experiências no cotidiano escolar foram cruciais para a escolha deste tema do projeto de pesquisa para o doutorado, pois evidenciaram a necessidade de práticas curriculares mais flexíveis e inclusivas.

Os educadores expressaram um desejo por práticas mais colaborativas e abertas, mas apontaram a falta de formação específica como um obstáculo. Nesse contexto, a integração dos con-

¹ Experiência docente da autora Nilma, onde o fazer docente tem impulsionado desejo por pesquisar novas perspectivas do currículo, daí o desdobrando o currículo na educação infantil.

ceitos de Deleuze, Guattari e Foucault pode fornecer uma base teórica para promover práticas curriculares mais dinâmicas. Por exemplo, a ideia de rizoma, proposta por Deleuze e Guattari (2011), sugere uma estrutura não hierárquica de conhecimento, que valoriza conexões múltiplas e fluxos de saberes, ampliando as possibilidades das composições curriculares.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados indicam a necessidade de repensar o currículo na Educação Infantil, incorporando perspectivas que valorizem a multiplicidade, o devir e a participação ativa das crianças. No âmbito de uma pesquisa engajada, que visa a formação dos professores como um processo colaborativo e não apenas como algo pronto e acabado, propõe-se o desenvolvimento de um ciclo de formação continuada com os professores do CMEI, baseado nas teorias discutidas. Esse programa busca implementar práticas curriculares mais inclusivas e democráticas, alinhadas com as necessidades e potencialidades das crianças.

Conclui-se que a integração das perspectivas de Deleuze, Guattari e Foucault no currículo da Educação Infantil pode promover uma educação mais emancipatória, preparando os docentes para enfrentar a complexidade e a diversidade do ambiente educativo.

REFERÊNCIAS

CAFFAGNI, Lou Guimarães Leão. A crítica ao currículo: entre Deleuze, Guattari e Foucault. **Pro-Posições**, Campinas, SP, V. 32, e20180136, 2021.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 2011. v. 1.

FOUCAULT, Michel de. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 42.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Currículo**: teoria e prática. Editora Cortez, 2013.

SADE, C.; FERRAZ, G. C.; ROCHA, J. M. O ethos da confiança na pesquisa cartográfica: experiência compartilhada e aumento da potência de agir. **Fractal**, Rev. Psicol., Niterói, v. 25, n. 2, p. 281-298, maio/ago. 2013.

TOURET, F. B. A.; CARDOSO, V. F.; SILVA, S. K. O Que Pode Um Quintal?. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 3, p. 1-16, Ano. 2023.

DÍALOGOS ENTRE A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO IFPR E O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS À INICIAÇÃO À DOCÊNCIA.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Iara Aquino Henn

IFPR

iara.henn@ifpr.edu.br

Luiz Aparecido Alves de Souza

IFPR

luiz.souza@ifpr.edu.br

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: GPEPT/IFPR.

Eixo Temático: 3 - Formação, práticas docentes, políticas curriculares e de avaliação educacional.

Resumo: O presente estudo intenciona problematizar a partir da política institucional no Instituto Federal do Paraná, a formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica, formulada em 2017, à luz da Resolução CNE/CP n. 2/2015, com a política do Programa Institucional de Bolsas à Iniciação à Docência (PIBID), a qual formação os cursos de licenciaturas se propõe a construir, a considerar a conjuntura do avanço da política econômica-social do ultra neoliberalismo. Sob as bases analíticas do materialismo histórico-dialético, a pesquisa que se coloca é do tipo bibliográfica e documental, ao inventariar os extratos de ata que materializaram a construção da política institucional do IFPR e dialogar com as diretrizes do Pibid, em particular, seus princípios, objetivos e a práxis desenvolvidas junto aos licenciandos, distribuídos em vários campus e em seus mais diversos arranjos produtivos locais. Concentra-se a problematização em torno da Base Comum Nacional da Anfope e seus desdobramentos no âmbito do Pibid.

Palavras-chave: Formação de professores. PIBID. Base Comum Nacional. ANFOPE. IFPR.

INTRODUÇÃO

No Instituto Federal do Paraná, à luz da então Resolução CNE/CP n. 02/2015, articulou-se um movimento na esfera institucional, para instituir um grupo de trabalho, para a elaboração de uma política institucional para as licenciaturas, como orientava a citada resolução. Deste modo, foi instituído o GT- Licenciaturas por meio da Portaria nº 2071 de 04 de novembro de 2015, com a incumbência de dar prosseguimento aos trabalhos iniciados em 2012. Neste sentido, é importante recuperar o processo histórico do debate em torno da política de formação de professores no âmbito do IFPR.

1. A política institucional para a formação de professores no Instituto Federal do Paraná.

Em 2012, no Campus Palmas, foi realizado o I e II Fóruns das Licenciaturas e, nesta ocasião, foi lançado o PROLICENCIAR/IFPR como representação da política de valorização das Licenciaturas e dos cursos de Formação Continuada, organizada pela Pró-Reitoria de Ensino (Proens). O III Fórum das Licenciaturas ocorreu em 2016 e avançou para o atendimento da construção da Política

Institucional de Formação de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, com fundamento nas orientações do Parecer exarado pelo CNE/CES nº 02/2015 e Resolução CNE/CES nº 02/2015. Neste III Fórum estiveram presentes a Equipe Proens, Diretores de Ensino, Pesquisa e Extensão, Coordenadores de curso de Licenciaturas, Equipe Pedagógica e Profissionais da educação das Licenciaturas, Profissionais da Educação Básica, licenciados/as e membros do GT-Licenciaturas. É preciso salientar também, que, neste contexto, as IES e o IFPR mantinham aproximações/orientações, por meio de reuniões ordinárias, com a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) e o Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado do Paraná (FEPAD-PR).

A partir dos trabalhos produzidos no contexto do III Fórum das Licenciaturas, chegou-se à Resolução CONSUP-IFPR n. 19/2017 que estabelece a Política Institucional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no IFPR e aprova o Regulamento para Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura no IFPR, em seus dois anexos: o anexo I - explicita a Política Institucional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no âmbito do Instituto Federal do Paraná e o anexo II - aprova o Regulamento para Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura. Os princípios anfopeanos podem ser observados como segue: “Este documento norteador das Políticas Institucionais de Formação dos Profissionais do Magistério para a Educação Básica tem aproximação com os princípios defendidos pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, ANFOPE” (IFPR, 2019, p. 7).

No texto que reporta à política institucional, estão assentados os princípios da Anfope e a Base Comum Nacional, defendida historicamente e, reafirmam os pilares fundamentais, para análise das propostas de estrutura e organização curricular e institucional dos cursos de formação de profissionais da Educação. Este alinhamento das determinações institucionais, no contexto da política do IFPR, com os princípios nacionais da Anfope, ainda avança, no compasso aos pressupostos da educação politécnica anunciada e defendida nos documentos institucionais do IFPR, como os que constam no PDI 2024-2028 e na Resolução CONSUP IFPR n. 19/2017. Sentidos sobre a concepção de ser humano, sociedade, escola, currículo, estão explícitos em seus aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos e tributam nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica.

2. O Programa Institucional de Bolsas à Iniciação à Docência no contexto da formulação da política institucional de formação de professores no Instituto Federal do Paraná.

Articulados aos princípios e diretrizes da formação dos professores no IFPR, mencionados anteriormente, o Programa Institucional de Bolsas Iniciação à docência (Pibid), tem agregado, tanto na qualidade do ensino nos cursos de licenciaturas, quanto no seu fortalecimento e possibilitado a permanência dos estudantes nos cursos, a considerar a diversidade dos sujeitos participantes do citado programa, nos diversos arranjos produtivos, em que estão inseridos nos 26 campus do IFPR.

O IFPR participa do PIBID desde o Edital Capes 011/2012 com subprojetos inicialmente nos campi de Palmas e Paranaguá. A partir de 2018 no Edital Capes 07/2018 que a participação

no programa se amplia para 12 campus, em 16 cursos de licenciaturas, com 310 cotas de bolsas (IFPR, 2018). No Edital Capes 02/2020 se amplia para abrangência de 17 campus, 22 cursos, com 336 cotas de bolsas (IFPR, 2020). No Edital Capes 23/2022 em 14 campus, 17 cursos, 312 cotas de bolsas (IFPR, 2022). Essa ampliação significa tanto em termos quantitativos de bolsas quanto em termos qualitativos, a permanência dos estudantes nos cursos, além da ampliação na formação teórico-prática.

Os estudantes dos cursos de licenciaturas do IFPR, participante das edições do Pibid, são pertencentes a classe trabalhadora, e organizam seus tempos de estudos concomitantes, a tempo laborais, em diversos setores da sociedade para manter-se economicamente. Sendo que alguns destes, adentram o mundo do trabalho por meio dos estágios não obrigatórios na rede pública e privada de ensino. Outros estudantes encontram-se em situação de vulnerabilidade social e econômica, conseguindo permanecer nos cursos, somente a partir da participação em políticas de bolsas da assistência estudantil e dos programas de formação inicial da Capes. Ainda, uma minoria deste público de licenciatura, participa de projetos de pesquisa e extensão com bolsas, em que são liderados por professores da instituição de ensino superior (IES) que atuam nos cursos, fortalecendo e ampliando a dimensão do trabalho coletivo.

O Pibid tem contribuído, a partir da relação teoria e prática, pois possibilita a vivência do processo pedagógico. É no espaço da escola de Educação Básica que o movimento teoria e prática - práxis, mediado pelo coordenador de área (professores de componentes curriculares nos cursos) que o estudante vai construindo relações entre as teorias aprendidas, apropriação de conhecimentos científicos nos componentes curriculares durante esse processo. Assim como aprende com o professor supervisor a mediação em sala de aula, as diferentes abordagens de ensino dos conteúdos e o espaço para desenvolver práticas de observação, estudo e docência. Pois, ao vivenciar a realidade da sala de aula, constrói uma leitura dos processos e terá elementos (apreendidos no curso) para questões, problematizações, aprofundamento a partir de estudos, os quais podem se interrelacionar com a pesquisa - os trabalhos de conclusão de curso. Práxis como construção de relações entre teoria e prática, ou seja, uma reflexão transformadora na formação dos profissionais da educação, a partir da qual observamos todo o processo de formação e que se alinha a um dos princípios anfopeanos da base comum nacional. Essa concepção se articula com um dos objetivos do PIBID, o qual visa *“contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura”* (Capes, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diretrizes do Pibid, em particular, seus princípios, objetivos e a práxis desenvolvidas junto aos licenciandos, a política institucional do IFPR para a formação inicial dos professores que expressam em seu escopo os princípios defendidos pela ANFOPE ao filiar-se nos fundamentos da politecnia e apontam direções para uma educação plural e consolidadamente democrática,

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

nos limites dos arranjos produtivos do capital. Nesse sentido, a base comum nacional da Anfope, constam-se incorporados e alinhados à política institucional para a formação de professores no IFPR e ao Pibid, na direção de atuarem como orientadores da organização curricular do percurso formativo de todos os cursos de licenciaturas.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO- ANFOPE. **XXI Encontro Nacional da Anfope- ENANFOPE**. Documento Orientador. 2023. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2023/07/Documento-ENANFOPE-final2023.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2024.

BRASIL. **Portaria Capes nº 90, de 25 de março de 2024**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília: Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, [20124]. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=14542>. Acesso em: 28 jul 2024.

IFPR. **Resolução CONSUP-IFPR n. 19, de 24 de março de 2017**. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/resolucao-192017/>. Acesso em: 27 jul. 2024.

IFPR. **Plano de Desenvolvimento Institucional- PDI- 2024-2028**. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2023/12/pdi-2024-2028.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2024.

DOCÊNCIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONEXÕES INSURGENTES NA COMPOSIÇÃO DE CURRÍCULOS MARGINAIS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Eliana Aparecida de Jesus Reis

PPGE/Ufes

eliana.reis@edu.serra.es.gov.br

Sunamita Astir Daud de Souza

PPGE/Ufes

sunamitadaud@gmail.com

Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni

PPGE/Ufes

tania.delboni@ufes.br

Grupo de pesquisa: Com-versações com as teorias pós-críticas em currículo e formação de professores.

Eixo Temático: 3 - Formação, práticas docentes, políticas curriculares e de avaliação educacional.

Resumo: Objetiva afirmar a docência como potência inventiva na composição de currículos “marginais” ao resistirem coletivamente às forças colonial-capitalísticas que operam nesse tempo com novas modalidades de racismo, deixando no corpo negro seus vestígios, por vezes, invisíveis e ferimentos difíceis de cicatrizar. Assumimos, como referencial metodológico, a cartografia inspirada em Deleuze e Guattari associada às redes de conversações em interlocuções com signos artísticos. Enquanto referencial teórico recorremos às contribuições de Deleuze e Guattari, Mbembe, Rolnik, Carvalho, Corazza e Carneiro. As composições curriculares e redes de conversações engendradas por professores da educação básica junto a ativistas situados no Brasil, Canadá e Turquia confirmam a potência da docência na composição de currículos “marginais” que resistem ao racismo estrutural imposto por forças colonial-capitalísticas, criando conexões insurgentes na conspiração de coletivos plurais.

Palavras-chave: Docência. Relações étnico-raciais. Coletivos plurais. Currículos marginais.

INTRODUÇÃO

Eu não consigo respirar! O que nos força a pensar o grito de George Floyd? A sensação de asfixia assombra a população negra no Brasil e produz “paixões tristes”. A sensação de nó na garganta tenta nos paralisar e diminuir nossa potência vital, pois em tempos de celebração dos vinte anos da Lei 10.639/2003 o racismo não dá trégua. Nos cotidianos escolares - e fora dele - produções discursivas perpetuam o “racismo estrutural” (ALMEIDA, 2019) que assume novas formas, produzindo vestígios que são, na maior parte das vezes, invisíveis e ferimentos difíceis de cicatrizar (MBEMBE, 2020, p. 99). Um racismo navalha que se configura em discursos vorazes ao assumir uma forma “narcótica de preconceito”. São *memes*, gestos, olhares e “dancinhas”

racistas que avançam em mídias sociais produzindo subjetividades que tentam nos afastar de nossa potência vital.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Nesse contexto de brutalidade cibernética, em 2023, professores e ativistas situados no Brasil e no exterior engendram, em uma escola de ensino fundamental na periferia de Serra - ES, o projeto “Conexões Brasil e África: encontros, experimentações, resistência” na composição de currículos “marginais” que resistem ao racismo imposto por forças coloniais-capitalísticas, criando conexões insurgentes por uma docência inventiva que atua na conspiração de coletivos plurais.

Na tentativa de criar poros de respiração e engendrar outros modos de resistência ao racismo estrutural, são criadas conexões insurgentes para afirmação da vida nos cotidianos escolares. Professores e ativistas engendram redes de conversações (CARVALHO, 2009) em interlocução com signos artísticos no sentido de constituir coletivos para além do espaço da escola ao problematizar o racismo estrutural, a segregação racial, a violência do colonialismo europeu, a diáspora africana. Que micropolíticas ativas têm constituído correntes de ar ao manejar outros possíveis para as relações étnico-raciais nos cotidianos escolares? Que movimentos têm sido suscitados por professores enquanto ética desejante na composição de currículos “marginais”?

APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

O racismo sufoca, adoece, mata. E como nos atenta Mbembe (2020, p, 105), o racismo tornou insidioso, pois ele agora faz parte dos pulsionais e da subjetividade econômica do nosso tempo numa época dominada pela paixão desenfreada pelo lucro, em pacotes educacionais que invadem as escolas na tentativa de perpetuar lógicas colonialistas de currículo e docência. Tais padrões neoliberais reforçam a produção de imagens dogmáticas do pensamento, lógicas eurocêntricas de currículo, acentuam desigualdades e naturalizam violências.

Nos cotidianos escolares, estudantes pardos e pretos têm enfrentado ondas racistas aceleradas por holofotes midiáticos que disparam, em ritmo frenético e perturbador, ataques à população negra, sua história, sua cultura e sua existência. A produção de subjetividades, que servem apenas aos interesses do regime “colonial-capitalístico” (ROLNIK, 2018) afeta grupos minoritários que vem travando, há séculos, uma luta exaustiva contra todas as formas de racismo.

Assim, assumindo como referencial teórico-metodológico a cartografia inspirada em Gilles Deleuze (1996) e as redes de conversações (CARVALHO, 2009) na interlocução com signos artísticos, apostamos na expansão da docência inventiva na composição de currículos marginais engendrados por forças ativas-insurgentes. Assim, estudantes e professores em movimentos insurgentes, distanciam-se de lógicas “eurocentradas” de currículo que se submetem aos interesses de um “regime colonial-capitalístico” (ROLNIK, 2018) e reforçam o racismo de um modo perverso e sofisticado.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Na tentativa de diminuir a sensação de mal-estar produzida pelo contexto de violência do racismo estrutural ao assumir formas como o “nanorracismo” (MBEMBE, 2020), professores de uma escola pública de ensino fundamental, em Serra - ES, estabeleceram conexões com o professor Igor Britto por meio de redes sociais. O ativista em Direitos do Consumidor se integrou, prontamente, ao coletivo de professores a fim de compartilhar suas experiências no encontro vivido com a África do Sul, bem como apresentou aos docentes o trabalho do professor e advogado Jonas Sales, que tem realizado problematizações singulares sobre diferentes formas de racismo em escolas e em ambientes de consumo.

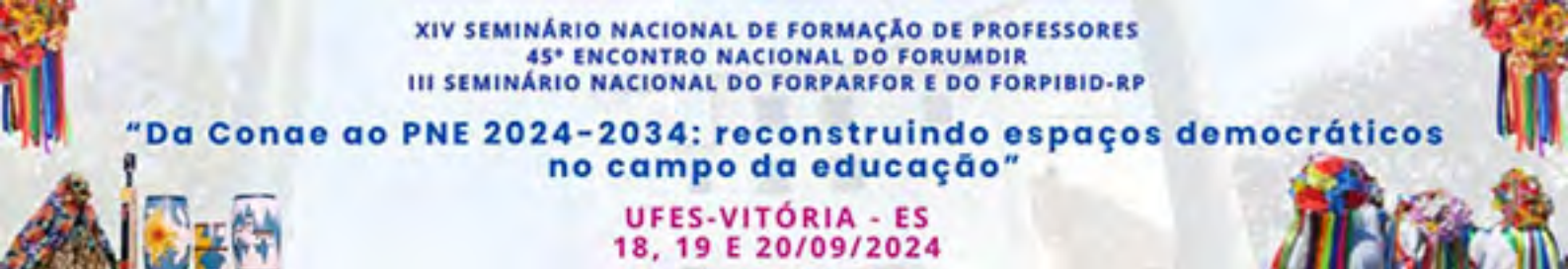
Ampliando as conexões, uma das professoras do ensino fundamental estabeleceu contato com a ativista Gedilana Rabiei que trabalha com ações humanitárias internacionais em países, tais como: o Haiti, Mali, Turquia, República Dominicana. Gedilana reside, atualmente, no Canadá e atua na contratação de voluntários para projetos de educação no Siri Lanca, Quênia e Uganda.

Assim, na companhia de professores, estudantes e ativistas sociais experimentam intercâmbios culturais para pensar as relações étnico-raciais. São realizadas, no cotidiano escolar, atividades de estudos, pesquisas e redes de conversações (CARVALHO, 2009) que fazem reverberar agenciamentos coletivos de enunciação tecidos em meio à sensação de asfixia racial. A subjugação de africanos e afrodescendentes tem se sustentado, historicamente, por uma lógica colonial-capitalística a partir de um “dispositivo de racialidade” (CARNEIRO, 2023) que nos persegue e nos devora.

A interlocução entre professores, estudantes e ativistas sociais possibilitou diálogos, descobertas, trocas de experiências. Aprendizados produzidos em redes de conversações (CARVALHO, 2009) em interlocuções com imagens - fotografias, filmes, documentários. Em movimentos marginais do pensamento são tecidas problematizações acerca das relações étnico-raciais no Brasil, África e Turquia. Ao escreverem cartas às crianças refugiadas atendidas pela ONG, os estudantes *transcriaram* (CORAZZA, 2013) em linhas de escrita os afetos produzidos no encontro com imagens audiovisuais e fotográficas para pensar outros possíveis para as relações étnico-raciais. Relações que se constituem para além das fronteiras impostas por um regime colonialista que “[...] desde a era moderna tem sido um poderoso dispositivo de segregação”, uma vez que “a exploração de humanidades subjugadas ou humilhadas sempre obedeceu a algumas regras elementares de ferimento e violação” (MBEMBE, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As composições curriculares e as redes de conversações engendradas por professores da educação básica confirmam a potência da docência inventiva na composição de currículos “marginais” que resistem ao racismo que, nesse tempo, conforme Mbembe (2020), assume novas formas em engrenagens essenciais para os interesses colonialistas de apropriação de corpos por eles



subjugados. Assim sendo, resistir significa criar coletivos plurais para afirmar uma vida livre junto àqueles que foram/são historicamente sobrecarregados de indignidade por outrem.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A docência - enquanto produção de subjetividades - pode criar conexões e redes de cooperação e solidariedade na produção de resistência de natureza micropolítica que tentam desestabilizar as novas configurações de racismo impostas por um regime colonial-capitalístico. Conforme Corazza (2013, p. 148), o “[...] currículo não é só um pensamento, mas a ética desejante de viver o caos e seus devires. [...] educadores são arquipélagos: territórios atípicos, difíceis de delimitar, não integráveis, em errância, sempre desterritorializados”.

Desse modo, as experimentações curriculares tecidas nos cotidianos escolares são atravessadas por diferentes modos de pensar-viver as relações étnico-raciais. Assim, compor micropolíticas ativas é criar outros modos de resistência. É criar correntes de ar vital para conspirar na superfície a composição alegre de currículos “marginais”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade**: a construção do Outro como não ser e como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Editora ZAHAR, 2023.

CARVALHO, J. M. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: Doisa, 2013.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 5. São Paulo: Editora 34, 1996a.

MBEMBE, A. **Políticas da Inimizade**. São Paulo: N-1 Edições, 2020.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

DUPLA FORMAÇÃO: POSSÍVEL LACUNA PARA O ENFRENTAMENTO AO DESMONTE DAS LICENCIATURAS NO BRASIL

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Paulo Roberto Veloso Ventura
ESEFFEGO/UEG
paulo.pinta@gmail.com

Grupo de pesquisa: Corpo e Mente (UEG; CNPQ)

Eixo Temático: 3 - Formação, práticas docentes, políticas curriculares e de avaliação educacional.

Resumo: Este trabalho busca socializar a possibilidade que se abriu para a formação em Educação Física (EF) a partir das diretrizes específicas desta área, pela Resolução CNE/CES nº 06/2018 (DC-NEF), que acreditamos possa ser incorporada pelas demais áreas que integram a proposta pedagógica da Escola de Ensino Básico.

Palavras-chave: Formação de professores. Desmonte das licenciaturas. Dupla formação.

INTRODUÇÃO

O projeto histórico para a educação no Brasil, para além dos discursos falaciosos do período eleitoral traz na esteira objetivos de interesse da classe burguesa na divisão de classes sociais, não permitindo que filhos de trabalhadores galguem degraus que lhes permita ascensão social. Passos e Mendonça (2021, p. 24) apontam que “Perseguições e assédios na educação, acionados pelo medo e o pânico moral, são pontos fundamentais na compreensão deste processo [...] Num contexto em que a desdemocracia cresce e o professor crítico e democrático é produzido como inimigo”.

Nesta direção, o desmonte dos cursos de licenciatura é uma estratégia eficaz e não é de hoje que o processo de acesso à esta formação tem sido escasso. O desinteresse dos jovens pela docência tem como desdobramento a falta de professores em diversas disciplinas da Escola de Ensino Básico. As dificuldades têm ganho uma multiplicação de adversidades, as que dizem respeito às condições do trabalho docente, a questão da segurança no espaço escolar, dentre muitas outras.

Já a formação de bacharéis se utiliza de fetiches que criam uma representação nas relações sociais do trabalho, tornando-a a moda da graduação. No caso da Educação Física (EF), o maior empregador fora da escola é a academia de ginástica que, no Brasil, detém quantitativamente o 2º maior número de estabelecimentos comerciais no Brasil, mas proporcionalmente à população não figura entre os 10 países com atividades no fitness; menos de 5% frequenta as academias. A escola ainda é o maior empregador na área da EF.

METODOLOGIA

Este trabalho faz parte de uma pesquisa iniciada neste semestre; vamos investigar os 4 cursos de EF da Universidade que trabalho, com Projeto Pedagógico de Curso (PPC) único e assen-

tado na “dupla formação”, implantada em 2021. A pesquisa busca analisar esta proposta, saber dos possíveis avanços na formação de graduados em EF, em uma perspectiva mais ampla que integra os conteúdos de ambos os graus de formação. O que trago para este evento é um relato dos 7 períodos já integralizados, as dificuldades inerentes à ineficiência do Ministério da Educação (MEC), especificamente na Secretaria de Regulação, a SERES. Sugiro ainda uma proposição às demais áreas presentes no currículo escolar, acreditando que a “dupla formação” possa contribuir com a superação das dificuldades de despertar o interesse dos egressos do ensino médio pelas licenciaturas.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

ANÁLISE E DISCUSSÃO

As dificuldades com a licenciatura na EF se fortaleceram com as ações do conselho de classe da área, que tem usado de estratégias em prejuízo dos licenciados nos seus direitos constitucionais de labor. A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física (DCNEF) de 2004, deduzindo que se o bacharel não poderia atuar na escola (Diretrizes das Licenciaturas de 2002), o licenciado não poderia fazê-lo para além deste espaço.¹

O conselho profissional proibiu então aos licenciados atuar nos campos não escolares, o que gerou vários processos na justiça federal, culminando 9 anos após em equivocada e inconstitucional decisão do STJ, que confirmou a proibição. Tal absurdo nos impeliu buscar junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE) uma revisão nas DCNEF, processo em que perguntamos muito, sugerimos bastante, mas pouco atendidos.

Os que defendem uma formação profissional humana e crítica em EF, em tempo algum foram favoráveis à divisão na formação da área. Instituído nas DCNEF de 1987, o bacharelado não foi acatado pela maioria das Instituições de Ensino Superior (IES). As interpretações escabrosas das DCNEF de 2004, propaladas pelo conselho profissional e a decisão do Superior Tribunal de Justiça (STJ) em 2014, impulsionaram a abertura de cursos de bacharelado em EF por todo o país. Neste cenário, as DCNEF de 2018, para além da formação pelo bacharelado e licenciatura, permite a “dupla formação”, que integra em uma única matriz os conteúdos de ambos os graus de formação.

Ventura, Apolinário e Anes (2023) dizem que toda formação profissional compõe um campo de tendências contraditórias, de um lado se reproduz os padrões tradicionais e, de outro, se busca transformações. No caso da formação em EF torna-se necessário, prosseguem os autores, levar em conta tais contradições e, as atuais DCNEF abrem uma lacuna para revalorizarmos a formação geral, em oposição à tendência da fragmentação.

As DCNEF atuais determinam, compulsoriamente, entrada única, o candidato se inscreve para o curso de graduação em EF e durante os 2 primeiros anos faz disciplinas de um núcleo comum, quando haverá a opção pelo grau de formação. A IES pode oferecer saída em I (única),

1 A respeito, ler Furtado et al. Pensar a Prática, v. 19, n. 4, out./dez. 2016.

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

apenas pelo bacharelado ou pela licenciatura ou pela dupla formação; pode oferecer saída em Y (duas), pelo bacharelado e pela licenciatura e pode oferecer as 3 saídas.

A chamada “dupla formação” possibilita superar dificuldades do atual contexto:

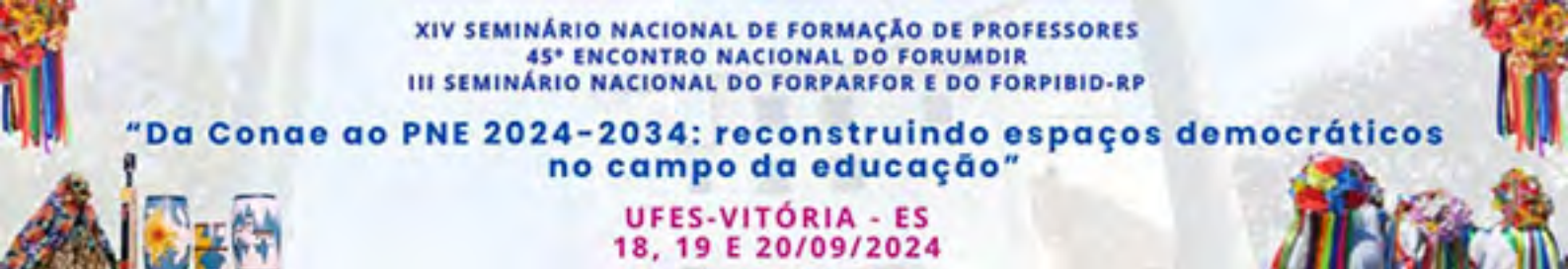
- Rompe com as atuais proibições para bacharéis e licenciados de intervir neste ou naquele espaço de trabalho, pois terão ambos os certificados;
- Rompe com a negação de conhecimentos, que deixam de ser tratados no bacharelado e na licenciatura, a partir do equívoco de que exista conteúdos específicos na formação do bacharel ou do licenciado, quando todos eles são conteúdos da EF;
- Rompe com a ideia de que a intervenção profissional fora da escola não necessite dos conhecimentos inerentes à organização do trabalho pedagógico, ou seja, confirma que o ato pedagógico baliza a intervenção do professor/profissional de EF, independente do espaço de intervenção;
- Dentre alguns dados já levantados, na entrada e na metade do curso, lá no início perguntamos: se a oferta fosse de saída em Y, que opção fariam, bacharelado ou licenciatura? Mais de 70% apontam o bacharelado. Ao chegarem no 6º período questionamos sobre a tendência de cada um aos campos de intervenção: a surpresa é que o apego ao trabalho na escola cresceu e reverteu a posição anterior para um equilíbrio. Projetos como o PIBID, a Residência Pedagógica, Projetos de Ensino, Grupos de Estudo, a curricularização da extensão, os estágios iniciais feitos na escola têm sido apontados como motivadores desta transformação para um entendimento omnilateral dos campos de intervenção. Questionamos ainda sobre a dupla formação, que análise fazem? Mais de 90% acatam a proposta da dupla formação, os demais se queixam dos 5 anos de duração do curso.

Silva e Furtado (2022, p. 7) asseveram que “No currículo, os projetos de formação em disputa aparecem de modo mais ou menos desenvolvido, a depender das correlações de forças existentes”, o que possibilita alijar também, conhecimentos importantes.

Basicamente, temos um problema a resolver. Publicada em dezembro de 2018, as DCNEF ao criar a dupla formação, deveria ter da SERES/MEC o trato que é de sua responsabilidade, a criação do respectivo código para esta formação. No entanto, no governo passado ficou negando a legalidade da formação, ainda que, consultado, o CNE confirmou a legalidade da formação.

No governo atual, tivemos duas audiências com a governança deste Órgão, em maio de 2023, a partir do que foi feito um estudo com outros órgãos do MEC, mas que não chegou a ser implementado pelas alterações nos cargos do MEC, incluso na SERES. Uma 2ª reunião ocorreu em 20 de maio, quando se assumiu que em 30 dias uma nota técnica daria segurança e confiabilidade às IES que já lançaram a dupla formação e a outras com os PPCs aprovados, mas inseguras. Até o início de agosto, apesar de intensa cobrança, mantém-se silêncio.

Ventura, Apolinário e Anes (2023) dizem que toda formação profissional compõe um campo de tendências contraditórias, de um lado se reproduz os padrões tradicionais e, de outro, se busca



transformações. No caso da formação em EF torna-se necessário, prosseguem os autores [...] levar em conta tais contradições e, as atuais DCNEF abrem uma lacuna para revalorizarmos a formação geral, em oposição à tendência da fragmentação.

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

As DCNEF atuais determinam, compulsoriamente, entrada única, o candidato se inscreve para o curso de graduação em EF e durante os 2 primeiros anos faz disciplinas de um núcleo comum, quando haverá a opção. A IES pode oferecer saída em I (única), apenas pelo bacharelado ou pela licenciatura ou pela dupla formação; pode oferecer saída em Y (duas), pelo bacharelado e pela licenciatura e pode oferecer as 3 saídas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na IES à qual me vinculo, temos 4 cursos de EF em campi diferentes, o mesmo PPC, com apenas 1 saída pela dupla formação; nossos egressos terão certificados de bacharel e licenciado, não há outra opção. Concomitante, começamos a discutir estratégias para a dupla formação nas outras licenciaturas com dificuldades de candidatos ao vestibular. O contexto parece, a princípio, ser muito similar e acreditamos que os jovens terão interesse pela dupla formação e, ao vivenciar o currículo, possam se interessar pela docência no ensino básico.

REFERÊNCIAS

- PASSOS, P. e MENDONÇA, A. **O professor é o inimigo** – uma análise sobre a perseguição docente no Brasil. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.
- SILVA, H. L. F. e FURTADO, R. P. Reação Conservadora Neoliberal e políticas curriculares: as novas diretrizes curriculares nacionais da Educação física. **Revista Pensar a Prática**, v. 22. Goiânia, 2022.
- VENTURA, P. R. V.; APOLINÁRIO, J. C. M.; ANES, R. R. M. Dupla formação: primeiras análises. **Anais do XXIII CONBRACE; X CONICE**. Fortaleza, 2023.

EDUCAÇÃO EM VALORES MORAIS: POTENCIALIDADES E DIFICULDADES DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA¹

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Daniel Skrsypcsak

Coordenadoria Regional de Educação/CRE31/SED

danielskrsypcsal@sed.sc.gov.br

Eixo Temático: 3 - Formação, práticas docentes, políticas curriculares e de avaliação educacional.

Resumo: O objetivo desse trabalho é discutir algumas potencialidades, dificuldades e avanços percebidos numa formação continuada de professores. A mesma foi objeto de estudo desenvolvido junto ao Programa de Pós Graduação em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ-RS. Participaram vinte e quatro profissionais pertencentes a uma escola da rede pública do Estado de Santa Catarina. A formação colaborativa consistiu em diagnosticar, discutir, compreender concepções, definir objetivos e critérios que pudessem basilar um projeto institucional de educação em valores morais a ser implementado na respectiva escola. Buscou-se desenvolver uma formação centrada nos professores estimulando a reflexão, participação e as relações com suas práticas numa perspectiva dialógica e colaborativa. Considerando a temática abordada pela formação, aponta-se que a mesma não é comum nos cursos de formação inicial e continuada para professores que contemplem discussões que tratam do desenvolvimento e formação moral ou sobre o ensino dos valores.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação em valores. Formação colaborativa.

INTRODUÇÃO

O objetivo desse trabalho é apresentar e discutir potencialidades, dificuldades e avanços percebidos numa formação continuada de professores. A mesma foi objeto de estudo desenvolvido junto ao Programa de Pós Graduação em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ-RS e resultou em tese de doutorado.

Apresenta-se alguns aspectos que se configuraram como potencialidades, dificuldades e avanços percebidos na formação colaborativa e que reforçam a necessidade de oportunizar momentos formativos em serviço, a partir de diferentes realidades e necessidades.

METODOLOGIA

A proposta formativa teve como objetivos proporcionar uma formação colaborativa com vistas a possibilitar a problematização dos fundamentos da educação em valores morais que orientam suas práticas e posterior implementação de projeto institucional voltado para a Educação em Valores Morais. Também, propiciar o planejamento coletivo para compreender a forma como os educadores entendem e operam no campo da formação moral fomentando uma atitude de problematização, reflexão e discussão dos entraves e das potencialidades em torno da temática. Ainda

1 Dr em Educação nas Ciências - UNIJUÍ-RS

objetivou-se discutir as características dos valores quanto a sua natureza, estrutura, hierarquia e o lugar que ocupam no contexto social e pedagógico.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Como princípios metodológicos se buscou realizar uma formação centrada nos professores estimulando a reflexão, participação e as relações com suas práticas, numa perspectiva colaborativa e dialógica. Além disso, oferecer uma formação articulada com leituras, vídeos, discussões, exercícios e atividades e experiências de domínio da educação em valores morais com vista à resolução de problemas, à mudança de pensamentos e atitudes.

Participaram vinte e quatro profissionais pertencentes a uma escola da rede pública do Estado de Santa Catarina, no ano letivo de 2019. A carga horária foi de quarenta horas distribuída em vinte e três encontros quinzenais. Ao longo dos encontros formativos se discutiu e refletiu sobre o ensino de valores morais, competências pessoais e profissionais necessárias ou imprescindíveis para educar em valores.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Conhecer e identificar as potencialidades e dificuldades sentidas numa formação contribui para entender os processos mobilizados. Conseguir mobilizar o grupo a refletir a partir de sua própria prática, seu próprio contexto e seus próprios valores é considerado um potencial mobilizado pela formação. Entende-se que uma formação continuada proporciona a reflexão sobre a prática e neste estudo, conforme Vinha *et al.* (2017), a mesma foi importante para refletir os princípios e valores que norteiam as ações pessoais e coletivas da escola com vistas a criar um ambiente sociomoral favorável.

Considera-se que a formação continuada se constitui um momento de oportunizar aos professores que atuam nas escolas possibilidades de adaptação às demandas e necessidades formativas no contexto a qual estão inseridos. Defende-se que as formações continuadas devam partir da escola, pois se configura como um local privilegiado para promover estudos e reflexões que abordem interesses institucionais articulados com os processos educativos que estejam em consonância com as necessidades e possibilidade dos agentes envolvidos em determinada realidade.

Para Vivaldi (2020, p. 227) importante assumir o compromisso com a “formação continuada de professores, para uma educação reflexiva, que provoque internamente na escola, o compromisso reiterado com a formação para a vida em sociedade”. Para a autora a construção de uma convivência pautada nos valores deve ser tema de central e pauta permanente na dinâmica escolar. Os participantes, a partir da formação puderam refletir sobre o porquê, o que e como fazer em relação ao ensino dos valores. Para Trevisol (2009) é essencial a atitude reflexiva coletiva por parte dos profissionais com vistas a nortear a intervenção educacional, neste caso, sobre o ensino dos valores.

Outro elemento foi a compreensão que uma formação, que objetiva a elaboração de uma proposta coletiva a ser implementada no próprio espaço educativo, requer a participação de todos os agentes. As considerações apontadas pelos participantes indicam que a formação e o envolvimento nas discussões e ações devem abranger todos os profissionais que atuam naquele espaço

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

escolar, pois, “superar a situação de fragilidade com que a base moral e de valores encontra-se na atualidade não implica somente adotar uma ou outra medida [...]. A possibilidade de mudança está diretamente ligada a um compromisso coletivo” (TREVISOL, 2009, p. 181).

Segundo Vivaldi (2020, p. 221),

O envolvimento de todos os profissionais com uma proposta dessa natureza é um grande desafio. Em geral, os professores que têm poucas aulas na unidade apresentam um compromisso mais frágil com o processo de transformação da convivência. O tempo de trabalho e a postura do professor acabam centrados nos conteúdos de suas respectivas disciplinas [...].

Para a autora, o fato de não conseguir envolver todos pode representar dicotomias nas posturas dos professores, acarretando comparações por parte dos alunos de modo a levá-los a agir de acordo com cada aula ou professor. No caso da formação realizada, algumas limitações impossibilitaram a participação de todos, porém, em se tratando de uma iniciativa da rede ou da própria escola, entende-se que as condições devam ser dadas a todos de modo que oportunizem a participação, pois uma proposta para ter resultados mais significativos precisa ter o envolvimento de todos, seja na sua elaboração, ou na execução, tornando todos corresponsáveis por todo processo, inclusive sobre os resultados. Ao longo da formação os participantes entenderam que a mesma contribuiu para a reflexão e acendeu a necessidade de continuar com as discussões. Esse aspecto é ainda mais valorizado pela pouca existência de possibilidade de formações nessa temática.

Não se afirma que a formação propiciada esgotou essa deficiência, porém, percebeu-se que apesar da diversidade e pluralidade de ideias, os processos mobilizados geraram aprendizagens e mudanças decorrentes das reflexões feitas pelos professores ao longo dos encontros formativos. A recorrência de algumas manifestações permite afirmar que a cultura da formação vivida na própria escola acerca desse tema foi significativa a ponto de entenderem a importância da manutenção dessas discussões. Um avanço substancial percebido nos professores foi em relação aos conhecimentos sobre suas próprias concepções, reforçando algumas ou refutando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

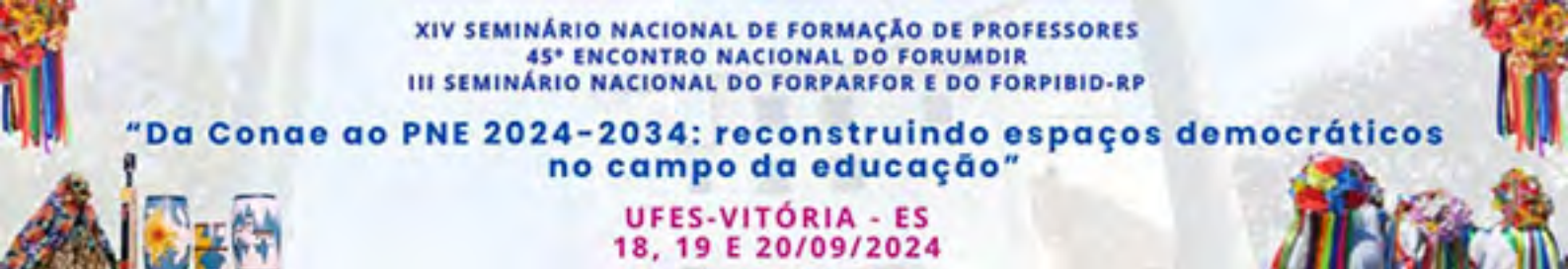
A partir da experiência vivida defende-se um processo formativo centrado na escola, ou seja, conforme Carvalho (2013) seja a cultura da escola numa ideia de investir esforços para a concretização das possibilidades em relação a temática, tornando-se num momento reflexivo, com vistas a provocar mudanças, reiterando o compromisso com a formação de valores morais.

A formação continuada necessita um quadro teórico que sustente as discussões, mas que não fique no plano conceitual. Uma formação que proporcione a vivência e experimentação de práticas/abordagens para o desenvolvimento moral, coerentes com a proposta da escola e compatíveis com as concepções que nela se manifestam. Conforme Carvalho (2013), o processo formativo deve visar o desenvolvimento intelectual do professor e não apenas a simples difusão de recursos técnicos ou de procedimentos de ensino.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)



Considerando a temática abordada pela formação, sabemos que não é comum os cursos de formação inicial para professores contemplarem disciplinas ou discussões que tratem do desenvolvimento e formação do juízo moral infantil ou ainda com questões sobre o ensino dos valores voltados para os alunos das escolas.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

Livro

CARVALHO, José Sérgio. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Penso, 2013.

VINHA, Telma Pilleggi *et al.* **Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática**. Americana, SP: Adonis, 2017.

Capítulo de Livro

TREVISOL, Maria Teresa Ceron. Tecendo os sentidos atribuídos por professores do Ensino Fundamental ao Médio profissionalizante sobre a construção de valores na escola. *In*: LA TAILLE, Yves.; MENIN, Maria Suzana de Stefano (org.). **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Art-med, 2009. p. 151-184.

Monografia, dissertação e tese

VIVALDI, Flávia Maria de Campos. A função social da escola: a implantação de um projeto institucional para a convivência ética. 2020. **Tese** (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2020.

EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS: PERSPECTIVAS DO NOVO PNE

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Maria Nilceia Andrade Vieira

Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo -

Sedu

nilceia_vilavelha@hotmail.com

Renata Rocha Grola Lovatti

Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes

rrglovatti@gmail.com

Marcela Lemos Leal Reis

Secretaria Municipal de Educação de Itapemirim -

Seme

marcelallreis@gmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Grupo de pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae).

Eixo Temático: 3 - Formação, práticas docentes, políticas curriculares e de avaliação educacional.

Resumo: No contexto de políticas públicas educacionais brasileiras, a elaboração de planos decenais de educação em diferentes âmbitos, representa possibilidades de avanços, em especial, pela participação da sociedade civil. Acorado em referenciais teórico- metodológicos de Mikhail Bakhtin, o presente estudo, de abordagem qualitativa e com procedimento de análise documental, busca evidenciar como as questões sobre a garantia do acesso das crianças à educação infantil e a formação inicial de professores/as são tratadas no texto do PL nº 2614/2024 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2024- 2034. As análises indicam que esses dois temas permanecem demarcados no novo PNE com perspectivas de avanços, porém requer o fortalecimento de debates em torno dos enunciados do documento com vistas a combater retrocessos e alcançar novas conquistas.

Palavras-chave: Formação inicial. Educação Infantil. Plano Nacional de Educação.

INTRODUÇÃO

Em uma compreensão ampliada, defendemos a ideia da formação humana que concebe os sujeitos como ativos (BAKHTIN, 2011) e reconhece a condição de cada um como ser político e, portanto, histórico, social e cultural (FREIRE, 2017) que participa e interfere no curso da história. No contexto educacional, ressaltamos a elaboração de planos decenais como um passo significativo para a efetivação de políticas públicas que visam superar desafios históricos enfrentados pela educação. Em atenção ao presente, destacamos a transição entre o atual Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), cuja vigência foi prorrogada até 2025 (BRASIL, 2024a) e a mobilização rumo à elaboração do novo PNE (BRASIL, 2024b).

Na construção do novo PNE, assinalamos as discussões realizadas em todo o país durante o segundo semestre de 2023 em diferentes modalidades de conferências, culminando com a produ-

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

ção do Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae, 2024). Em interlocução com as perspectivas do novo PNE, propomos, neste texto, evidenciar como os desafios relacionados à formação inicial de professores/as e ao acesso das crianças à educação infantil são abordados no texto do PL nº 2614/2024 que aprova o PNE para o decênio 2024-2034. Nesse intento, compartilhamos a seguir os percursos da metodologia do estudo desenvolvido.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Com ancoragem em referenciais teórico-metodológicos bakhtinianos (BAKHTIN, 2011), compreendemos o sentido dialógico dos textos normativos que expressam distintas vozes e enunciam perspectivas das políticas públicas com implicações para a vida de diferentes sujeitos e grupos sociais. Assim, em uma abordagem qualitativa e com delineamento metodológico articulado à pesquisa documental, o presente estudo se situa no *contexto de produção de textos* da política (BALL, 2001; MAINARDES, 2006), ou seja, aquele em que as ações são formalizadas por meio de documentos oficiais. Para isso, dialogamos com o texto do PL nº 2614/2024, focalizando sua estrutura e as referências à formação inicial de professores/as e ao acesso das crianças à educação infantil, conforme abordamos a seguir.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No que se refere à estrutura do PL nº 2614/2024, para cada objetivo previsto no plano, foram estabelecidas metas de monitoramento ao longo do decênio. Para cada meta, há um conjunto de estratégias com as principais políticas envolvendo União, estados, Distrito Federal e municípios. São 18 objetivos e 58 metas, comparáveis aos 56 indicadores do PNE atual (BRASIL, 2014). A educação infantil está contemplada de forma explícita nos dois primeiros objetivos (BRASIL, 2024b).

O primeiro visa ampliar a oferta de matrículas em creche e universalizar a pré-escola, definindo como metas: atendimento de 60% das crianças até três anos; redução da desigualdade de acesso à creche entre as crianças do quintil de renda familiar *per capita* mais elevado e as do quintil de renda familiar *per capita* mais baixo; e universalização do acesso à educação infantil na pré-escola. O segundo objetivo, pretende garantir a qualidade da oferta de educação infantil com base em padrões nacionais, considerando as dimensões de infraestrutura física, profissionais de educação, condições de gestão, recursos pedagógicos, acessibilidade, interações, brincadeiras e práticas pedagógicas. Entretanto, no texto, a dimensão das brincadeiras está demarcada exclusivamente para a garantia de qualidade da pré-escola, não sendo incluída para a faixa etária de creche, em descompasso à premissa do trabalho pedagógico orientado pelos eixos das interações e da brincadeira (BRASIL, 2009).

Considerando a temática da formação, a Estratégia 2.11 demarca o fortalecimento da formação inicial e continuada para a educação infantil, com ênfase no direito de aprendizagem, no

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

desenvolvimento integral da criança e no dever do Estado em relação à qualidade da oferta. Nesse aspecto, cabe alertar quanto à redução do direito à educação ao direito de aprendizagem, pois tal processo contradiz a afirmação do direito ao desenvolvimento integral das crianças (COUTINHO; CÔCO, 2022).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

De forma específica, o objetivo 16 estabelece a formação inicial em nível superior para os docentes. Além de integrar o conjunto de estratégias do objetivo 2, voltado para a qualidade da educação infantil, ela compõe o texto de outros sete objetivos, acentuando a interlocução entre a educação infantil, a qualidade e a formação inicial. Na sequência, compartilhamos algumas considerações sobre as ideias e posicionamentos do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo, focalizamos o contexto de políticas públicas educacionais em diálogo com o texto do PL nº 2614/2024, considerando sua estrutura e a abordagem de questões relacionadas à formação inicial de professores/as e ao acesso das crianças à educação infantil. As análises indicam forte presença desses dois temas no texto proposto para o novo PNE com perspectivas de avanços ao pautar desafios não superados no plano atual e ao ampliar a meta de atendimento às crianças de zero a três anos e demarcar a interlocução com a qualidade e a formação docente em nível superior.

Entretanto, precisamos fortalecer os debates em torno dos enunciados do documento no propósito de alcançar novas conquistas e combater retrocessos evidenciados no PNE atual, principalmente quanto à falta de controle social, instabilidade da situação política e econômica do país e ausência de responsabilização dos entes federados pelo alcance de suas metas. São questões que indicam possibilidades de avanços se forem consideradas no processo de elaboração do novo plano decenal. Cabe realçar que o contexto político atual de valorização da participação popular na definição de políticas públicas nos convoca a integrar movimentos de disputas no sentido de contribuir com os rumos da educação e, considerando os eixos do estudo aqui compartilhado, projetar outras conquistas para a formação inicial de professores e a garantia de atendimento às crianças à educação infantil.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BALL, Stephen Joseph. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: 10 ago. 2024.

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

BRASIL. **Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024.** Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, 2024. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=14934&ano=2024&ato=f44gXRU5ENZpWT7fb>. Acesso em: 10 ago. 2024.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.614, de 2024.** Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Brasília, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 08 ago. 2024.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. DOCUMENTO FINAL CONAE 2024. **Plano Nacional de Educação (2024-2034): política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável.** Disponível em: <https://anup.org.br/site/wp-content/uploads/2024/02/CONAE-2024- Documento-Final-26-02-2024.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2024.

COUTINHO, Ângela Scalabrin; CÔCO, Valdete. Políticas de formação e políticas curriculares para a educação infantil: perspectivas em disputas. **Debates em Educação**, v. 14, p. 127-148.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr., 2006.

EDUCAÇÃO PARA O PATRIMÔNIO CULTURAL E ENSINO DE HISTÓRIA: LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Fabiana Moura Gonçalves Moro¹
Universidade Federal do Espírito Santo
fabianamgmoro@gmail.com

Regina Celi Frechiani Bitte²
Universidade Federal do Espírito Santo
bitteregina@gmail.com

Grupo de pesquisa: Narrativas, memórias saberes e fazeres de professores de história e geografia.

Eixo Temático: 3 - Formação, práticas docentes, políticas curriculares e de avaliação educacional.

Resumo: Este trabalho reflete sobre a educação para o patrimônio como possibilidade de evidenciamento das memórias individuais e coletivas para a produção do conhecimento histórico no ensino de história analisando a legislação e as políticas públicas que o respaldam em âmbito nacional e local. Parte, portanto, da definição de educação para o patrimônio, sua construção e desenvolvimento nas últimas décadas. Das legislações internacionais e nacionais que o viabilizam. Aponta as abordagens e concepções das legislações educacionais nacionais e municipais que visam promover ações de Educação para o patrimônio como possibilidade de desvelamento das memórias, das identidades e história local, identificando as políticas públicas empreendidas no âmbito educacional e a formação inicial e continuada de professores de história como possibilidades de construção do conhecimento histórico no ensino de história no município de Vitória, no Espírito Santo.

Palavras-chave: Educação. Patrimônio Cultural. Ensino de História.

INTRODUÇÃO

A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva cuja busca é uma atividade fundamental dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia.

Jacques Le Goff

O interesse sobre Educação para o Patrimônio tem crescido nas últimas décadas. No bojo destas temáticas estão inseridas discussões e concepções de memória. Afinal a constituição de um Patrimônio Cultural, passa pela valorização e desvelamento de memórias individuais e coletivas. Estas, por sua vez, evidenciam as identidades de um povo, de um coletivo. Até bem pouco tempo atrás, a temática do patrimônio histórico era tratada academicamente por arquitetos, museólogos, antropólogos e cientistas sociais. De acordo com Pinto (2019), somente há pouco tempo essa temática começou a ser discutida no âmbito da historiografia e, como produção acadêmica nos cursos de pós-graduação da área de História. Esta apropriação devida, mas tardia, vem paralela-

1 <http://lattes.cnpq.br/8436866512999341>

2 <http://lattes.cnpq.br/6882955869422051>

mente no bojo do crescimento de movimentos sociais importantes e de minorias que lutam pelo reconhecimento de sua história, ancestralidade e memória.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

METODOLOGIA

Ensinar história é aproximar os alunos de sua identidade tanto individual e familiar como coletiva com vistas a compreensão de si mesmos como sujeitos da história. Neste sentido acreditamos em uma prática educativa que valorize e desvele a memória. Como nos instiga Hobsbawn,

Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca (HOBBSAWN, 1995, p. 13).

Evocados, nesta citação de Hobsbawn, em nossa responsabilidade como historiadores de lembrar os outros esqueceram é que buscamos desvelar o que a história oficial omite ou silencia. Buscamos, por meio da metodologia das pesquisas qualitativas, empreender reflexões sobre literaturas produzidas nas perspectivas da temática do patrimônio cultural e dos marcos legais instituídos.

Do Patrimônio Histórico ao Patrimônio Cultural

Nos últimos vinte anos, a concepção de patrimônio passou a envolver diferentes sujeitos que não apenas os legisladores e intelectuais. Autores que se debruçam sobre o estudo da temática apontam que uma das primeiras concepções de patrimônio nasce na formação dos Estados Nacionais Modernos denominando-o como Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Uma concepção mais ampla, começou a se desenhar nas últimas décadas passando a adotar a terminologia Patrimônio cultural. A mudança da terminologia, contudo, não significa que sua concepção foi devidamente apropriada por todos aqueles que, na complexa cadeia de organizações, profissionais e setores, lidam com a temática do Patrimônio. Podemos apontar, no entanto um crescente interesse na temática entre historiadores, educadores, minorias sociais e coletivos organizados.

Patrimônio Cultural na Legislação Nacional

Os anos noventa, no Brasil, são decisivos no processo de valorização de questões relacionadas ao patrimônio. Sobre tudo à criação de leis e políticas que adotam novas concepções de categorias e novos critérios de tombamento. Destacamos em um primeiro momento duas leis. A Lei. 7.505/1986 conhecida como lei Sarney, que por um lado ampliou a noção dos bens a serem preservados, mas, de outro promoveu desenvolvimento do marketing cultural, que se consolidou nos anos 90. E a Lei nº 8.313/91 no âmbito nacional - conhecida como Lei Rouanet que prevê isenção de impostos para aqueles que investirem no setor cultural.

Há que se destacar também a atuação de movimentos da sociedade civil durante o período da redemocratização brasileira, no final dos anos oitenta e nos anos noventa, que capitaneado pelo Instituto de Arquitetos Brasileiros (IAB), Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e Associação Nacional de História (ANPUH), empreenderam uma luta pelo Patrimônio Cultural.

As Concepções de História Local e Patrimônio Cultural presentes no Ensino de História no Município de Vitória - ES

Documentos norteadores da educação no município de Vitória, o Plano Municipal de Educação de Vitória - PMEUV e as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos - traçam objetivos, concepções e orientações pedagógicas que coadunam com as legislações nacionais e os debates mais recentes acerca dos currículos diversificados. O PMEUV estabelece como diretrizes em seu artigo segundo, parágrafos 3, 7, e 10 a superação de desigualdades sociais, a promoção humanística, científica e cultural, e a promoção dos direitos humanos.

Art. 2º. São diretrizes do PMEUV:

III - Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

VII - Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

X - Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade, e à sustentabilidade socioambiental.

As diretrizes curriculares atuais 2012-2016, partindo das diretrizes de 2004 de forma a garantir a continuidade das concepções discutidas e elaboradas pelos educadores da rede municipal naquele momento, propõe concepções, objetivos, temas integradores e eixos temáticas que promovem a continuidade e, ao mesmo tempo, a atualização das discussões ampliando as possibilidades metodológicas e conceituais para além daquelas definidas na BNCC. No que se refere ao nosso campo de estudo, a Educação para o patrimônio cultural, podemos observar que as diretrizes contemplam as discussões e propostas do ensino de história por meio do patrimônio cultural objetivando a construção da cidadania, do sentimento de pertencimento e da formação da consciência histórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância do patrimônio cultural no processo de ensino e aprendizagem é enorme. Praticamente intrínseca à construção de identidades e elemento fundante da cidadania, a cultura é indissociável da educação. Este texto buscou observar as potencialidades da educação para o patrimônio cultural no ensino de história da rede municipal de ensino da cidade de Vitória no estado do Espírito Santo.

REFERENCIAS

BIAZZETTO, Giovanni. Educação patrimonial, patrimônio e memória: Conceitos construtores de cidadania e identidade. *Revista latino-americana de História - Unisinos*, v. 2, n. 6, p. 532-552, 2013.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças dos velhos. 20. ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937**. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0025.htm. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2016. (Versão Preliminar).

FERNANDES, José Ricardo Oriá . **O direito à memória**: a proteção jurídica ao patrimônio histórico cultural brasileiro. 1995. Dissertação (Mestrado em Direito) - Programa de Pós-Graduação de Direito Público, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1995.

FLORÊNCIO, Sônia Rampim *et al* (org.). **Educação patrimonial**: histórico, conceitos e processos. Brasília: Iphan, 2014.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo**: trajetória da política federal de preservação no Brasil. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; MinC - Iphan, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz & Terra, 2021.

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

HOBBSBAWN, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). Tradução de Marcos Santarrita. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7. ed. rev. -Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

MATTOZZI, Ivo. Currículo de história e educação para o patrimônio. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 135-155, jun. 2008.

PATRIMÔNIO cultural. *In*: INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/218>. Acesso em: 15 abr. 2024.

PEREIRA, Júnia Sales; ORIÁ, Ricardo. Desafios teórico-metodológicos da relação Educação e Patrimônio. **Resgate**, v. XX, n. 23, p. 161-171, jan./jun. 2012.

PINTO, Maria Helena Mendes Nabais Faria. Educação patrimonial e ensino de história: leituras do passado através do patrimônio cultural local. **OPIS**, Goiânia, v: 19, n. 1, p. 1-21, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5216/o.v19i1.53435>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/Opis/article/view/53435>. Acesso em: 23 out. 2022.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

TOLENTINO, Átila Bezerra. Educação patrimonial decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal. **Sillogés - Revista do GT Acervos: história, memória e patrimônio**.



Dossiê Releituras do passado no tempo presente: memória, patrimônio e educação, v. 1, p. 41-60, 2018.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental**. Vitória, 2004.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Vitória, 2020.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de Vitória**. Vitória, 2015.

ENCONTROS FORMATIVOS SOBRE DECOLONIALISMO COM EDUCADORES DE HISTÓRIA PARA A ANÁLISE E ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Janneyde Pascoal da Silva

SEDU-ES

janneyde35@gmail.com

Aldieris Braz Amorim Caprini

IFES

aldieris@hotmail.com

Raiane Totola

SEDU-ES

raianetotola@gmail.com

Eixo Temático: 3 - Formação, práticas docentes, políticas curriculares e de avaliação educacional.

Resumo: Este estudo qualitativo realizado a partir de uma pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH) do IFES, desenvolveu uma proposta de formação continuada na perspectiva decolonial para subsidiar professores na análise crítica de livros didáticos de História. A pesquisa envolveu encontros formativos com 10 educadores de Aracruz-ES, enfatizando a importância da decolonialidade nas relações étnico-raciais na educação. Os resultados apontam para a necessidade de aprofundar o entendimento sobre o decolonialismo, destacando a elaboração de um guia educacional que alinha práticas pedagógicas às leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, promovendo uma educação mais inclusiva e crítica no que tange à Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Palavras-chave: Formação de professores. Decolonialismo. Relações Étnico-raciais.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta resultados de pesquisa de abordagem qualitativa, amparada por pressupostos da pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008), vinculada à linha de formação de professores, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH) -IFES, problematizando como os momentos de formação com educadores do município de Aracruz-ES, com base na perspectiva decolonial, podem contribuir para a construção de um guia com categorias de análise do livro didático de História comprometido com a decolonização da Educação das Relações Étnico-raciais (ERER).

Mas por que a perspectiva decolonial merece espaço na temática da formação inicial e continuada de professores? A autora Bárbara Carini, em seu livro “Como ser um educador antirracista” se refere aos educadores como “doadores de memórias”. Se assim o somos, que memórias estamos nos propondo a transmitir e manter vivas? Essas memórias estão permeadas de criticidade, alteridade e valorização da diversidade? O princípio democrático e ético tem sido determinante naquilo que estamos nos propondo a manter vivo nas memórias de nossos estudantes?

Desta forma, elencamos como objetivo principal a organização de uma proposta de formação continuada na perspectiva decolonial para subsidiar epistemologicamente professores na análise de livros didáticos. Para tanto, a formação foi baseada nas ideias de Fusari (1997) e Freire (2001), enfatizando a importância das reflexões críticas e as trajetórias de vida dos educadores.

Como aporte teórico para a pesquisa, assumimos os conceitos de decolonialidade de Santos (2007), Quijano (2005) e Maldonado-Torres (2007) em diálogo com os pressupostos defendidos por Gomes (2012), Silva (2011) e Munanga (2005).

Para subsidiar a análise dos livros didáticos fizemos o uso do método da análise de conteúdo de Bardin (2011), correlacionado com a pesquisa documental de Gil (2002) em diálogo com Rüsen (2010), Bittencourt (2012), Silva (2005) e Oliveira (2017).

Desse processo ocorreu a elaboração do guia “É hora de escolher o livro de história: Compartilhando o pensamento decolonial com docentes”¹, objetivando sistematizar as reflexões teóricas sobre o decolonialismo, e a elaboração de categorias, que auxiliem os educadores na análise de livros, no momento da escolha do livro didático, bem como as propostas de conteúdo e atividades, cujos conceitos norteadores foram: colonialismo, modernidade, colonialidade do poder, saber e ser e decolonialidade.

METODOLOGIA

Optamos por uma pesquisa qualitativa para construir categorias de análise do livro didático de História, com foco na educação para as relações étnico-raciais (ERER), através de uma abordagem decolonial. A pesquisa foi colaborativa, com rodas de conversa envolvendo 10 professores, valorizando o diálogo. A coleta de dados foi registrada em diário de bordo, organizado em três partes: conhecimento epistemológico, análise prática em relação à ERER, e avaliação dos livros didáticos. Tal avaliação valeu-se da coleção “Vontade de Saber: História” (2018), amparada pelo método de análise de conteúdo de Bardin (2011).

Os encontros formativos ocorreram em quatro etapas: 1) questionário aberto para levantamento de dados sobre experiências educacionais e relações étnico-raciais; 2) apresentação da epistemologia decolonial por meio de vídeos, artigos e análises de situações cotidianas; 3) categorização e análise de livros didáticos de História com foco nas três formas de colonialidade (poder, saber e ser); e 4) elaboração de atividades e textos alinhados à proposta decolonial. Esses encontros culminaram na criação de um produto educacional.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A superficialidade das respostas dos educadores sobre a base epistemológica evidencia a falta de oportunidade na formação inicial para apropriação desse conhecimento. Isso destaca a necessidade de governos municipais e estaduais promoverem formações que incluam teorias capa-

¹ Disponível em <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/748204>.

"Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação"

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

zes de influenciar novas pedagogias nas escolas públicas. Surge, então, a questão: se a formação continuada é responsabilidade dos governos, quais têm sido suas propostas e elas têm realmente subsidiado a prática com estudos teóricos? Com base nessa fragilidade, apresentamos a construção de um guia de escolha e de uso do livro didático de História, que tem como foco contemplar uma sessão conceitual acerca do decolonialismo, primordial para o estudo sobre a EREER.

Nossa segunda proposta de análise do diário de bordo concentra-se na autoanálise da prática em relação à EREER, na qual percebe-se que o grupo reconhece a importância da tratativa dos temas relacionados às relações étnico-raciais, porém a prática pouco perpassa as datas comemorativas ou citações de sua relevância. Evidenciou-se no discurso que o componente curricular de História apresenta amplo espaço para debate e problematização, porém o que não se visualizou foi a promoção de práticas substanciais que comprovem esse espaço, especialmente relacionadas à História da África e às atuais lutas indígenas e quilombolas atreladas à legitimação e proteção de seus territórios e modos de vida.

Quanto ao último ponto, a tendência observada é a de que o livro didático se constitui enquanto um recurso valioso, em especial, dado seu caráter representacional. Visualizamos aspectos positivos referentes à inserção de temáticas que favorecem uma EREER. No entanto, os livros necessitam de um aprimoramento que vise contemplar as disposições previstas nas leis n.º 10639/2003 e n.º 11645/2008. Para ilustrar, um aspecto evidenciado nas conversas com os educadores foi a estratificação do conhecimento, levando o discente a passar por quase todo o ensino fundamental para conseguir compreender, por exemplo, a resistência negra nos quilombos e a presença de comunidades quilombolas brasileiras que ainda lutam pelo reconhecimento de suas terras e pela manutenção de suas tradições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo foi promover uma formação continuada na perspectiva decolonial para capacitar professores na análise crítica de livros didáticos, com foco na educação para as relações étnico-raciais. Constatamos a necessidade de uma preparação prévia na escolha dos livros didáticos e no planejamento de aulas de História, visando identificar e combater preconceitos e estereótipos sutis nos textos e imagens. Nesse sentido, destacamos a importância de uma formação docente dialógica e reflexiva, que respeite as trajetórias dos educadores e contribua para uma atuação alinhada às leis e às teorias decoloniais, visando o combate ao racismo e à exclusão racial. Esperamos que essa formação fortaleça o cumprimento das Leis n.º 10369/2003 e n.º 11648/2008, promovendo espaços de reflexão nas escolas para o fortalecimento da democracia e o combate ao racismo.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Silná Maria Batinga. **Indícios de uma perspectiva (de) colonial no discurso de professores (as) de química: desafios e contribuições para a educação das relações étnico-raciais.** 2019.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

**“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos
no campo da educação”**

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco César. **Vontade de saber: História**. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008.

RODRIGUES, Laís; HEMAIS, Marcus Wilcox. NINA RIBEIRO: O ralphnaderbrasileiro-a colonialidade do ser de um ativista do movimento consumerista no Brasil. **Revista de Administração de Empresas**, v. 62, 2022.

TORRES. Maldonado Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 27-53.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo, Cortez, P. 23-71, 2010.

SOUSA, Devaneide Barbosa de. **A formação docente na licenciatura em matemática da UFG: a colonização/decolonização do conhecimento no currículo na perspectiva das relações étnico-raciais**. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2020.

WALSH, Catherine; DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. **Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra**. EducationPolicyAnalysisArchives, v. 26, p. 83-83, 2018.

ERRAR? UM ENCONTRO COM A FILOSOFIA DA DIFERENÇA NO XII CIFE

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Rayvo Viana do Nascimento

UFES

rayvo.nascimento@edu.ufes.br

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Com-Versações com a Filosofia da Diferença em currículos e formação de professores (PPGE/UFES).

Eixo Temático: 3 - Formação, práticas docentes, políticas curriculares e de avaliação educacional.

Resumo: O relato partilha a experimentação no “XII Congresso Internacional de Filosofia da Educação (CIFE) que explorou o tema do “errar”. O evento desafiou as concepções tradicionais ao promover uma abordagem experimental e aberta, inspirada pela filosofia da diferença. Tal proposta subverte a noção de fixidez, enfatizando a multiplicidade e o movimento. O erro foi visto não como falha, mas como um catalisador para a invenção e criatividade. Os participantes, oriundos de diversas nacionalidades, imergiram em uma série de atividades experimentais e oficinas criativas que exploram a problematização das diferenças. As narrativas e reflexões compartilhadas ao final de cada dia evidenciaram a importância de olhar o erro com uma atitude mais aberta e receptiva à alteridade. A metodologia do evento aproximou-se do método experimental, submetendo os participantes a variáveis influenciadas tanto pelos organizadores quanto pelos próprios inscritos. A invenção de novas significações sobre o errar desafiou a linearidade do conhecimento favorecendo a incerteza e a contingência como caminhos para outros possíveis. Os resultados da experimentação indicam que a filosofia da diferença oferece um quadro teórico potente para (re)pensar o erro, destacando-o como um elemento potencializador e não como uma falha a ser evitada.

Palavras-chave: Errar?. Filosofia da Diferença. Educação.

INTRODUÇÃO

O XII CIFE, realizado de 6 a 10 de maio de 2024, teve como tema central “errar?”, abordando o erro não como falha, mas como um componente que faz parte dos processos de subjetivação. Este relato de experiência visa compartilhar as vivências e reflexões ocorridas durante o evento, alinhando-se com a filosofia da diferença, de Gilles Deleuze e Félix Guattari, que desafiam as concepções tradicionais de identidade e normalidade e promovem a multiplicidade.

Tomados por olhos da racionalidade acostumada com as segmentaridades duras, subverter e provocar fissuras da forma de ver o erro parece sempre uma incongruência, um desacordo, uma imprecisão, porque a racionalidade tem dificuldade em lidar com fissuras (BRUNO, 2024). Julgávamos ser impossível conceber um evento tão aberto. Mas o que seria “errar” neste contexto? E como um evento científico poderia ser tão experimental? Tradicionalmente, vemos eventos científicos como espaçotempos lineares, sem possibilidades para transgressões. Esta visão submeteu-nos ao conceito de Rostidade, de Deleuze e Guattari, que impõe uma ordenação rígida.

Imerso no evento, percebemos que todos se envolviam em “errâncias” significativas. As narrativas diárias eram intensas e desconcertantes, desafiando nossas noções de erro. Os primei-

"Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação"

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

ros dias foram passados na UERJ, e os seguintes em bairros periféricos, misturando a majestade da arquitetura com os desconfortos da periferia, criando uma dinâmica única de aprendizado e encontro.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Com mais de 200 participantes de diversas nacionalidades, o evento se destacou por sua diversidade cultural e experimentalismo. A cada dia, novas experiências eram vivenciadas, demonstrando que o erro pode ser um catalisador para pensar em outros possíveis. Este evento, inspirado pela filosofia da diferença, nos ensinou que errar faz parte do processo e é crucial analisá-lo de outros ângulos. Assim, repensar as errâncias em seus processos de diferenciação na educação pode, por exemplo, colaborar para abordagens de ensino e avaliação, promovendo rompimento com visão equivocada do erro.

METODOLOGIA

O evento foi realizado de forma presencial, inicialmente, nas dependências da UERJ e posteriormente em locais espalhados pela cidade do Rio de Janeiro. Os inscritos receberam a programação através do site do evento e deslocavam-se cada qual à sua maneira.

A metodologia empregada se aproxima do método experimental, visto que a abordagem do evento submeteu o objeto de estudo à influência de variáveis ocasionadas pelos organizadores e pelos participantes, para ao final, analisar o impacto dessas interações.

O público participante envolveu várias nacionalidades como argentinos, brasileiros, italianos, americanos, indianos, africanos, catalães, franceses, entre outros. O evento era aberto ao público, gratuito e totalmente criativo. Permitia a experimentação de instalações artísticas, danças, teatros, movimentos de introspecção, contato com a natureza em um movimento de relações e encontros.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Todas as noites, após o encerramento das andanças e errâncias pela cidade, havia elegido sempre um local de encontro onde se partilhavam afetos, conexões, sensações, impressões. Estávamos todos sempre muito esgotados ao final de cada circulação. Porém, a cada encontro no fim de dia, uma nova fagulha de energia se acendia para o dia seguinte. Ninguém ousava deixar de ir ao encontro.

Precisamos nos vestir de coragem e nos livrar daquilo que limita nossa liberdade. Não precisamos apresentar argumentos que impedem a liberdade no RJ se estivermos dominados pelo senso do medo. A mídia não nos alivia em relação a isso e romper limitações ao cruzar a cidade de norte a sul, só acontece com o ser livre. Contudo, sabemos que

[...] não é fácil ser um homem livre: fugir da peste, organizar encontros, aumentar a potência de agir, afetar-se de alegria, multiplicar os afetos que exprimem ou envolvem um máximo de afirmação. Fazer do corpo uma potência que não se reduz

ao organismo, fazer do pensamento uma potência que não se reduz à consciência (DELEUZE; PARNET, 1998, p.51).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

O medo do erro nos coloca em situação de reféns e uma vez refém, sabemos como é difícil sentir que somos livres para experimentar. A liberdade, segundo Deleuze(1998), é uma tarefa complexa e exigente. Não é simples ser verdadeiramente livre, pois isso implica um esforço contínuo para escapar das limitações e conformidades que nos restringe. Para alcançar essa liberdade, é necessário organizar encontros significativos que ampliem e enriqueçam a experiência de vida. Além disso, é fundamental aumentar a capacidade de ação, para moldar e impactar o mundo ao nosso redor de forma efetiva. Seria essa mesma intenção ao proporem o evento errante?

Nos dias de imersão, nos encontros com o outro a alegria e a satisfação foram constatações reais e frequentes. Vivenciar esses momentos colaborou de forma crucial para a construção de vivências livres. Livre das amarras do erro, livre das limitações relacionais por motivos linguísticos, livres do medo de pertencer. Estar em relação, como estivemos nesse evento, é uma possibilidade de multiplicar os afetos e experiências que promovem uma expressão plena de si mesmo e do outro. É uma maneira de afirmação coletiva. Isso inclui ver o corpo não apenas como um organismo biológico, mas como uma fonte de energia e com plenas capacidades criativas, disruptivas, colaborativas, multiplicadoras. É um caminhar para o entendimento que as relações não são apenas como uma função do contato, mas como uma força dinâmica e contagiante. O cultivo de conexões cria significativos desdobramentos, expandem as capacidades e colaboram com a expressão plena e sincera do corpo em relação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inspirados por Deleuze e Guattari e afetado pelas vivências experimentadas, entendemos o erro como um rizoma constituído por redes de conexões não hierárquicas, que possibilitam múltiplas direções, inúmeras variações e potencializador de sentidos outros. Esta perspectiva desafiou a linearidade do conhecimento e dos eventos tradicionais, favorecendo uma experiência que acolhe a incerteza e a contingência por caminhos afetuosos de compreensão, resiliência e compartilhamento. Durante as sessões de experimentação criativa e oficinas de arte, percebemos que o erro pode ser um catalisador para a diferença. Estivemos envolvidos em um devir. Movimento que é sempre molecular, atua na fissura e não nos objetos ou formas segmentares (BRUNO, 2024). Rompemos com a visão endurecida de eventos científicos. Experimentamos o devir que não tem começo nem fim; nem origem ou destino, constituindo sempre uma zona de indiscernibilidade (BRUNO, 2024).

Quando liberados da pressão de acertar, os participantes se permitiram explorar novas ideias e técnicas, resultando em produções mais autênticas e originais. Nos diálogos coletivos sem pauta fixa, revelou-se que o erro pode facilitar a escuta e o respeito pela alteridade. Em vez de tentar corrigir ou evitar erros, aprendemos a nos abrir ‘a’ e ‘para’ contribuições de todos/as, reconhecendo a riqueza das diferenças e compondo novas perspectivas, no coletivo. As caminhadas



filosóficas e improvisações artísticas nos permitiram uma reconexão com a própria subjetividade, sem, contudo, fazê-la imperar sobre as demais. O movimento de habitar a diferença foi possível a todos os participantes, que o faziam à sua maneira, se expressando livremente e confiantes, aceitando as suas imperfeições e evitando olhar a dos demais, como parte de uma coletividade. Afinal, ser afetado por um devir é estar em uma ordem de aliança, em um entrelaçar de confiabilidade, em uma coexistência de durações, em uma efetuação de potência que faz vacilar qualquer estrutura (DELEUZE; GUATTARI, 2012). E tendo passado por esse movimento, perguntamos: Há outras formas de afirmar a errância com nossos estudantes? Podemos errar na educação? E se podemos, em que medida?

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

BRUNO, Flávia. **A Cartografia do pensamento**. Cosmos & Contextos, 02 fev. 2024.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil Platôs: **Capitalismo e Esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, G; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo. Editora Escuta. 1998.

HISTÓRICO CURRICULAR DA SMERJ: DO MULTIEDUCAÇÃO AO CURRÍCULO CARIOCA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Renata Bernardo Andrade¹

Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

prof.renata.geo@gmail.com

Grupo de pesquisa: GRUPEFOR-UERJ

Eixo Temático: 3 - Formação, práticas docentes, políticas curriculares e de avaliação educacional.

Resumo: O presente artigo tem por objetivo apresentar um breve histórico dos documentos curriculares na Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (SMERJ) desde o Multieducação (1996), as Orientações Curriculares (2016) até o Currículo Carioca (2020) que foi baseado na BNCC (2018). A metodologia de pesquisa utilizada é qualitativa, que tem como objetivo analisar o objeto a partir de diferentes olhares, para compreender os processos e as interpretações sobre o estudo. Tendo como foco a pesquisa bibliográfica com o levantamento de artigos, livros e revistas científicas sobre o campo educacional e curricular e levantamento do material disponível na SMERJ como os documentos oficiais de decretos, resoluções e normativas publicadas e os seus discursos, optou-se por trabalhar com pesquisa documental, que teve por finalidade analisar como se manifesta os desdobramentos da estrutura curricular. Relevância texto se dará devido à importância e extensão da SMERJ, localizada no Estado do Rio de Janeiro considerada a maior rede de Educação Básica da América Latina. Os resultados mostram que em relação ao aparato institucional, os documentos oficiais curriculares ao longo do tempo criam leis e regras para barrar as condições materiais e objetivas para uma mudança de paradigma social.

Palavras-chave: Currículo. Multieducação. Orientações Curriculares. Currículo Carioca.

INTRODUÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro (SMERJ) tem construído os seus currículos ao longo do tempo e de acordo com as mudanças apresentadas pela legislação educacional no Brasil e os avanços da sociedade. A história de construção de documentos curriculares pela SMERJ se iniciou como o Núcleo Curricular Básico Multieducação (1996) e seguiu com as Orientações curriculares (2016), agora com a inserção da BNCC (2018), foi necessário rever e adequar o currículo a nova demanda e realidade da educação brasileira com o Currículo Carioca (2020), que está vigente na rede municipal.

Cada município tem suas singularidades, propondo e promovendo diferentes articulações de suas políticas educacionais para gerenciar suas demandas internas e externas. A escolha por trazer a história curricular da SMERJ, está em compreender os impactos das políticas educativas e curriculares. A escolha específica das transformações curriculares ao longo do tempo da rede municipal para análise deste estudo está associada à ação de formação da autora do texto, professora

¹ Prof. Mestra em Geografia da SEEDUCRJ e SMERJ, Doutoranda em Educação na UERJ-FFP,

geógrafa, ao fato de ser professora efetiva da SMERJ, há 15 anos, por estar em atuação e cursar Doutorado em Educação na UERJ-FFP estudando esta rede.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A relevância da análise do Currículo Carioca se dará devido à importância e extensão do município do Rio de Janeiro (Estado do Rio de Janeiro) na autodeclarada maior rede de Educação Básica da América Latina, segundo o Secretário de Educação Renan Ferreirinha, que atende a 606.447 mil nas mais de 1.556 escolas segundo o “Educação em Números” da SMERJ em 17 de julho de 2024.

Compreende-se que as políticas educacionais são produções estruturadas em diferentes contextos, por isso Ball e Mainardes (2011, p. 14) argumentam que: “Elas não são, no entanto, fixas e imutáveis e podem ser sujeitas a interpretações e traduções e compreendidas como respostas a problemas da prática”. Essas políticas estão em constante movimento porque não são fixas. Logo, os agentes estão se organizando e se reestruturando para colocar em prática as necessidades inerentes aos governos vigentes.

O presente artigo é uma pesquisa em andamento que tem por objetivo apresentar um breve histórico dos documentos curriculares na Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (SMERJ) da Multieducação ao Currículo Carioca. A metodologia de pesquisa utilizada é qualitativa baseada na pesquisa bibliográfica com o levantamento de artigos, livros e revistas científicas sobre o campo educacional e curricular e o material disponível na SMERJ como os documentos oficiais de decretos, resoluções e normativas publicadas.

O presente texto está dividido em três tópicos: O primeiro mostra a Multieducação na origem da história curricular da rede, o segundo discorre sobre as Orientações Curriculares (2016), o terceiro apresenta o Currículo Carioca (2020).

METODOLOGIA

A metodologia utilizada no texto é qualitativa, segundo André (2013), tem características que envolvem a obtenção de dados descritivos, no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes no processo. Baseada na pesquisa bibliográfica com o levantamento de artigos, livros e revistas científicas sobre o campo educacional e curricular, além da pesquisa documental, que segundo Cellard (2012), trata-se de um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, qualquer influência a ser exercida pela presença do pesquisador do conjunto de interações e acontecimentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida.

Os documentos utilizados são oficiais publicados pela SMERJ o Multieducação, Orientações Curriculares, Currículo Carioca. Tais documentos formam a história curricular da rede, bem como a estruturação de um plano de ação para a escrita do próximo documento curricular previsto para 2025, baseado no Rio Integral Documento Orientador que trata da educação integral no município com base no programa do Governo Federal Escola em tempo integral.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Em geral, o senso comum educacional percebe o currículo como um documento onde se expressa e se organiza a formação, ou seja, o arranjo do desenho organizativo dos conhecimentos, métodos e atividades em disciplinas, matérias ou áreas, competências, etc; como um artefato burocrático prescritivo. Entretanto professores nos cenários formativos, atualizam, constroem e dão feição ao currículo todos os dias, relacionalmente, tendo como seu principal objetivo a formação e seus processos de interpretação e veiculação, daí sua inerente complexidade.

É inegável que a escola age atribuindo função e significado ao que é ensinado a partir do currículo básico. Segundo Gramsci, ao estarmos inseridos em determinado grupo é comum adotar a visão social deste mesmo grupo, ainda que não seja crítica. (1978, p. 15) Ademais é preciso se adicionar a visão crítica, sobretudo quando trazemos um conhecimento para o contexto escolar.

De acordo com Macedo (2017) é necessário perceber que o currículo indica caminhos, travessias e chegadas, que são constantemente realinhados e reorientados pela ação dos atores/atores da cena curricular os professores essa atitude vai de encontro aos processos de homogeneização curricular, que tende a criar uma névoa de generalização sacrificando a visão das situações curriculares específicas e suas singularidades. Ou seja, currículo envolve relações de poder, tem um papel político de extremo compromisso com uma outra ética, com uma outra política que não seja a do alijamento, tampouco do corporativismo disciplinar.

MULTIEDUCAÇÃO

As primeiras iniciativas de elaboração curricular da SMERJ têm origem na proposta da Multieducação, década de 1990, o documento final, explicitou seu objetivo de estabelecer relação entre escola e vida cidadã. “Já que a introdução de nossos alunos ao exercício da cidadania supõe o entendimento de suas individualidades em relação aos grupos sociais aos quais pertencem e com os quais devam interagir” (SMERJ, 1996, p. 12). Diante desse contexto, a SMERJ iniciou uma longa jornada de articulações para a produção da sua proposta curricular.

No caso da Multieducação, percebemos que a emergência da preocupação com a crescente diversidade cultural que caracteriza o cotidiano escolar. Defende-se que o processo educacional precisa voltar-se para identidades plurais, longe da falsa imagem que as cultuou como fixas e estáveis, assumindo a tarefa de avançar em direção à construção de uma prática pedagógica efetivamente multicultural. O currículo da Multieducação foi constituído com base no discurso de produção coletiva, em que diferentes instâncias foram envolvidas. O trabalho foi iniciado em 1993, quando foi lançada a proposta que continha os objetivos e fundamentos que norteariam a política educacional em questão. Em 1994, após inúmeras reflexões, foram apresentados os subsídios teórico-metodológicos para a prática docente, incorporando e questionando as falas do professorado; segundo o documento, aproximadamente 250 professores estiveram envolvidos na elaboração da proposta e na produção dos textos (BARREIROS; FRANGELLA, 2007, p.146-147).

"Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação"

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A proposta da Multieducação representou um avanço no que se refere à construção de uma educação multicultural, de respeito às diferenças e identidades culturais. Entretanto, tratava-se apenas de um documento que precisa do executor para que tudo se torne prática efetiva. Melhor dizendo, necessitava de um professor que fosse agente ativo do processo educativo realizado na escola, para que garantisse um efetivo respeito à diversidade. Esta concepção sobre docência justificava todos os trabalhos que envolvem a Multieducação, principalmente por entender o guia curricular como um instrumento da atividade de planejamento curricular, reforçando assim o discurso da responsabilidade dos professores por todo o fazer pedagógico.

Além das inúmeras produções que giraram em torno da Multieducação, a partir de 2001 a SMERJ iniciou um processo de reformulação da proposta curricular que culminou, em 2003, na produção de novos documentos. Cabe destacar que todas as mudanças foram pensadas a partir dos acertos e erros do próprio documento, com base nos resultados das provas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cujos indicadores apresentaram avanços e retrocessos, e para se adequar às recomendações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais, que apresentaram novos elementos norteadores das ações pedagógicas que precisavam ser incorporados ao Núcleo Curricular Básico (SMERJ, 2003).

A atual política de avaliação da educação básica não está direcionada para análise da situação real das escolas brasileiras e sua diversidade nem do sistema nacional de educação. Ao contrário, a avaliação segue o modelo da mensuração de resultado, adotada pelo Ministério da Educação (MEC) e largamente reproduzida por estados e municípios. Segundo Couto (2015), a partir da década de 1990, os processos de avaliação ganham ênfase nas políticas educacionais com a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), constituído de exames de larga escala aplicados aos estudantes brasileiros, a chamada Prova Brasil.

Em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é a combinação dos resultados da Prova Brasil com as taxas de aprovação escolar, que classifica as escolas brasileiras. Para obter taxas elevadas de aprovação, as redes de ensino estaduais e municipais estabelecem percentuais de alunos que poderão ser retidos por turma e prometem salários extras para os professores da escola com maior nota no IDEB. Esses exames padronizados exigem currículos homogêneos, que respondam à mensuração de metas e provocam premiações ou punições para as escolas que não atingem as metas estipuladas.

Além da uniformização curricular, este modelo induz a prática pedagógica ao treinamento dos alunos para fazer estas provas padronizadas, visando aumentar o IDEB, priorizando como produto o resultado nas provas ao invés do processo ensino aprendizagem. Este modelo não considera as condições diversas e desiguais em que a prática pedagógica se realiza nas escolas. Tal hegemonia neoliberal nas políticas educacionais se traduz na retomada da educação de viés tecnicista ou neotecnicista.

A partir da década de 1990, a teoria do capital humano ganhou outro sentido, agora no contexto das políticas neoliberais. Servindo ainda à preparação dos jovens para o mundo produtivo, entretanto um conjunto de transformações ocorre: do Estado

(mesmo precário) como garantidor de direitos sociais em regulador das atividades privadas, do fordismo e toyotismo, das políticas de pleno emprego e desemprego que gera competição ou em subemprego (informalidade, empreendedorismo individual) (COUTO, 2015, texto digitado).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Para o autor, portanto, embora caiba à escola a preparação dos alunos para o trabalho, muitos não vão para o emprego formal, pois o seu destino é o desemprego, a informalidade. A função de educar para o trabalho é agora formar trabalhadores flexíveis; à escola cabe, neste novo contexto neoliberal, formar consumidores.

O ideário neotecnicista se expressa através da pedagogia da exclusão, na perspectiva do “aprender a aprender”, da pedagogia das competências e na redefinição do papel do Estado na qualidade total da educação. Intensificam-se as políticas de meritocracia, que combinam ações articuladas de regulação das escolas e dos professores pelo currículo e pela avaliação externa, que servem de base à flexibilidade das condições de trabalho/salários e no alcance das metas visando redução de custos.

A política articula o mundo do trabalho da acumulação flexível ao mundo do consumo de novas mercadorias e novas tecnologias. O currículo se torna central, na medida em que valoriza a formação de competências (saber-fazer) articuladas ao atual modelo produtivo. Pela educação se formam desde trabalhadores com altas habilidades de inovação - essenciais ao modelo tecnológico vigente, até aqueles que devem ser treinados para o consumo de produtos tecnológicos (COUTO, 2015, texto digitado).

A qualidade da educação é garantida pela definição de objetivos e do perfil de quem se quer formar traduzidos em atividades e unidades de trabalho que permitam conformar determinado comportamento do aluno. A função de educar para o trabalho é agora formar trabalhadores flexíveis; a escola cabe neste novo contexto neoliberal, formar consumidores. As competências e habilidades têm sido interpretadas como comportamentos mensuráveis e cientificamente controladas. As competências representam metas sociais, desenvolvidas por atividades didáticas que implicam ações baseadas em várias habilidades.

Orientações Curriculares

As Orientações Curriculares (2016) foram organizadas, a partir de discussões através de reuniões com diversos grupos de professores (do 1º e 2º segmento do ensino fundamental), da rede pública municipal de ensino, tendo como objetivo elencar conteúdos e objetivos que são centrais ao trabalho escolar segundo a SMERJ. Além disso, tais orientações serviram de amparo ao trabalho docente em temas, conceitos e processos clássicos, articulando-os aos processos, dinâmicas e tendências atuais (ANDRADE, 2020).

A seleção dos conteúdos está relacionada ao tipo de ser humano que se quer formar e também é uma disputa de poder sobre o que se pode e quer ensinar. Cada contexto histórico caracteriza formas políticas e econômicas nas quais diferem as organizações curriculares de uma disciplina, bem como a escolha dos conceitos e conteúdos e a dinâmica escolar (LOPES; MACEDO, 2006).

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A SMERJ, ao se referir às habilidades, expressava uma concepção de matriz curricular por competências e habilidades. Essa matriz é compreendida por apresentar comportamentos mensuráveis e cientificamente controláveis. As ações executadas com base em habilidades, buscando indicadores de desempenho para avaliação, desconsideram as relações sociais dos alunos que são substituídas por competências técnicas de saberes especializados (ANDRADE, 2020).

As habilidades e atividades propostas de acordo com a SMERJ não são fórmulas para o trabalho do professor, constituir-se-iam em orientações, sugestões, para auxiliar o trabalho docente nas aulas, uma vez que: “É um documento que, sem ser normativo, no sentido de sua obrigatoriedade, é diretivo, no sentido de que deve nortear o trabalho docente.

As Orientações Curriculares, não pretendem ser, portanto, um manual que engessa o trabalho do docente, mas ousam no sentido de estabelecer eixos norteadores ao trabalho do conjunto dos professores da rede municipal de ensino. Também não devem ser confundidas com o currículo do Município do Rio de Janeiro, a Multieducação: é um importante complemento (SMERJ, 2016).

Os objetivos, os conteúdos e as habilidades baseados nos Descritores Pedagógicos do Ministério da Educação e coadunados, como dito, à “*Multieducação*”, foram especialmente trabalhados numa linguagem direta, procurando a melhor adequação a cada segmento. Para SMERJ a multieducação é:

O Núcleo Curricular Básico MULTIEDUCAÇÃO seria a materialização da escola no cotidiano da ação pedagógica, no encontro dos atores sociais envolvidos no ato de ensinar e aprender e na possibilidade de desenvolvimento que se faz presente a cada aula, a cada planejamento, a cada centro de estudos (SMERJ, 1996).

A fim de esclarecer a forma como as habilidades e competências são exigidas pelas Orientações Curriculares da SMERJ. Salienta-se que as colunas dos Objetivos podem ser entendidas como aquelas que contêm as competências que se quer almejar. Estas se desdobram na coluna das Habilidades, que apontam os objetivos operacionais relativos às mesmas. E a coluna das Sugestões tem a finalidade de dispor aos professores um conjunto variado de atividades dinamizadoras para as aulas da disciplina.

O novo aluno deve ser o resultado de uma multiplicidade de fatores, pensamentos, sensações, construções teóricas e ações pedagógicas. As Orientações Curriculares foram, pois, retrabalhadas tendo em vista tal objetivo. Acreditamos desse modo, poder contribuir para a formação do jovem que está inserido e deverá participar mais ativamente nesta sociedade transformada, dinâmica e complexa (SMERJ, 2016).

Ao analisar as orientações curriculares da SMERJ e observar os elementos predominantes como objetivos, competências e habilidades voltadas para o saber-fazer e reconhecer conteúdos organizados de forma tradicional, como destacados por (LOPES, 2006). Conclui-se que os conteúdos apresentados nas Orientações Curriculares da SMERJ expressando como já dito anteriormente uma concepção de matriz curricular por competências e habilidades voltadas para o saber – fazer e com os conteúdos organizados tradicionalmente como nos livros didáticos. Uma

docência sem autonomia que deve apenas aplicar o currículo fechado e imposto pela SMERJ (ANDRADE, 2020).

Analisando as orientações curriculares da SMERJ, observa-se que predomina os elementos como objetivos, competências e habilidades voltadas para o saber-fazer e reconhecemos os conteúdos são organizados de forma tradicional.

Currículo Carioca

Segundo Andrade e Simas (2020), o currículo Carioca teve sua primeira sistematização em 2018, foram realizadas ações e procedimentos, com intuito de possibilitar a ampliação e o envolvimento dos professores na revisão das Orientações Curriculares (2016). Os diretores realizam centros de estudos em cada escola nos dias 21 e 27 de setembro de 2018. Os professores foram divididos em dois grupos de discussão: ensino fundamental debateu as Orientações Curriculares e educação infantil debateu a BNCC. Depois dos centros de estudo, cada escola respondeu um formulário com as seguintes questões:

Para os professores da Educação Infantil sobre a BNCC: 1-Os direitos de aprendizagem são marcos desse documento. Eles estão previstos no PPP e se concretizam no PPA? 2-Os campos de experiências estão presentes e articulados na proposta pensada para cada grupamento? 3-Pela leitura do documento, fica claro que os campos de experiência não são Áreas de conhecimento? 4-Pela leitura do documento, fica claro que um mesmo objetivo de aprendizagem envolve vários campos de experiências? 5-Os objetivos de aprendizagem, pensados no documento provisório, estão articulados e encadeados, respeitando as características de cada faixa etária? 6-Sobre transição: A sua Unidade Escolar realiza alguma ação ou projeto voltado ao processo de transição das crianças, que possa ser compartilhado com a Rede?

Para os professores do Ensino Fundamental sobre as Orientações Curriculares: 1-Os princípios e conceitos que embasam o documento curricular estão claros? 2-As habilidades estão claras? 3- As sugestões metodológicas estão claras? 4-Contribua com uma ou mais sugestões metodológicas, a partir das Orientações Curriculares. Nossa ideia Inicial é compor um bando de atividades (ANDRADE; SIMAS, 2020).

Podemos observar pelas perguntas que apenas os professores da educação infantil estudaram a BNCC enquanto os docentes do ensino fundamental revisitaram as Orientações Curriculares para responder um formulário com questões superficiais sem um efetivo debate sobre as mudanças propostas pela BNCC no currículo da rede municipal.

Segundo Andrade e Simas (2020), logo após esses centros de estudos um professor representante de cada escola foi escolhido para debater nas onze Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), com os demais professores das outras escolas. Dessas reuniões no dia 10 e 16 de outubro de 2018, foram escolhidos doze professores representantes de cada uma das onze CREs, dentre todas as escolas para continuar o debate em mais duas reuniões no dia 18 de outubro e 01 de novembro

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

de 2018, não importando a formação de cada docente, além dos Grupos de trabalho de cada disciplina que existem em algumas Coordenadorias Regionais de Educação.

De acordo com Andrade e Simas (2020) dos doze professores representantes foram escolhidos dois de cada CREs, e dois professores de cada GT de disciplina foram direcionados para uma reunião geral dia 4 de dezembro de 2018, na sede da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro na Secretaria Municipal de Educação, dando sequência às discussões das reuniões anteriores desde das escolas até esse último encontro com os docentes.

O debate com os docentes aconteceu, porém de forma superficial apenas para constar haja vista que todos os encontros que participamos não havia uma divisão de professores por especialidades para efetivamente pensar o conteúdo curricular pertinente a realidade da rede. O que houve foi uma consulta simbólica de matérias da BNCC e das Orientações Curriculares (ANDRADE e SIMAS, 2020).

Para Andrade e Simas (2020) o material já estava pronto e os docentes deveriam ler e dizer se os conteúdos de todas as disciplinas, séries e anos diferentes deveriam continuar ou serem retirados do currículo carioca, uma grande colcha de retalhos foi redigida em forma de documento relatando essas reuniões. No início de 2019, teve mais uma reunião para apresentar os resultados parciais da implantação da base, para os dois representantes escolhidos de cada CRE, mas nada indica que de fato as opiniões dadas pelos docentes foram contempladas. Após esse último encontro silêncio total nunca mais informaram nada sobre o assunto aos docentes. Em 2020, foi apresentado o Currículo carioca pronto no site da Secretaria de Educação.

Durante o ano de 2019 o Sepe requereu junto a SMERJ o amplo debate dessa pauta, porém sem sucesso. Com o advento do COVID 19, a discussão não aconteceu, mas o conselho de educação já começava a análise da minuta sobre a reorganização curricular para o novo momento da pandemia.

Aprovado com ressalvas em janeiro de 2020, a Deliberação E/CME nº 37 do dia 28 de janeiro “APROVA O CURRÍCULO CARIOCA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO” Em Circular E/SUBE N.º 14/2020 Rio de Janeiro, 03 de setembro de 2020. Assunto: PROCEDIMENTOS PARA DISCUSSÃO SOBRE O CURRÍCULO CARIOCA - 2º Semestre. A SME publica um ofício com calendário de discussão nas escolas sobre o Currículo Carioca com a proposta de estabelecer um processo de discussão e de experiência nas unidades escolares, o que não havia ocorrido após a primeira sistematização no final de 2018.

Conforme a circular N.º 14/2020 as unidades escolares realizaram uma apreciação do Currículo Carioca as discussões ocorreram de 14 de setembro a 09 de outubro de 2020, em três encontros virtuais devido à pandemia foram enviados links para registro dividido por componente curricular das considerações dos professores que participaram das discussões. Depois das reuniões virtuais cada escola deveria responder um formulário até o dia 13 de outubro de 2020 com as seguintes questões:

Para os professores da Educação Infantil e Fundamental 1- A designação da unidade escolar; 2- O nome da unidade escolar; 3- O nome do profissional responsável pelo preenchimento do for-

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

mulário; 4- Ano e o componente curricular; 5- Os princípios e conceitos que embasam o documento curricular estão claros? 6- As habilidades estão claras? 7- As sugestões metodológicas estão claras? 8- Contribua com uma ou mais sugestões metodológicas a partir do Currículo carioca para criar um banco de atividades.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Podemos observar que as perguntas são superficiais e não procuram realmente analisar profundamente o Currículo além disso não existe diferença nos questionários para cada segmento de educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos no Brasil de hoje, com o avanço do empresariamento da educação via reforma do Novo Ensino Médio (NEM) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma presença forte e uma complexidade ainda maior de envolvidos, de altas castas do capital internacional, em busca da maximização dos lucros a partir do crescimento dos negócios no “ramo” da educação. Isso ocorre em forma de plataformização da educação, venda de cursos a educadores com fórmulas mirabolantes para ser o educador do futuro, ou formações adotadas por colégios públicos, que em nada fortalecem o senso crítico, mas a ideia de conformismo diante da realidade social. Concluimos que a conjunção de forças antagônicas às classes subalternas constituintes do bloco histórico/ hegemônico fortalecem a disseminação de ideias contra revolucionárias e impedem a formação de uma frente única no seio da sociedade visando mudanças sociais.

Em relação ao aparato institucional, os documentos oficiais curriculares como a Multieducação, Orientações Curriculares e o Currículo Carioca baseado na BNCC criam leis e regras para barrar as condições materiais e objetivas para uma mudança de paradigmas. Seria importante estabelecer um diálogo entre intelectuais orgânicos (ou não) e proletariado, baseado na autocrítica e na busca de conscientização de classe social. O professor tornou-se um elo entre a futura massa trabalhadora e os anseios do mercado, incutindo a disciplina, eficiência e docilidade, importantes para não interromper a produção.

Apesar dos reveses relacionados ao papel da escola como locus da reprodução de uma hegemonia dominante em muitos casos de tendência atual conservadora e ligada ao neoliberalismo, o currículo também se apresenta como espaço do contraditório, das experiências, da vivência do espaço escolar, ao explorar questões de classe, raça e gênero. A estrutura da instituição escolar e o entorno da sala de aula também dão o mote do que é aprendido, é disso que se trata o currículo oculto, ao ensinar intrinsecamente como se organiza a vida em sociedade, um conjunto de regras sociais básicas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Renata Bernardo. **Análise de conteúdos digitais para o ensino de Geografia**. 1º ed. Curitiba: Editora Appris, 2020.

ANDRADE, Renata Bernardo. SIMAS, Debora Cristina Vieira de. As políticas públicas educacionais da SME-RJ para o trabalho remoto em tempos de pandemia da Covid-19. **Ensinar Geografia as potencialidades em tempos de pandemia: Experiências na Região Sudeste**. 1º ed. Rio de Janeiro, Consequência Editora, 2020.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz Afonso. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2013.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARREIROS, Débora; FRANGELLA, Rita de Cássia. As múltiplas dimensões de uma política-prática curricular: o caso da multieducação na cidade do Rio de Janeiro. InterMeio: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v.13, n.26, p.144-162, jul./dez. 2007.

CELLARD, André. Análise Documental. In: **A Pesquisa Qualitativa: Enfoques Epistemológicos**, tradução de Ana Cristina Nasser. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

COUTO, Marcos Antônio Campos. **Ensinar geografia na escola pública de hoje - enfrentando o neoliberalismo**. Revista Tamoios. RJ, 2015.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio, **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LOPES, Alice Casimiro. Quem defende os PCN para o Ensino Médio? In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 126-158.

RIO DE JANEIRO (2020 a). **Deliberação sme nº 37, de 28 de janeiro de 2020**. Aprova o currículo carioca da educação infantil e do ensino fundamental do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. De 31 de janeiro de 2020.

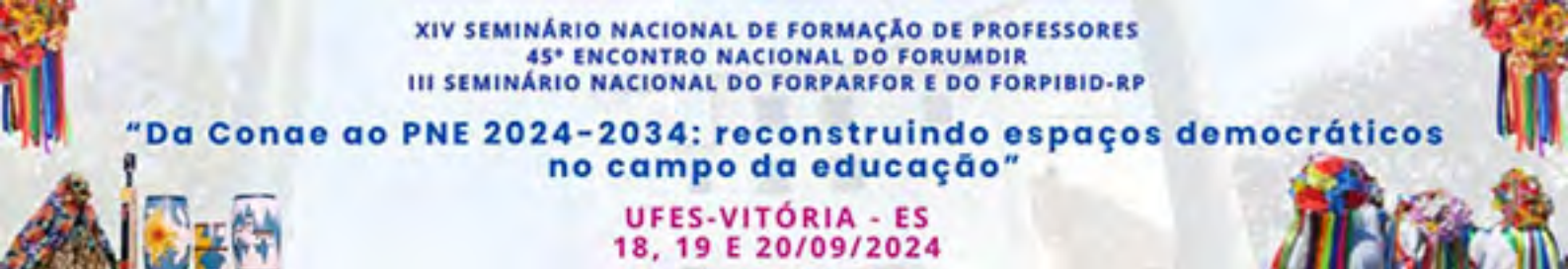
RIO DE JANEIRO (2020 b). **Circular E/SUBE N.º 14/2020**. Rio de Janeiro, 03 de setembro de 2020. Assunto: PROCEDIMENTOS PARA DISCUSSÃO SOBRE O CURRÍCULO CARIOCA - 2º Semestre. De 03 de setembro de 2020.

RIO DE JANEIRO (2020 c). **Deliberação sme n.º 42, de 23 de setembro de 2020**. Aprova a reorganização do currículo carioca, do calendário escolar e estabelece atividades escolares presenciais e/ou não presenciais na Rede Pública de Ensino do Município do Rio de Janeiro no contexto da pandemia e dá outras providências. De 23 de setembro de 2020.

RIO DE JANEIRO (2020 d). **Resolução sme n.º 213, de 28 de setembro de 2020**. Regulamenta a oferta de atividades escolares não presenciais, em caráter excepcional, nas Unidades de Ensino da Rede Pública do Sistema Municipal da Cidade do Rio de Janeiro, para cômputo da carga horária mínima anual obrigatória, no contexto da pandemia e dá outras providências. De 28 de setembro de 2020.

RIO DE JANEIRO (2020 e). **Circular E/SUBE nº 20 Rio de Janeiro de 13 de outubro de 2020**. Assunto: Encaminhamentos Pedagógicos 2020/2021. De 13 de outubro de 2020.

RIO DE JANEIRO. **CURRÍCULO CARIOCA SME/RJ 2020**. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca/exibeconteudo/?id=10885079>. Acesso em: julho de 2020.



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Multieducação Núcleo Curricular Básico. Rio de Janeiro, 1996.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Multieducação Núcleo Curricular Básico reformulado. Rio de Janeiro, 2003.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Orientações Curriculares SMERJ, 2016.** Disponível em: <http://www.rioeduca.net/blogViews.php?id=5265>. Acesso em: março de 2016.

MOVIMENTOS SOCIAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OBJEÇÕES À RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 04/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

William Elias de Almeida

Universidade Estadual de Goiás - UEG

professorww7@gmail.com

Diego Lacerda de Sousa

Universidade Estadual de Goiás - UEG

traineediego@gmail.com

Renato Barros de Almeida

Universidade Estadual de Goiás - UEG

renato.almeida@ueg.br

Eixo Temático: 3 - Formação, práticas docentes, políticas curriculares e de avaliação educacional.

Resumo: Este texto trata das controvérsias no campo das políticas de formação de professores e destaca alguns argumentos de movimentos sociais e autores que fomentam o debate neste campo em oposição às recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (DCNs-2024), instituídas pela resolução CNE/CP Nº 04/2024. As objeções são baseadas em argumentos apresentados pelos principais movimentos sociais no campo educacional. Para isso é utilizada uma abordagem crítica a fim de explorar tais argumentos e perceber as intenções por trás destas políticas por meio de dados bibliográficos e dos posicionamentos desses movimentos e suas alegações para corroborar contrariamente a esta diretriz. Dentre estes argumentos destaca-se que as políticas públicas atuais para a formação de professores foram aprovadas sem a devida discussão aberta e honesta e continua a fragmentar a formação inicial e continuada. Este texto conclui que essas diretrizes não corroboram e nem abrangem todas as perspectivas acerca da formação docente almejada. Sendo assim é necessário que os movimentos sociais permaneçam engajados no debate e na luta por uma formação de qualidade e emancipatória.

Palavras-chave: Formação de professores. Diretrizes Curriculares. Movimentos Sociais.

INTRODUÇÃO

Um tema muito importante e discutido no âmbito da educação é a formação de professores que é, de fato, um pilar fundamental no desenvolvimento de uma educação de qualidade. Ela se dá pelo que é e principalmente, pelo que é estabelecido nas políticas públicas de formação de professores.

As políticas públicas atuais para formação de professores possuem forte influência neoliberal e incorrem no perigo de formar profissionais focados mais em resultados e métricas de desempenho do que na formação crítica. Nesse sentido, os movimentos e as entidades do campo educacional têm criticado o Parecer CNE/CP Nº 4/2024 que foi aprovado a em 12/03/2024, pelo Conselho Nacional de Educação/ Conselho pleno, para instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

Básica (DCNs-2024), e que foi instituído em 29 de maio de 2024 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e que em seu escopo, define fundamentos, princípios, base comum nacional, estrutura e currículo a serem observados nas políticas, dentre outras obrigações (BRASIL, 2024).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Neste sentido, este texto propõe uma análise crítica de argumentos que contestam essas Diretrizes utilizando pontos de vista de autores e de movimentos sociais historicamente comprometidos com a educação democrática e inclusiva e com isso, objetiva-se também, estimular o debate e a reflexão no âmbito acadêmico e social, importa salientar também a relevância da autonomia pedagógica e da formação crítica na construção de uma sociedade mais justa com políticas públicas educacionais desenvolvidas para esse fim.

Motivos para contestar as DCNs-2024

Um dos principais argumentos apresentados para contestar a nova resolução é que não houve uma discussão totalmente aberta e nem ampla participação. O colegiado da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil (ANDIFES) (2024) acha que a falta de consulta pública prejudica a qualidade dos cursos em Licenciatura, e os movimentos sociais reclamam que as opiniões emitidas não foram consideradas. O documento preliminar não foi submetido a uma audiência pública para o debate tão somente a uma consulta rápida. A realização de consultas públicas é fundamental para garantir a transparência e o engajamento democrático no desenvolvimento de políticas educacionais.

Ao revisitar práticas passadas, pode-se notar tal diferença em relação à Resolução CNE/CP nº 02/2015, que foi e continua sendo vista como um progresso significativo na área de formação docente. Dourado (2015), enfatiza que este documento foi resultado de um longo processo de discussão e diálogo com entidades e movimentos do campo da educação.

Diante dos argumentos acima, sobre a falta de discussão, o GT 08, um grupo de pesquisa sobre formação de Professores, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) (2024), divulgou uma nota em repúdio à proposta das novas DCNs-2024, e ele considera que, entre os problemas estão a forma centralizada como as diretrizes foram estabelecidas. O grupo também questiona o conteúdo da proposta e acredita que foi apresentada uma perspectiva fragmentada na formação docente.

Outro motivo de crítica é o fato de ela separar a formação inicial e continuada de professores e a excessiva ênfase nas competências. Nóvoa (2019), argumenta que o período de transição entre a formação e a profissão é fundamental no modo como nos tornamos professores e ainda acrescenta que isso se reflete no modo como viveremos a nossa vida no ensino, ou seja, é impossível pensar em educação transformadora de forma fragmentada.

Nas últimas décadas, diversos agentes intervíram nas reformas educativas, Cossio (2018) alerta que no quadro da nova gestão pública, sob os auspícios da “governança”, há forte atuação de parceiros, com destaque ao empresariado. Essas reformas propiciaram, também, a fragmentação entre o processo formativo e a valorização dos profissionais da educação.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) (2024), reconhecida entidade científica na área educacional no Brasil, manifestou contrariedade ao Parecer CNE/CP Nº 4/2024. A crítica se estende tanto ao conteúdo quanto aos métodos utilizados durante a formulação e ratificação do parecer. A ANFOPE, alinhada a outras organizações, ressalta a insuficiência de diálogo e de consultas públicas, além da omissão das contribuições significativas da comunidade acadêmica. A ANFOPE destaca, também, a existência de incoerências epistemológicas no parecer no que tange aos princípios, os meios e os fins anunciados.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, é evidente que as recentes Diretrizes Curriculares para Formação de Professores não corroboram e nem abrangem todas as perspectivas acerca da formação docente almejada, dada a complexidade da questão e por situar em um campo de disputa cobijado por grupos influentes e poderosos é a razão pela qual têm provocado fervorosos debates em diferentes esferas.

Portanto, para o alinhamento das definições das leis que instituem a formação de professores, é essencial que processos como este sejam conduzidos de maneira aberta e inclusiva, para assegurar que as políticas educacionais sejam bem-informadas, justas e eficazes. A crítica aqui, em relação às novas diretrizes não se refere apenas à brevidade da consulta ou a seu conteúdo, mas também à chance desperdiçada de engajar mais intensamente com a comunidade para compreender seus anseios e necessidades históricas e sociais, em vez de priorizar grupos homogêneos.

Percebe-se a disputa e a pressão para influenciar a formação de professores por diversos segmentos sociais, econômicos e políticos orientada para uma formação neoliberal. De acordo com Horkheimer (2002), a pressão consiste na coerção contínua e ela se manifesta, neste caso, na maneira como o governo, influenciado por diversos setores, lida com a criação e aprovação dessas políticas.

Apesar da derrota inicial, os movimentos persistem e defendem a luta e a união por uma concepção histórica de formação de professores, e continuam a buscar a implementação de uma resolução realmente abrangente, nos termos da de 2015. Sendo assim, a sociedade civil deve seguir envolvida nessas discussões e reivindicar, juntamente com esses movimentos, uma formação emancipadora e de qualidade para os professores.

REFERÊNCIAS

ANDIFES. **Andifes apresenta parecer sobre novas diretrizes curriculares**. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/2024/02/26/andifes-apresenta-parecer-sobre-novas-diretrizes-curriculares/>. Acesso em: 10 abril de 2024.

ANPED. GT 08 divulga nota de repúdio à proposta de Diretrizes Curriculares da Formação Inicial de Professores do CNE. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/gt-08-divulga-nota-de-repudio-proposta-de-diretrizes-curriculares-da-formacao-inicial-de>. Acesso em: 11 abril 2024.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Nota da ANFOPE sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024**. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/nota-da-anfope-sobre-o-parecer-cne-cp-no-4-2024-2/>. Acesso em: 03 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2024. Disponível em: Ministério da Educação. Acesso em: 18 jul. 2024.

CÓSSIO, M. de F. (2018). **A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores**. Educação, 41(1), 66-73. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29528>.

DOURADO, Luiz Fernandes. “Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios.” Educação e Sociedade, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>. Acesso em: 10 abril de 2024.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. Trad. Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.

NÓVOA, António. **Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores**. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf. Acesso em: 10 maio de 2024.

MULHER E CIDADE: PROCESSOS FORMATIVOS COM UM OLHAR PARA O GÊNERO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Priscilla Lauret Coutinho
NUPEGES/UFES
plclauret@yahoo.com.br

Elda Alvarenga
NUPEGES/ANFOPE
eldaalvarenga@uol.com.br

Grupo de pesquisa: Núcleo Interinstitucional de Pesquisa em Gêneros e Sexualidades (NUPEGES/UFES/CEFD).

Eixo Temático: 3 - Formação, práticas docentes, políticas curriculares e de avaliação educacional.

Resumo: Analisa a formação dos/as professores/as da Área de Humanas da Rede Municipal de Vitória, tomando como ponto de partida a reflexão sobre a prática docente a partir de temáticas sugeridas, incluindo relações de gênero, nas avaliações das formações de 2022 e 2023. Pretende-se incentivar os/as professores/as a autoavaliar, compreender e refletir sobre o ensino da Área de Humanas, sua interdisciplinaridade e transversalidade, a fim de estimular práticas pedagógicas que propiciem uma reflexão crítica das questões de ensino-aprendizagem, principalmente no que se refere ao debate sobre gênero e sexualidades nas escolas e nos espaços não formais de ensino.

Palavras-chave: Formação de Professores/as. Mulher e Cidade. Gênero.

INTRODUÇÃO

A cada ano novos desafios surgem para quem lida com processos formativos nas secretarias de educação. Se por um lado, esses espaços são formados por grupos experientes e com muita bagagem pedagógica, por outro, recebem docentes recém formados/as e com poucas experiências em processos formativos. Sendo assim, torna-se necessário criar estratégias que busquem conciliar métodos e práticas bastante experimentados com novos debates e problematizações em perspectivas mais contemporâneas.

Nesse sentido, falaremos sobre a experiência de trazer o tema “Silenciamentos: a participação feminina na construção do Território Capixaba” em um dos processos formativos para o grupo de Humanas, da Secretaria de Educação de Vitória e as possibilidades de debates e trabalhos com os/as estudantes que surgiram a partir dessa experiência com os/as professores/as.

Tal proposta visa garantir espaços de reflexão, participação, estudo e aprofundamento de temáticas atuais e significativas, ligadas ao currículo e a formação docente que estimule o/a professor/a refletir sobre sua prática, sensibilizando-os/as e responsabilizando-os/as quanto à importância da formação e à manutenção desses espaços formativos construídos coletivamente.

Como objetivos específicos, visamos:

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

- Contribuir para a formação de uma consciência histórica, espacial e política, necessária nos processos de transformação social, cuja base é o trabalho humano;
- Fomentar o reconhecimento e a valorização das histórias de mulheres e das culturas do povo negro e indígena e suas formas de interação;
- Favorecer o desenvolvimento de análises críticas sobre “[...] transformações e processos sociais, espaciais, culturais e históricos, constituídos a partir da relação do ser humano em sociedade, com a natureza, na produção, na manutenção e no cuidado com a vida” (BRASIL, p. 297);
- Possibilitar o reconhecimento e a valorização da cultura capixaba em suas diferentes formas de manifestação, bem como as questões que envolvem a mulher, o negro e os povos originários no território do Espírito Santo;

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Em meio a tantos dados negativos (IBGE, 2022) sobre a participação da mulher nas relações de trabalho e poder, no Brasil (BIROLI, 2018) e no mundo ainda hoje, é importante ressaltar a relevância histórica das mulheres na construção do território capixaba no passado, embora os registros oficiais e a toponímia da capital (NADER, 2007) tenham poucas representações femininas. Nessa perspectiva, numa de nossas formações da Seme/PMV, propusemos junto com a professora Noélia Miranda um momento de análise de textos sobre diferentes mulheres e suas contribuições para a História do Espírito Santo, seguida de uma oficina artística com imagens dessas mulheres e um circuito formativo pela cidade de Vitória, com ênfase na interpelação dos monumentos e ruas, buscando uma análise crítica e contra-hegemônica de cada espaço.

Para dialogar com tais objetivos, utilizamos como referencial teórico autores/as que trabalham com a perspectiva do materialismo histórico e dialético, dentro das seguintes categorias e conceitos: Direito à cidade e disputas na arena urbana (HARVEY, 2014; LEFEBVRE, 2001); Educação na cidade (CÔCO *et al.*, 2018); História a contrapelo (BENJAMIM, 2018); Teorias feministas de postura anticapitalista e crítica ao patriarcado (ARUZZA, 2010; SAFFIOTI, 2013; HIRATA, 2014; KERGOAT, 2010); Gênero e história (LOURO, 1986; 1995); Pesquisa colaborativa (MOURA, 2004); Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2012).

METODOLOGIA

A formação teve como público alvo professores/as da área de Ciências Humanas da Rede Municipal de Vitória, além de interessados/as em conhecer um pouco mais da história do Espírito Santo. Estivemos reunidos em oito encontros formativos durante os anos de 2022 e 2023 e numa dessas ocasiões tratamos especificamente do papel da mulher na formação do território capixaba e dos prováveis silenciamentos pressentidos nas ausências do feminino na toponímia da cidade, em suas esculturas, ruas, prédios e monumentos que homenageiam quase sempre homens, geralmente brancos e ricos.

"Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação"

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Analizamos com os/as profissionais de história e geografia alguns textos dos nossos referenciais teóricos que tratam da busca pela igualdade de gênero e falamos sobre a diferença do homem e da mulher no espaço público, principalmente na cidade de Vitória ao longo do tempo.

Em nossa oficina de artes que se seguiu ao debate teórico, dividimos os/as profissionais em duplas e cada uma produziu um pequeno cartaz com imagens e trechos da história de mulheres que fizeram parte da história do Espírito Santo. Essas produções ficaram expostas por duas semanas na sede da SEME/PMV e todo o material da oficina ainda hoje está disponível para qualquer pessoa interessada em trabalhar com a temática, em nosso site colaborativo¹.

Partindo da Praça João Clímaco, ao lado do Palácio Anchieta, em Vitória, fizemos o nosso roteiro de análise da presença e dos silenciamentos femininos percebidos naqueles espaços. À medida que caminhamos pela praça e por outros pontos do entorno do Palácio, dialogamos sobre o que cada um sabia sobre os detalhes citados e íamos trazendo outros elementos que poderiam ser acrescentados ao roteiro, quando o fizéssemos com nossos/as estudantes. De modo que quando finalizamos aquele dia de formação, tínhamos várias outras questões para pensar e mais informações e ideias para acrescentar à proposta inicial.

Um material educativo com esse roteiro foi produzido e submetido a esses mesmos profissionais semanas depois desse encontro e com ele um formulário eletrônico com diferentes perguntas sobre nossa experiência naquele dia.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Algumas das respostas dos/das cursistas a partir do formulário eletrônico nos permitiram compreender que a história do Espírito Santo, bem como a história de mulheres capixabas, são temas ainda pouco explorados por nossos/as colegas da área de Humanas. Destacamos aqui algumas falas nas quais podemos identificar elementos que comprovam a necessidade de tratarmos mais vezes do papel da mulher na construção do espaço urbano e a representatividade que a configuração atual de uma cidade pode ou não significar avanços ou retrocessos, a partir de comparações com outros tempos históricos.

Os depoimentos trouxeram críticas e sugestões sobre o roteiro formativo, sobre os textos e monumentos escolhidos naquela ocasião, bem como trataram de outros enfoques possíveis para o diálogo e a pesquisa, evidenciando o quão ricas são essas interações presenciais.

É importante ressaltar que mesmo dentro de outras propostas temáticas, ao longo desses oito encontros formativos, conduzimos os debates para uma problematização acerca da democratização dos espaços, das falas e do ensino, evidenciando o quão importantes são as ciências humanas nesse processo dialógico e transdisciplinar que é desenvolvido na educação básica.

Apesar das críticas em relação ao curto espaço de tempo para a caminhada e o sol de inverno capixaba, a maioria dos/das cursistas aprovou a proposta e solicitou novas experiências

¹ https://sites.google.com/d/1KGi3AMxf_pvxVBTssF_4dU-oMi5UC8Ce/p/1YX3C7ukmrUUEqjQrL3lgxs0TxxAz-G1P/edit

como aquela, demonstrando interesse em adaptar o circuito para o território em que trabalham lecionando história ou geografia.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em processos formativos presenciais na atualidade configura-se em desafio por diferentes questões de ordem prática e também conceitual. É preciso lidar com a diferença geracional e as diversas caminhadas de cada profissional envolvido/a no processo, além de diferentes posturas, valores e modos de entender a prática pedagógica e sua concretização em cada nível de aprendizado. Ademais, faz-se necessário em cada momento formativo resgatar algumas vivências já exploradas em outros encontros não presenciados por todos/as. E embora haja algumas discordâncias ideológicas dentro do grupo de docentes da área de Humanas, na PMV, notamos que a maioria de nossos/as professores/as presentes nas formações está de fato comprometida com a oferta de um ensino público de qualidade e essa oferta passa necessariamente por um debate alicerçado no combate às desigualdades, entre as quais a desigualdade de gênero.

Sendo assim, enquanto as lutas nas arenas políticas e sociais por respeito e igualdade (MORAES, 2023) não se transformarem em mudanças efetivas no cotidiano de todas as mulheres, precisaremos evidenciar esses direitos em nossos encontros, em nossa militância, em nossos grupos de trabalho e em todo tipo de ação social, como “sujeitos coletivos” que somos (SILVA, 2021, p.91). E os espaços formativos se configuram em momentos de mediações compartilhadas para refletir sobre as estruturas que temos e a que precisaríamos ter a fim de garantir essa igualdade nos ambientes de ensino e fora deles.

REFERÊNCIAS

- ARRUZZA, Cíntia. **Feminismo e Socialismo**: entre casamentos e divórcios. Lisboa: Edições Combate, 2010.
- BENJAMIN, Walter. **O capitalismo como religião**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades**: limites da democracia no Brasil. São Paulo, Boitempo, 2018.
- CÔCO, Dilza *et al.* **Educação na Cidade**: conceitos, reflexões e diálogos. Vitória: Edifes, 2018.
- HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014.
- IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.
- KERGOAT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. **Novos Estudos. CEBRAP**, São Paulo, n. 86, p. 93-103, 2010.



LEFEBVRE, Henri. **O Direito à Cidade**. São Paulo: Editora Centauro, 2001.

LOURO, Guacira L. **Prendas e antiprendas**: uma história da educação no Rio Grande do Sul, 1986. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1986.

MORAES, Livia de Cássia Godoi. **A revolução será feminista**: aporte para lutas estratégicas da classe trabalhadora contra o capital. Marília: Lutas Anticapital, 2023.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: BARBOSA, Raquel Lazari Leite (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 257-283.

NADER, Penha Mara Fernandes. **A sutileza da discriminação de gênero na nomenclatura dos logradouros públicos**. Vitória (ES). 1970-2000. 2007. 102 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Vitória, 2007.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. 3. ed., São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Erineusa Maria da. **O movimento pedagógico de gênero nas escolas**: o que e como fazem as professoras? Curitiba: Appris, 2021.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES E A CULTURA ESCOLAR: O QUE DIZEM AS ÀS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAMPO LARGO - PR

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Léia de Cássia Fernandes Hegeto
Universidade Federal do Paraná
leiahegeto@hotmail.com

Nádia Janaina Tavares
Universidade Federal do Paraná
nadia_janaina@hotmail.com

Grupo de pesquisa: GPFOR Formação Docente, Currículo e Práticas Pedagógicas: paradigmas contemporâneos UFPR.

Eixo Temático: 3 - Formação, práticas docentes, políticas curriculares e de avaliação educacional.

Resumo: Essa pesquisa tem como problemática a formação de professores como elemento importante da cultura escolar. O objetivo é analisar o desenvolvimento profissional de professores diante da proposta do Referencial Curricular do Município de Campo Largo/PR. A pesquisa está sendo desenvolvida como parte da pesquisa de Mestrado da Linha de Cultura, escola e processos formativos na Educação - UFPR. Optou-se pela metodologia da pesquisa bibliográfica e análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2009), BNCC - Base Nacional Comum Curricular (2017) e o Referencial Curricular do Município de Campo Largo (2019). Os teóricos que ampararam essa pesquisa foram: Forquin (1992), Marcelo Garcia (2009), Nóvoa (2022), Tardif (2012), Bortolanza, Freire (2018), Nogueira e Borges (2023). A questão é fundamental em relação ao norteamiento dos currículos direcionados à Educação Infantil. Como resultados, constatou-se a importância da formação e prática docente reflexiva e crítica perante o processo contínuo de reestruturação curricular e mudanças nas práticas educativas, assim como, políticas que assegurem condições de trabalho e carreira, formação continuada adequada, valorização e investimentos contínuos no aprimoramento docente.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional. Formação de Professores. Cultura Escolar. Currículo da Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A pesquisa em andamento trata sobre o desenvolvimento profissional de professores e sua relação com a cultura escolar. Buscou-se analisar quais são as orientações curriculares nos documentos voltados para a Educação Infantil. O estudo tem como objetivo analisar o desenvolvimento profissional de professores que atuam na Educação Infantil e os impasses encontrados no desenvolvimento da proposta do Referencial Curricular do Município de Campo Largo/PR.

O estudo faz-se referência às produções de teóricos que tratam sobre o desenvolvimento profissional de professores enfatizando a sua relação com a cultura escolar. A partir das leituras delimitadas iniciou-se a pesquisa com a ideia de que a estruturação da identidade docente e o desenvolvimento profissional são fatos diferentes e ao mesmo tempo relacionados e heterogêneos.

METODOLOGIA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A produção escrita, construiu-se a partir da pesquisa bibliográfica e análise documental das DCNEI (2009), BNCC (2017) e Referencial Curricular de Campo Largo (2019). Para a revisão de literatura, utilizou-se a seleção de artigos e documentos legais aqui referenciados. Segundo Fontana e Pereira (2023), a pesquisa documental fundamenta o entendimento, seja ele histórico, cultural ou científico, sendo assim auxilia na compreensão, aprendizagem e análise dos documentos.

A pesquisa no que se refere às temáticas da cultura escolar e desenvolvimento profissional, embasaram-se à luz de autores como: Forquin (1992), Hagemeyer (2006), Marcelo Garcia (2009), Nóvoa (2022) e Tardif (2012). No que se refere ao currículo da Educação Infantil, utilizou-se os estudos de autores como: Bortolanza, Freire (2018), Nogueira e Borges (2023) e nos documentos das DCNEI (2009), BNCC (2017) e Referencial Curricular do Município de Campo Largo (2019). No que refere às discussões sobre a cultura escolar e desenvolvimento profissional docente, utiliza-se autores como Forquin (1992), Hagemeyer (2006), Marcelo Garcia (2009), Nóvoa (2022) e Tardif (2012). As discussões sobre o currículo da Educação Infantil estão amparadas em autores como Bortolanza, Freire (2018), Nogueira e Borges (2023) e documentos: DCNEI, BNCC e Referencial Curricular do Município de Campo Largo (2019).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com base nos estudos realizados, reitera-se a relevância na formação pedagógica continuada e específica para os profissionais que atuam com a Educação Infantil, evidenciando nesses momentos de estudo a reflexão sobre os objetivos de aprendizagens direcionados às crianças dessa faixa etária. Sobre o desenvolvimento da prática pedagógica e sua relação com a BNCC é necessário oferecer ao docente uma formação compartilhada permitindo debates críticos sobre as propostas sugeridas. A Educação Infantil não deve ser subordinada a uma preparação focada apenas em habilidades e competências como preconizado pelos documentos e sim no desenvolvimento integral da criança, partindo dos seus interesses, necessidades e descobertas. Sendo assim, o desenvolvimento profissional torna-se fundamental para promover uma abordagem consciente e crítica na reestruturação curricular.

Ressalta-se que é fundamental afirmar a centralidade do papel do professor e da cultura escolar na construção efetiva de uma escola com corpo docente qualificado, o que implica na implementação de políticas educacionais adequadas às necessidades da etapa da Educação Infantil. A prática docente deve basear-se em condutas que englobam formação continuada, conhecimento especializado e um compromisso contínuo com a excelência do ensino, especialmente através de uma conduta analítica, reflexiva e questionadora em relação aos saberes e conhecimentos delineados e propostos nos documentos curriculares que orientam a Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentou como objetivo analisar o desenvolvimento profissional de professores que atuam na Educação Infantil. Neste contexto, foram apresentados elementos essenciais do desenvolvimento profissional que estão diretamente conectados à construção da identidade dos professores que trabalham na Educação Infantil. Destacou-se a importância da formação, especialmente no que refere ao planejamento como base para os docentes, e o impacto significativo da aprendizagem das crianças, relacionada ao currículo e à cultura escolar.

É reconhecido que a cultura escolar desempenha um papel fundamental como referência para as práticas educativas no dia a dia das instituições. Conforme destacado por Forquin (1992), os processos culturais dentro de cada instituição de ensino são únicos, uma vez que a cultura gerada na escola é construída a partir dos instrumentos normativos que regulam a organização do ensino.

Quanto às orientações curriculares para a Educação Infantil ficou evidenciado nos documentos curriculares a importância do aperfeiçoamento e formação docente para o trabalho na Educação Infantil, visto que a aprendizagem deve ser construída por meio de interações e brincadeiras, enriquecidas por experiências vivenciais e mediadas pelo professor. A pesquisa destacou a relevância do desenvolvimento profissional docente de forma reflexiva, para uma abordagem consciente e intencional frente à reestruturação curricular e às novas propostas que chegam constantemente às escolas, as quais devem priorizar o desenvolvimento integral das crianças.

Para promover o desenvolvimento contínuo e integral da criança, entende-se que o currículo e o desenvolvimento profissional dos professores são elementos essenciais da cultura escolar e, ao mesmo tempo, requerem condições adequadas para serem efetivamente realizados. Portanto, conclui-se afirmando a inclusão e garantia de tempo reservado para o planejamento de práticas pedagógicas diversificadas, espaços coletivos para discussão, tempo dedicado à hora atividade e estudo semanal. Salienta-se ainda que a formação continuada dos professores deve ser integrada ao cotidiano da escola e defendida por parte dos gestores escolares e Secretarias de Educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 03 out. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. 2009.

Bortolanza, Freire. **Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular: concepções de criança, desenvolvimento e currículo**. 2018. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1138/pdf>. Acesso em: 08/05/2024.

CAMPO LARGO. **Referencial Curricular Princípios, Direitos e Orientações**. Educação Infantil e Componentes Curriculares do Ensino Fundamental. 2019.

FONTANA, F.; PEREIRA, A. C. T. **Pesquisa Documental**. Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências. Organizadores Carlos Alberto de Oliveira Magalhães Júnior, Michel Corci Batista. 2 ed. Ponta Grossa - Pr: Atena, 2023.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

FORQUIN, J. C. **Teoria & Educação**. Texto Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicos sociais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

HAGEMEYER, R. C. C. **A função do professor na contemporaneidade: fundamentando o processo das práticas catalisadoras**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MARCELO, C. **Desenvolvimento Profissional Docente, passado e futuro**. Revista de Ciências em Educação. n. 8. Jan/Abr 2009. p. 07-22. Disponível em: https://unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.

NOGUEIRA, BORGES. **A BNCC da educação infantil: implicações na formação continuada de professores**. 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/370036897_A_BNCC_da_educacao_infantil_implicacoes_na_formacao_continuada_de_professores.

NÓVOA, A. **Conhecimento profissional docente e formação de professores**. Revista Brasileira de Educação. v. 27. 2022. P. 1-20. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>. Acesso em: 09 ago. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O ESTUDANTE DE PEDAGOGIA: NECESSIDADES E ANÁLISE CRÍTICA SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL PEDAGOGO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Gabriela Nunes de Menezes
Universidade Federal do Espírito Santo
gabriela.menezes@edu.ufes.br

Kalline Pereira Aroeira
Universidade Federal do Espírito Santo
kalline.aroeira@ufes.br

Eixo Temático: 3 - Formação, práticas docentes, políticas curriculares e de avaliação educacional.

Resumo: Este estudo focaliza discussão sobre o processo de estágio curricular obrigatório no curso de Pedagogia de uma universidade pública. Analisa como o estudante de um curso de Pedagogia avalia seus processos de estágios curriculares obrigatórios com relação à unidade teoria e prática e a formação do pedagogo como um intelectual crítico e reflexivo. Considera como referencial teórico, as discussões que assumem os estágios curriculares obrigatórios e os processos que se constituem no curso de licenciatura, como o eixo central da ação formativa dos futuros pedagogos. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, a ser desenvolvido com estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade pública no Espírito Santo, por meio da realização de entrevistas, grupo focal e aplicação de questionário. A investigação encontra-se na fase de estudo teórico e bibliográfico sobre o tema e aponta que, no âmbito das discussões da área pedagógica, essa questão ainda é pouco estudada, sendo relevante lançar olhares críticos sobre esse componente curricular, uma vez que poderá indicar demandas e possibilidades no processo de formação de pedagogos na área da Pedagogia.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Escola pública. Pedagogo.

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado, ao longo dos anos, tem sido definido como um processo relevante e significativo na formação das licenciaturas, contribuindo para a integração entre teoria e prática na educação escolar. Nesse sentido, os estudos sobre o tema indicam que com o estágio, os licenciandos podem problematizar, investigar e produzir conhecimento sobre os processos de ensinar e aprender na escola (PIMENTA, LIMA, 2017; PIMENTA, 2012).

Com essa preocupação, o estágio supervisionado assume um lugar de destaque no desenvolvimento formativo do licenciando, especialmente, por permitir que os estudantes vivenciem o ambiente escolar e experimentem diferentes práticas pedagógicas e, com elas, produzam conhecimento, considerando a investigação sobre a realidade escolar.

Nesse cenário esta pesquisa tem por objetivo principal analisar como o estudante de um curso de Pedagogia avalia seus processos de estágios curriculares obrigatórios com relação à unidade teoria e prática e a formação do pedagogo como um intelectual crítico e reflexivo. Especificamente, pretende apontar os principais desafios e necessidades enfrentados pelos estagiários do curso de licenciatura em Pedagogia durante o estágio supervisionado sobre as questões relaciona-

das à escola e a rotina em que estão inseridos e, assim, propor possibilidades para a melhoria da formação do licenciando de Pedagogia.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Nesta pesquisa recorreremos às contribuições principalmente dos estudos de Lima (2009), Pimenta (2012), Libâneo (2012), Pimenta e Lima (2017) e Franco (2012; 2018; 2023), visto que compreendem a Pedagogia como ciência da e para a educação e o estágio supervisionado como componente fundamental nos cursos de professores e pedagogos, desempenhando um papel importante na construção da identidade profissional docente e na conexão entre teoria e prática educacional.

O estudo está organizado de modo considerar, inicialmente, a análise da discussão do debate especializado sobre o tema e, no segundo momento, o diálogo com os estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade pública federal.

METODOLOGIA

O estudo assume características de uma pesquisa de caráter qualitativo, tendo como participantes estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade pública federal no estado do Espírito Santo.

A pesquisa será realizada com licenciandos matriculados nas disciplinas de estágio curricular, ofertadas no curso de Pedagogia da instituição participante, considerando, para tanto, como principais procedimentos: a submissão do protocolo de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos; o convite aos discentes do curso da instituição participante; esclarecimento e consentimento dos estudantes para a participação no estudo.

Para o diálogo e processo de interlocução com os participantes da investigação serão aplicados os seguintes instrumentos: entrevista aos discentes finalistas, grupo focal aos licenciandos que estiverem no meio do percurso formativo do curso e questionário aos licenciandos que estiverem ingressando à primeira disciplina de estágio curricular ofertada no curso pesquisado.

Os dados da pesquisa de campo serão analisados considerando as contribuições do quadro teórico assumido e utilizando a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os estágios curriculares supervisionados, conforme identificado pela produção da área, vão além da simples observação e implicações ativas e decisivas por parte do professor da escola campo e do licenciando que se desdobrarão na construção dos saberes da docência na formação inicial e contínua desses professores (PIMENTA, 2012; PIMENTA; LIMA, 2017, ALARCÃO, 2000).

Uma das dimensões do estágio nessa perspectiva é integrar os estagiários à profissão docente, colaborando para o desenvolvimento formativo dos licenciandos, por meio da reflexão crítica constante sobre as experiências vivenciadas durante o estágio obrigatório. Com esse modo de compreender a formação profissional docente e o estágio supervisionado, assume a importância

de se considerar espaços de convergências de saberes, histórias de vida e experiências coletivas e individuais entre os envolvidos (LIMA, 2008). Além disso, é necessário enfatizar a relevância do estágio como um espaço de construção da identidade profissional, em que os futuros profissionais pedagogos podem experimentar diferentes papéis e práticas educativas para consolidarem sua visão de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 1998).

Nesse sentido, destacamos com os estudos de Pimenta e Lima (2012) a importância da reflexão crítica durante o estágio obrigatório, enfatizando a necessidade dos estagiários questionarem e analisarem suas práticas pedagógicas para pensarem possibilidades transformadoras e emancipatórias em situações vividas na escola. Desse modo, o estágio supervisionado se apresenta como uma oportunidade privilegiada para os professores e pedagogos em formação produzirem conhecimento sobre os processos de ensinar e aprender. Defendemos, com isso, que o estágio supervisionado não se limita apenas a uma atividade obrigatória do curso de Pedagogia, mas como um componente curricular que deve ser reconhecido como um momento fundamental de aprendizado e formação no curso de formação inicial docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio representa uma oportunidade significativa para os estudantes se aproximarem da realidade escolar e futuro campo de atuação profissional, refletindo sobre suas práticas pedagógicas de maneira crítica e reflexiva. Para tanto, o estágio precisa ser constituído como um momento formativo, que valorize a formação crítico reflexiva do futuro professor/pedagogo.

Esta investigação se encontra na fase de estudo teórico e bibliográfico sobre o tema e aponta que, no âmbito das discussões na área pedagógica, essa questão ainda é pouco estudada, sendo relevante lançar olhares críticos sobre esse componente curricular uma vez que poderá indicar demandas e possibilidades no processo de formação de pedagogos na área da Pedagogia.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. *In*: ALARCÃO, I (Org.). **Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem**. Porto: Porto, 2000.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 169-188.

_____. Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2018.

_____. Maria Amélia Santoro. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 26, p. 1-23, 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, RJ: Edições 70, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Os campos contemporâneos da didática e do currículo: aproximações e diferenças**. *In*: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas: Papirus, 1998.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)



LIMA, M., S., L., **Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **O estágio na formação de professores.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

O PAPEL DA POESIA PERFORMÁTICA E SOCIAL DE SLAM NA ESCOLA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Luisa Bitencourt Martins

Universidade Federal do Espírito Santo

bitencourtluisa@gmail.com

Regina Godinho de Alcântara

Universidade Federal do Espírito Santo

regina.alcantara@ufes.br

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: GEPALP - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Processos de Apropriação da Língua Portuguesa - Diretório de Grupos CNPQ - <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhorh/1101713319008913>.

Eixo Temático: 3 - Formação, práticas docentes, políticas curriculares e de avaliação educacional.

Resumo: Trata-se de pesquisa de doutorado em andamento que, ao considerar o processo social em que se insere a educação brasileira e a exclusão de grupos historicamente marginalizados das instituições de ensino, se utiliza de revisão bibliográfica em pesquisas que abordam a prática da poesia performática de Slam no ambiente escolar. Propõe-se refletir sobre o papel dessa poesia para os alunos a partir da análise dos resultados encontrados. Para tal, utiliza-se dos referenciais de Mikhael Bakhtin e o Círculo e o conceito de dialogismo e responsividade.

Palavras-chave: Slam. Escola. Educação.

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil foi criada como um projeto que favorece as elites sociais, tendo sido pensada para manter a exclusão de grupos marginalizados, como pessoas de classes populares, negras e mulheres (FREIRE, 2010; FRIGOTTO, 1993; SAFFIOTI, 1976). Apenas em 1827 é sancionada a primeira lei que possibilitou estudo formal e gratuito para mulheres, no entanto, seu objetivo era a formação de melhores esposas (SAFFIOTI, 1976). Além disso, apesar do avanço na democratização das escolas para classes sociais empobrecidas no século XIX, o decreto nº 1331, de 1854, que tornava gratuita as escolas primárias e secundárias, expressava na letra da lei a proibição da matrícula às pessoas escravizadas. Dessa forma, este grupo social só terá acesso à educação em 1879, quando da derrubada deste veto (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016).

Nas últimas décadas, mediante lutas dos movimentos sociais, assistimos à criação de políticas de educação no Brasil que visaram incluir, dentre outros, mulheres e a população negra. Por outro lado, não obstante a maior presença desses estudantes nas escolas no cenário atual, ainda se perpetuam desigualdades escolares, demonstrando que a educação não está de todo desvinculada da história de exclusão e manutenção de poder do país (FRIGOTTO, 1993). É nesse contexto que o trabalho com a poesia social e performática de Slam possibilita criar oportunidades escolares, principalmente para pessoas marginalizadas.

O Slam Poetry foi fundado por Marc Kelly Smith, em 1986, em um bar de operários, nos Estados Unidos, com o objetivo de criar novas formas de interação com a poesia. No formato de competição de poesias declamadas, a performance poética do Slam deve ter até três minutos, ser autoral e não fazer uso de adereços; o tema é livre e os competidores são avaliados por jurados da plateia (SMITH; KRAYNAK, 2009). O Slam tem atraído, principalmente, as juventudes negras e de mulheres e frequentemente assume um caráter político ao propagar discursos sobre justiça social. Assim, esta poesia tem potencial de impactar a vivência dos estudantes, de modo a contribuir para erradicar as desigualdades educacionais no Brasil.

METODOLOGIA

Nesta fase da pesquisa, por meio de realização de revisão bibliográfica, buscou-se, no Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES e na Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD), os marcadores “Slam” e “Educação”. Foram encontradas 33 pesquisas e, após a leitura dos resumos, foram selecionados os trabalhos que analisam a relação do Slam com o ambiente escolar, revelando o total de 12 publicações, sendo 10 dissertações e duas teses.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao longo dos 12 trabalhos, encontramos a produção de planos e materiais de aula, relatos de experiência e entrevistas sobre a poesia de Slam no ambiente escolar. Dentre as pesquisas, seis abordam a elaboração de aulas, cinco para Língua Portuguesa e uma para Filosofia. Já três dissertações selecionam o Slam Interescolar, em que destacam o exercício das performances, a recepção da escola com o Slam e a relação de alunos com a leitura e escrita de poesia. Além destas, em uma dissertação, o objeto são versos de um poema, discutindo a relevância da escola na vida de slammers. Em uma das teses, se verifica a transformação do Slam de rua quando levado para o ambiente escolar e seus efeitos nos alunos e professores. Por último, uma tese de doutorado relaciona Slam com justiça curricular, explorando o lugar da poesia na escola e a sua importância para uma educação democrática.

De acordo com o referencial bakhtiniano (2006), a linguagem se constitui no dialogismo, pois todo enunciado está em diálogo com o que já foi dito anteriormente. Sob esse viés, as poesias construídas no Slam escolar estabelecem diálogos com discursos que circulam na sociedade e afetam a vida de alunos, produzindo, em seus versos, novas respostas aos enunciados dessas questões. Neste sentido, os trabalhos analisados revelam que os estudantes são instigados a ler, produzir e compartilhar poesias, de modo que, “ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.” (BAKHTIN, 2006, p. 271).

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Em relação a isto, em seis trabalhos há entrevistas com estudantes que vivenciam a prática do Slam na escola, mencionando mudanças na vida de alunos. Assim, é possível evidenciar que eles são responsivos não somente através da escrita e declamação de poesias, mas também através dos desdobramentos que afetam suas experiências escolares, “Entendemos, pois, que há uma forte ligação, na concepção bakhtiniana, entre responsividade e responsabilidade, principalmente, no sentido de ser responsável pelo que se fala e, portanto, ser responsável por seus atos” (GODINHO, 2013, p. 242). A responsividade e responsabilidade se dão em diferentes esferas: na escrita que revela suas vivências dentro e fora da escola; na relação com a professora; nas trocas entre alunos e alunas; e nas apresentações de poesia ao público escolar.

Ademais, nas pesquisas aqui em tela, encontrou-se o debate frequente sobre o Slam ultrapassar as expectativas de ensino tradicional e mobilizar saberes dos estudantes, emergindo reflexões sobre raça e, por vezes, sobre gênero, revelando sua importância cultural e curricular. Por historicamente os sistemas de ensino reproduzirem lógicas de uma ideologia excludente, é comum que alunos, principalmente os marginalizados, não se sintam à vontade para se expressar em aula. Desse modo, no Slam, os estudantes se apropriam da língua através do incentivo de sua autonomia como sujeitos que se constroem pela linguagem.

Além disso, em cinco pesquisas se coloca em perspectiva a percepção dos alunos sobre linguagem, demonstrando que estas foram alteradas ao longo do contato com a poesia de Slam. Bakhtin (2006) compreende que a linguagem popular deve ser valorizada, pois é uma forma autêntica e genuína da expressão de um sujeito histórico e social e atua como resistência à imposição de uma linguagem dominante. O Slam, ao tradicionalmente utilizar variedades linguísticas de grupos marginalizados, possibilita a afirmação da linguagem desses jovens como válida. Neste sentido, esta experiência os aproxima da poesia de forma diferente da tradicional, bem como supera preconceitos linguísticos ao ser usada para confrontar as relações de poder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os trabalhos analisados indicam que o Slam escolar tem modificado a vida dos estudantes, como ao dizerem que se sentem respeitados e ouvidos ou que despertaram o gosto por literatura. Sendo assim, os resultados apontam que a prática do Slam nas escolas tem sido frutífera e transformadora da realidade social, visto que é a ótica de estudantes que está em evidência ao construir novas respostas a enunciados sociais. Isto ocorre tanto a partir de textos teóricos, como de diálogos suscitados por outras poesias, inclusive as de seus colegas, mobilizando temas complexos e necessários na escola.

Portanto, neste momento preliminar, percebe-se que a declamação das poesias de Slam proporciona o encontro do sujeito com o outro por meio de versos e gestos que expõem suas visões de mundo, seus sentimentos e seus anseios. É nesse encontro que esses alunos se constroem enquanto sujeitos inacabados, realizando atos de fala que evidenciam sua posição social e axiológica nas relações sociais.

REFERÊNCIAS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/198271991459>.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 1993. *E-book*.

GODINHO, Regina; RIZZO, Joselma. S. M. . O referencial teórico de Mikhail Bakhtin e a pesquisa em ciências humanas: linguagem e ética. *In*: CAMPOS, D.; ANTUNES, J.; GÓES, M.; COSTA, M. (Org.). **VIDA, CULTURA, ALTERIDADE**: encontro bakhtiniano com a linguagem, a educação e a ética. EEBA/2013. Caderno 2. 1ªed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, v. 2, p. 240-263.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes**: Mito e Realidade. Petrópolis: Vozes, 1976. *E-book*.

SMITH, Marc Kelly; KRAYNAK, Joe. **Take the mic**: the art of performance poetry, slam, and the spoken word. Naperville: Sourcebooks MediaFusion, 2009.

O PROJETO DE VIDA NO “NOVO” ENSINO MÉDIO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Cauê Lucas Azevedo da Silva
Universidade Federal do Acre
clucassilva08@gmail.com

Francisca do Nascimento Pereira Filha
Universidade Federal do Acre
francisca.filha@ufac.br

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, Gestão e Financiamento da Educação (NUPGEFE/UFAC).

Eixo Temático: 3 - Formação, práticas docentes, políticas curriculares e de avaliação educacional.

Resumo: Tendo como objeto de estudo o componente curricular Projeto de Vida (PV) na política do Novo Ensino Médio (NEM), esse trabalho objetivou mapear produções científicas acerca do PV no NEM, com o propósito de identificar os estudos já realizados, verificar as possíveis lacunas acerca da temática, e utilizar as pesquisas para subsídios de uma dissertação de mestrado em educação que encontra-se em desenvolvimento. Para esse alcance, foi desenvolvida metodologicamente uma revisão de literatura do tipo bibliográfica, que buscou por “teses” e “dissertações” na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Periódicos CAPES, o que resultou na seleção de 17 produções. A análise das produções revela em sua maioria que a formação ofertada através do PV no contexto do NEM objetiva a formação de sujeitos subservientes às demandas da política neoliberal; além de demonstrar a necessidade de se investigar como essa realidade vem se dando na região Norte do Brasil, especialmente, na Amazônia Acreana.

Palavras-chave: Política Educacional. Currículo. Projeto de Vida. Novo Ensino Médio. Neoliberalismo.

INTRODUÇÃO

No arranjo de alterações promovidas pela política do Novo Ensino Médio (NEM), a lei 13.415/2017 em seu artigo 3º e parágrafo 7 determina que “os currículos do ensino médio (EM) deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (BRASIL, 2017, p. 1). Dessa maneira, os sistemas de ensino vêm adotando o PV como um componente curricular da parte diversificada do currículo (SILVA; KRAWCZYK; CALÇADA, 2023); a exemplo do estado do Acre, o PV insere-se no currículo como componente curricular obrigatório e com a carga horária equivalente a 240h/a distribuídas ao longo dos três anos do EM (ACRE, 2022), no Acre o PV tem sua nomenclatura alterada no último ano do EM para Pós-Médio, que, segundo Oliveira (2022), diz muito sobre o seu caráter de uma formação economicista.

O PV tem sido considerado entre muitos pesquisadores, como um dispositivo de precarização da educação, por promover uma formação alinhada aos pressupostos neoliberais (ALVES;

OLIVEIRA, 2020; JAKIMIU, 2022; BARBOSA; ALVES, 2023). Desse modo, o trabalho aqui apresentado teve como objetivo mapear produções científicas acerca do PV no NEM, com o propósito de identificar os estudos já realizados, verificar as possíveis lacunas acerca da temática, e utilizar as pesquisas para subsídios de uma dissertação de mestrado em educação que se encontra em desenvolvimento.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

METODOLOGIA

Essa revisão de literatura é parte constituinte de uma dissertação de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (PPGE/UFAC) que busca investigar qual a relação entre o componente curricular Projeto de Vida e o esvaziamento da prática pedagógica docente e da formação dos estudantes no NEM.

Com base no cruzamento entre os descritores, a saber, Projeto de Vida AND (Novo Ensino Médio OR Reforma do Ensino Médio), a busca por Teses e Dissertações foi realizada nas plataformas, Periódicos CAPES¹ e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)². Foi adicionado o filtro de temporalidade do ano de 2017³ a 2024 e delimitada a área Ciências Humanas. A revisão possibilitou encontrar 9 (nove) dissertações e 0 (zero) tese no Periódico CAPES; das dissertações apenas 1 (uma) foi selecionada. Na BDTD foram encontradas 428 (quatrocentos e vinte e oito) dissertações e 151 (cento e cinquenta e um) teses, destas, foram selecionadas 16 (dezesesseis) dissertações e 1 (uma) tese, o que totalizaria no geral 18 (dezoito) produções entre teses e dissertações dos dois bancos de dados, no entanto, a dissertação encontrada no Periódico CAPES corresponde com uma mesma dissertação encontrada na BDTD, o que culminou na seleção total de apenas 17 (dezessete) produções entre teses e dissertações, sem repetições.

O critério de seleção do material baseou-se na leitura do título, resumo e palavras-chave de cada produção, a fim de coletar apenas as pesquisas que de fato objetivaram pesquisar o Projeto de Vida no Novo Ensino Médio.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As produções selecionadas para análise, possuem metodologias variadas, desde pesquisa documental, análise de livros didáticos, entrevistas com jovens, entre outras. Sobretudo, o resultado da maior parte dos trabalhos converge quanto a relação entre o componente curricular PV e os interesses e valores de uma formação neoliberal.

Em oposição a maior parte das pesquisas, uma investigação focou na necessidade do componente curricular PV devido às diversas preocupações com a formação dos jovens na atualidade, considerando que essa fase da vida é permeada de incertezas, medos e instabilidade emocional;

1 Endereço eletrônico: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?>

2 Endereço eletrônico: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

3 Foi estabelecido esse recorte de tempo, devido a Lei 13.415 ter sido aprovada no ano de 2017.

e outra investigação, propôs a expansão do PV, considerando-o um aspecto fundamental para a formação integral dos jovens, afirmando que o PV como um itinerário pedagógico interdisciplinar fomenta a construção de novas competências e habilidades.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Outros estudos destacam, as relações entre o PV e as tendências neoliberais nas orientações curriculares; reflexões sobre as estratégias aplicadas nas aulas de PV quanto a violência no espaço escolar; análises sobre o conteúdo produzido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) para a ampliação da Escola da Escolha, centrado na disciplina PV; a relação entre o PV e os mecanismos de controle empresariais formulados pelo ICE também é discutida em outro estudo; investigações sobre o uso das competências socioemocionais (CSE) no PV; análise das relações entre o ensino médio público em tempo integral, o PV e o trabalho na percepção das jovens mulheres; a diversidade de concepções dos estudantes sobre a disciplina PV; entrevistas com professores sobre suas práticas pedagógicas nas aulas de PV, dentre outros.

Somados esses resultados, as pesquisas analisadas constatam predominantemente para a vinculação da disciplina de PV à valorização do sujeito “empreendedor de si”, alinhado à lógica de mercado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme análise, as produções, em sua maioria, consentem que a formação ofertada através do PV no contexto do NEM objetiva a formação de sujeitos subservientes às demandas da política neoliberal. Essa relação entre a formação dos estudantes e a promoção da racionalização neoliberal se dá de diferentes maneiras, quais sejam, as orientações curriculares, os documentos normativos, o livro e o material didático formulado por institutos ligados à princípios economicistas, e outras formas. Como consequência, a maioria dos estudos evidenciam a precarização da formação dos estudantes devido o esvaziamento da educação e a transmutação de seu sentido de educação integral, emancipadora, para servir de maneira utilitarista às demandas do capital.

Ainda na análise, foi possível perceber que a maioria dos trabalhos foram produzidos por programas de pós-graduação da região sudeste e nordeste. A única região de onde não se encontrou teses e dissertações especificamente acerca da temática PV, foi na região norte, o que demonstra a necessidade e a relevância de se investigar como essa realidade vem se dando na realidade da região Norte do Brasil, especialmente, na Amazônia Acreana.

REFERÊNCIAS

ACRE, **Resolução do Conselho Estadual de Educação n° 424**, de 28 de dezembro de 2022, que autoriza a implantação, a partir de 2022, da Matriz Curricular a ser ofertada em 22 (vinte e duas) escolar do Novo Ensino Médio.

ALVES, Mírian Fábria; OLIVEIRA, Valdirene Alves de. Política Educacional, Projeto de Vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas. **Revista Humanidades e Inovação**. v. 7, n. 8, p. 20-35, 2020.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. Aprender a empreender: reflexões sobre um projeto de vida danificado. **Currículo sem fronteiras**, v. 23, 2023.

BRASIL, **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto - Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto - Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, Brasília, DF, fev. 2017.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Projeto de Vida no currículo do ensino médio: a educação a serviço da Pedagogia de Mercado. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 17, n. 35, 2022.

OLIVEIRA, Adriana Martins. **As escolas-piloto do Programa Novo Ensino Médio no Estado do Acre: uma análise do processo de implementação**, 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2022.

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõe os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, v. 49, 2023.

O SIMPARFOR COMO MOVIMENTO FORMATIVO INTERDISCIPLINAR E TRANSGRESSOR: A VISÃO DOS PROFESSORES FORMADORES E CURSISTAS DO PARFOR/UFPI

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Maria da Glória Duarte Ferro
Universidade Federal do Piauí
gloriaferro@ufpi.edu.br

Maraisa Lopes
Universidade Federal do Piauí
maraisa_lopes@uol.com.br

Eixo Temático: 3 - Formação, práticas docentes, políticas curriculares e de avaliação educacional.

Resumo: O Seminário Interdisciplinar do PARFOR/UFPI (SIMPARFOR) tem sido tomado como caminho transgressor percorrido pelos profissionais que atuam no processo formativo, conduzidos por uma concepção emancipatória de formação e inspirados em ações formativas interdisciplinares e inovadoras, como um movimento permanente, crítico e dialético de transformação, traduzido nas práticas de formação como uma ruptura com as concepções tradicionais de transmissão de conhecimento (FERRO, 2019; FERRO e PAIXÃO, 2021). Este trabalho tem como objetivo analisar a visão de professores formadores e cursistas do PARFOR/UFPI sobre a importância do SIMPARFOR enquanto oportunidade de inserção num universo de possibilidades de investigação científica de saberes que se complementam e de superação da fragmentação da formação docente. Os resultados encontrados evidenciam que os atores envolvidos manifestaram atitude favorável ao projeto interdisciplinar, tendo em vista a possibilidade de inserção na cultura universitária e a oportunidade de aproximação entre o conhecimento acadêmico e as práticas desenvolvidas nas salas de aula da educação básica por meio da pesquisa, potencializando a ressignificação da prática docente.

Palavras-chave: SIMPARFOR. Interdisciplinaridade. Formação emancipatória. Prática docente.

INTRODUÇÃO

O advento da modernidade inaugurou uma forma simplificada de olhar a realidade que ao transmitir a noção de ordem, de organização, nos conduziu à armadilha de fragmentá-la com uma visão reducionista que rejeita a ideia de totalidade, de diversidade. Esse paradigma, advogando a necessidade de particularizar para aprofundar e especializar, chegou ao campo educacional impondo o processo de disciplinarização e, com ele, o isolamento e a fragmentação do conhecimento.

A compreensão mais recente a respeito da complexidade e da multiplicidade características da realidade social vem nos impondo a necessidade de questionamento e superação desse paradigma fragmentário e apontando para a necessidade de outro paradigma que nos permita olhar a realidade de forma interdisciplinar.

Foi considerando essa urgência que o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) lançou, em 2016, seu Projeto

Formativo Interdisciplinar, atendendo às exigências da Resolução CNE nº 02/2015, assim como o tem aprimorado com base nas Resoluções CNE nº 02/2019 e Resolução CNE nº 04/2024. Esta última, em seu Art.7º, inciso VI, alínea a, assevera, no que tange à formação docente, que se deve pensar em processos formativos que contribuam para o exercício e o desenvolvimento de profissionais a partir de uma visão ampla e sistêmica do ensino, que permita o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o desenvolvimento da comunicação efetiva, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia.

Dessa forma, o Projeto Formativo Interdisciplinar do PARFOR pode ser compreendido como uma tentativa de provocar mudança significativa na prática pedagógica desencadeadora de um novo processo formativo para docentes e discentes, a fim de responder adequadamente às exigências legais e acadêmicas postas aos que atuam no ensino superior, com vistas à superação da visão fragmentada do currículo por meio da efetiva integração dos componentes curriculares e a construção de um conhecimento que possibilite ao professor estudante ressignificar as experiências vivenciadas no tempo-universidade, na sua prática pedagógica do espaço-tempo da escola básica (FERRO, 2019; FERRO; PAIXÃO, 2021).

Além disso, se insere no esforço de qualificação dos profissionais que atuam na educação básica e visa promover de modo efetivo a integração dos componentes curriculares e a construção de um conhecimento interdisciplinar que possibilite ao aluno/professor (re)significar as experiências vivenciadas no tempo-universidade na sua prática pedagógica desenvolvida no espaço-tempo da escola de educação básica.

Isto posto, o estudo tem como objetivo geral analisar a visão dos professores formadores e cursistas do PARFOR/UFPI sobre a importância do SIMPARFOR enquanto oportunidade de inserção num universo de possibilidades de investigação científica de saberes que se complementam e de superação da fragmentação da formação docente.

METODOLOGIA

O estudo é de natureza qualitativa, buscando objetivar o fenômeno a ser pesquisado, por meio da compreensão da percepção subjetiva dos sujeitos envolvidos. Procura-se conhecer e elucidar detalhes que fazem parte do problema em questão, aprofundando-se aspectos pesquisados que demandem interpretação e compreensão dos processos de produção de sentidos ao longo da pesquisa (DEL CARRATORE, 2009; MORESI, 2003).

Participam deste estudo professores formadores e cursistas vinculados a cursos de diferentes áreas e exercem atividades em nove municípios do Piauí. Com vistas a garantir o anonimato, os participantes são identificados pela seguinte codificação: os professores formadores pelas letras PF e os cursistas são nomeados pela letra C. As informações foram obtidas através de depoimentos e de um roteiro de avaliação do SIMPARFOR.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

As informações obtidas a respeito da visão dos participantes da pesquisa sobre a importância do Projeto Formativo Interdisciplinar na formação e prática docente foram organizadas nas seguintes categorias: aprendizagem interdisciplinar; pesquisa como princípio formativo; unidade teoria e prática; ressignificação da prática docente; SIMPARFOR: espaço de socialização de conhecimentos e aprendizado.

Para este resumo expandido, apresentamos sinteticamente os elementos que mais se destacaram na fala participantes. No que se refere à consolidação da aprendizagem pautada na interdisciplinaridade e o fomento à pesquisa como podemos visualizar no seguinte excerto: “O SIMPARFOR é um divisor de águas no processo formativo dos discentes do PARFOR, porque fomenta a pesquisa, prática, muitas vezes, que esse evento inaugura na vida acadêmica dos alunos iniciantes e coroa na caminhada daqueles que finalizam um curso de graduação, na forma de TCC [...]” (PF).

Na fala dos cursistas ficou mais evidente a percepção de que o Projeto Formativo Interdisciplinar contribui para a aproximação do conhecimento acadêmico das práticas desenvolvidas nas salas de aula da educação básica, conforme lemos em “O SIMPARFOR nos dá à oportunidade de colocar em prática tudo aquilo que aprendemos na sala de aula”. Alguns cursistas destacaram também o potencial do SIMPARFOR como espaço de socialização de conhecimentos e aprendizado, pois para eles “O evento do SIMPARFOR nos traz toda essa experiência maravilhosa, essa troca de conhecimentos que sempre me deixa nervosa, mas acima de tudo muito feliz em fazer parte”.

Considerando-se que os cursistas do PARFOR são professores da Educação Básica, a orientação é que ao final de cada período intensivo de aula eles retornem à sala de aula para promover intervenção em suas classes, à luz dos conhecimentos construídos. Assim, o eixo da formação oferecida é ressignificação da prática docente. É possível perceber nos depoimentos referência a essa categoria, tal qual em “Reconheço o SIMPARFOR como lugar de potência do incentivo à pesquisa a partir do fazer da sala de aula e da docência, que deles se utiliza como tecido investigativo sem desconsiderar o cotidiano que é a vida”.

Analisando os depoimentos apresentados, podemos constatar que professores formadores e cursistas do PARFOR/UFPI manifestam atitude favorável ao Projeto Formativo Interdisciplinar, ressaltando sua importância na formação e prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das informações decorrentes da pesquisa revelou que o Projeto Formativo Interdisciplinar do PARFOR/UFPI vem cumprindo seu objetivo, uma vez que professores formadores e cursistas demonstraram atitude favorável ao Projeto, ressaltando sua importância na formação e ressignificação da prática docente.

O estudo nos possibilitou a compreensão de que para efetivar o ensino na perspectiva interdisciplinar precisamos fortalecer a formação docente e, nesse sentido, o Projeto Formativo In-

terdisciplinar do PARFOR/UFPI se coloca como uma ação consolidada quanto à ressignificação das práticas formativas, adotando estratégias pedagógicas que favorecem a aprendizagem dos seus alunos, empreendendo movimentos de mudanças internas, ainda que sem ruptura com a estrutura disciplinar, mas oportunizando diálogos e ações colaborativas entre docentes, áreas e disciplinas.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

DEL CARRATORE, L. R. R. Pesquisa científica em comunicação: uma abordagem conceitual sobre os métodos qualitativo e quantitativo. **Comunicação & Inovação**, v.10, n.19, p.29-35, jul-dez.2009.

FERRO, M. da G. D. Formação interdisciplinar de professores da educação básica: o projeto formativo do Parfor/UFPI em foco. In: MOURA, J. B. de; FERRO, M. da G. D.; VIANA, B. A. da S. (org.). **Professores em formação: saberes e práticas - interdisciplinaridade em foco**. Teresina: EDUFPI, 2019.

FERRO, M. da G. D.; PAIXÃO, M. do S. S. L. (Org.) **Prática educativa: pesquisa, docência e contexto escolar**. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2021.

MORESI, E. (Org.). **Metodologia da Pesquisa**. Brasília-DF: Universidade Católica de Brasília, 2003.

O SONHO-RESISTÊNCIA: O MOVIMENTO COLETIVO DA UFU NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Camila Lima Coimbra
Faculdade de Educação/UFU
camila.coimbra@ufu.br

Marina Ferreira de Souza Antunes
Faculdade de Educação Física/UFU
marina.antunes@ufu.br

Sérgio Inácio Nunes
Faculdade de Educação Física/UFU
sin@ufu.br

Eixo Temático: 3 - Formação, práticas docentes, políticas curriculares e de avaliação educacional.

Resumo: Apresenta uma reflexão sobre o processo de resistência realizado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) por meio dos espaços institucionais (Fórum de Licenciatura/Comissões/Conselho de Graduação). Apesar de reconhecermos que a luta é histórica, temos como marco principal a disputa político-acadêmica em torno das Resoluções CNE/CP 02/2015 e a 02/2019. Este embate fez surgir, no âmbito da UFU uma discussão sobre a formação de professores/as e a reafirmação do Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação, no escopo do Fórum de Licenciaturas. Os resultados apontam na direção da luta constante, do trabalho coletivo, do diálogo permanente com os espaços produtores de conhecimento científico e do enfrentamento ao modelo anacrônico de formação de professores/as.

Palavras-chave: Formação de professores. Fórum de Licenciaturas. Educação Superior.

INTRODUÇÃO

O campo da Formação de Professores/as consiste em uma área de conhecimento que tem se consolidado em Programas de Pós-Graduação e entidades da área de Educação. Esse campo faz parte do objeto de estudo e trabalho de “todes” aqueles/as que são formadores/as de professores/as nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, por isso assume relevância no cenário atual, especialmente quando vivenciamos de 2019-2022 um governo federal que não dialogou com as IES e demais entidades produtoras de conhecimento científico no campo.

Coimbra (2020) realiza uma síntese sobre os quatro principais modelos de formação, que coabitam o processo de formação no Brasil. O modelo conteudista (1939-2002), com maior tempo cronológico vigente e, portanto, bastante enraizado nas concepções e práticas docentes atuais, em que o conteúdo assume centralidade na formação. Alguns autores denominam de Esquema 3+1. O modelo de transição (2002-2015), que rompe com a lógica da supremacia do conteúdo, incorporando as práticas como componentes curriculares, deixa o conteudismo e assume a prática como componente curricular. O modelo de resistência (2015-2019), que amplia a carga horária de 2800

horas para 3200 horas, mantém a prática como componente curricular, permanece com a integridade da formação e incorpora a valorização profissional em seu interior (COIMBRA, 2020, p. 17).

Para além desses três modelos, a Resolução CNE/CP 02/2019, inaugura uma quarta possibilidade, denominada pela autora supracitada de modelo anacrônico. Ele foi assim denominado por trazer, na análise desta autora, uma interpretação de que há, em seu interior, uma inversão da ordem do tempo. Ou seja, parece que essa legislação nega/erra a trajetória histórica que percorremos na construção de um perfil nacional para a formação de professores/as da Educação Básica, desde o movimento de abertura política no Brasil, na década de 1980. A Resolução CNE/CP 02/2019 utiliza os conceitos e ideias de uma época passada para formar sujeitos de outro tempo histórico, com referências em outras realidades que não a nossa (COIMBRA, 2020). “Uma pedagogia ou uma prática educativa que esteja claramente responsável do ponto de vista ético, do ponto de vista político e do ponto de vista epistemológico. No fundo eu defendo formação e não adestramento” (FREIRE, 1990).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

METODOLOGIA

A criação da “Comissão de acompanhamento e proposições de resistência levando em consideração os estudos da Comissão de Trabalho sobre a Resolução CNE/CP 02/2019” foi aprovada em reunião do Fórum de Licenciaturas do dia 30/03/21, com posterior nomeação pela Portaria PROGRAD 29, de 18 de maio de 2021. De acordo com a Portaria, no artigo 3º, “a Comissão ora nomeada desenvolverá os trabalhos e apresentará as conclusões ao Fórum de Licenciaturas no prazo de 180 dias”. Desde a sua criação e nomeação, cunhamos a Comissão como “Comissão de Resistência”, essa Comissão não surge em 2021, mas ainda em 2019, com a Comissão de Trabalho, ela foi ampliada em 2021 (UFU, 2021).

Desde a aprovação da Resolução CNE/CP 02/2019, o Fórum de Licenciaturas, que na época, acabava por aprovar o “Projeto Institucional de Formação e desenvolvimento do profissional da educação”, por meio da Resolução SEI Nº 32/2017, do Conselho Universitário, ancorado na Resolução CNE/CP 02/2015, foi surpreendido com nova Resolução e decidiu por estudá-la para melhor compreensão e atuação do Fórum, como já relatado.

Foram realizadas reuniões da Comissão de Resistência entre os meses de junho e julho de 2021 e, apesar de alguns problemas em pautar o tema, a comissão viabilizou junto ao Fórum de Licenciaturas reunião com pauta única. Na ocasião, a Comissão de Resistência iniciou com a pergunta: “Resistir ou adequar?” Durante a apresentação, a Comissão abordou algumas das razões para a resistência à Resolução CNE/CP 02/2019: a) A obrigatoriedade do espelhamento da BNCC na formação de professores/as BNC-Formação. Uma Base Nacional Comum Curricular não deveria ser implementada forçosamente na formação. São 1600 horas de BNCC na formação docente. Metade da carga horária. O/a professor/a torna-se um executor/reprodutor de um currículo mínimo. Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do/a licenciando/a o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. b) A prática

dos componentes curriculares com muita ênfase em uma perspectiva da prática pela prática. A prática como aplicação da teoria, quando já avançamos na ideia de práxis. É uma formação que tem centralidade na prática pela prática e por isso, no aligeiramento da formação teórica. Não trabalha com a ideia da unidade entre teoria e prática. Sujeito que tem condições de analisar sua prática (SILVA, 2018). c) A retirada da diversidade cultural das Diretrizes, invisibilizando as conquistas históricas do campo da formação de professores/as. d) Desvinculação da formação inicial e formação continuada. e) Reduz a formação de professores/as a uma dimensão experimental/ instrumental/ pragmática. f) Cria interlocutores estranhos ao campo da pesquisa em educação no Brasil. Ausência do diálogo com as Universidades, com Anfope, Anpae e outros.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A partir dessa síntese de razões para resistir, expressamos a finalidade das proposições que foram apresentadas: a) ações de resistência com informação e conhecimento para a comunidade UFU, parceiros internos e externos no movimento de resistência; b) Um arrastão de conhecimento para que a comunidade UFU esteja esclarecida do “pacote” de um projeto para a educação brasileira e seus impactos na formação de professores/as no Brasil.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Em setembro de 2021, a Comissão de Resistência e a Comissão de Extensão do Fórum participaram de uma reunião com o Pró-reitor de Extensão e Cultura com o objetivo de solicitar apoio e compreensão em relação a realidades dos Cursos de Licenciatura no que se refere à curricularização da extensão, seus prazos e necessidades institucionais, tendo em vista o perigo desses prazos institucionais exigirem uma adequação à Resolução CNE/CP 02/2019. Reunião com um intenso diálogo, mas o Pró-reitor compreendeu a realidade e colocou-se à disposição.

A Resolução 13/2019 do CONGRAD/UFU regulamentou a inserção da extensão nos cursos de graduação, sendo que em seu Art. 9º estabelecia que

As orientações pedagógicas e administrativas para a inclusão das atividades de extensão nos currículos, bem como para a tramitação das propostas de alteração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos serão estabelecidas pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) com a colaboração da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC), considerando o disposto nesta Resolução e na Política de Extensão da UFU (UFU, 2019).

Desta forma, a Comissão de Resistência participou ativamente para essa conquista de resistir à Resolução CNE/CP 02/2019 na UFU. Para além dos dois documentos solicitados, estudados e discutidos, a Comissão de Resistência também solicitou a sua participação na reunião do Congrad, o que foi permitida e encaminhada pela Prograd.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desse caminho percorrido, registrado e refletido neste texto, compreendemos que a Comissão de Resistência teve importante contribuição neste cenário. O relatório (UFU, 2022a)

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

aponta para a necessidade de continuidade da luta institucional por meio da Comissão Permanente para Acompanhamento e Avaliação (COPAA) que existe, como proposição, no Fórum de Licenciaturas para acompanhamento contínuo de nosso Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento dos Profissionais da Educação.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Em síntese, acreditamos que os resultados apontam na direção da luta constante, do trabalho coletivo, do diálogo permanente com os espaços produtores de conhecimento científico e do enfrentamento ao modelo anacrônico de formação de professores/as.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. CNE. Conselho Pleno. Resolução CNE/CES 02, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 fev. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 06 abr. 2024.

BRASIL. MEC. CNE. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 02 de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 11 dez. 2023.

COIMBRA, Camila Lima. Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, e91731, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362020000100604. Acesso em: 06 abr. 2024.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. CNE ignora entidades da área e aprova Parecer e Resolução sobre BNC da Formação. **Revista Educar Mais**, 4(1), 1-3. 2020. <https://doi.org/10.15536/reducar-mais.4.2020.1-3.1711>. Acesso em: 13 abr. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Resolução nº 13/2019, do Conselho de Graduação**. Regulamenta a inserção das atividades de extensão nos currículos dos cursos de graduação da Universidade Federal de Uberlândia e altera as Resoluções nº 15/2011 e nº 15/2016, do Conselho de Graduação. Uberlândia, 2019. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/ataCON-GRAD-2019-13.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2024.

PEDAGOGIA E PRÁTICA DOCENTE: DA DEFESA DA PRÁXIS A CONCEPÇÃO REDUCIONISTA E PRAGMÁTICA DA FORMAÇÃO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Léia de Cássia Fernandes Hegeto

Universidade Federal do Paraná

leiahegeto@hotmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Grupo de Pesquisa sobre Formação de Professores (UFPR).

Eixo Temático: 3 - Formação, práticas docentes, políticas curriculares e de avaliação educacional.

Resumo: Esta pesquisa de iniciação científica realizada na Universidade Federal do Paraná, tem como objetivo revelar os principais conceitos atribuídos à Pedagogia e à Prática docente a partir da análise documental dos livros: *Temas de Pedagogia: Diálogos entre didática e currículo* (2012) e *Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais* (2017) e artigos científicos publicados nesses últimos anos. Nessa pesquisa de caráter documental e bibliográfico, parte-se da seguinte questão: Como tem sido conceituada a Pedagogia e Prática Docente na formação de professores no Brasil? Os resultados revelam a defesa da Pedagogia como um importante campo de conhecimento e uma ciência da e para a educação. A partir da defesa da concepção reducionista e pragmática imposta pelas novas resoluções e diretrizes, evidenciou-se a necessidade da articulação entre teoria e prática e a defesa da prática enquanto práxis, da ação planejada e fundamentada voltada para uma formação de professores crítica e reflexiva.

Palavras-chave: Pedagogia. Prática docente. Formação e leitura para professores.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de iniciação científica realizada na Universidade Federal do Paraná (UFPR), tem como objetivo revelar os principais conceitos atribuídos à Pedagogia e à Prática docente a partir da análise documental dos livros: *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo* (2012) e *Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais* (2017) e artigos científicos publicados nesses últimos anos.

Buscou-se responder, nesta pesquisa, a seguinte questão: Como tem sido conceituada a Pedagogia e Prática Docente no contexto das reformulações curriculares e na formação de professores no Brasil? Para responder essa pergunta, procurou-se evidenciar as características e significados atribuídos pelos livros e artigos publicados a partir de 2010, quanto à identidade e objeto da Pedagogia e Prática Docente.

METODOLOGIA

A metodologia empregada nesta pesquisa de caráter qualitativo foi a análise documental em dois livros pedagógicos e a pesquisa bibliográfica em artigos que têm como foco a Pedagogia e a Prática docente, publicados nesses últimos anos. Dentre os referenciais teóricos analisados

"Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação"

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

podem ser citadas as pesquisas de Pimenta *et al* (2017), Pimenta, Pinto e Severo (2022), Belletati, Pimenta e Lima (2021). Franco (2016), entre outros. Na pesquisa foram utilizados os seguintes descritores: Pedagogia, Prática Docente e papel do professor. Na etapa exploratória, buscou-se livros e artigos que tinham nos títulos as palavras: Pedagogia e Prática Docente.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A pesquisa exploratória e a localização dos livros e artigos científicos ocorreram nas bases de dados Google Scholar, Scielo, Redalyc, entre outras. Foram escolhidas duas obras organizadas por autores conhecidos da área pedagógica: L1 - *Temas de Pedagogia: diálogo entre didática e currículo* (LIBÂNEO; ALVES, 2021). L2 - *Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais* (Silvestre; Pinto, 2017).

Os livros foram submetidos à análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011), na qual, a primeira etapa da pesquisa correspondeu a pré-análise e leitura flutuante dos livros. Após, foram definidas as categorias de análise: Conceito de Pedagogia e Conceito de Prática Docente. Foram excluídos os livros que tinham como foco temas específicos da área da educação ou metodologias de ensino.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Conceitos de Pedagogia: da defesa da Pedagogia como práxis e ciência da Educação a defesa a concepção reducionista e pragmática da educação

Sobre os conceitos de Pedagogia no Livro 1 (L1), os autores salientam que a Pedagogia corresponde às reflexões, análises e estudos baseados nas ações/práticas educativas, sem excluir fatores histórico-sociais e é vista como uma prática social e como um campo de estudos sobre o fenômeno educativo. O objeto de investigação da Pedagogia de acordo com os autores é a educação e as práticas educativas, uma vez que une a teoria e a prática e se dá em torno da práxis. Pode-se dizer que a Pedagogia, ao realizar a reflexão-ação sobre a atividade educativa, assume um viés político e crítico que ultrapassa as paredes da escola.

A Pedagogia é conceituada no Livro 2 (L2) como um campo de conhecimento, onde há uma variedade de perspectivas de trabalho pedagógico dentro das licenciaturas, com o objetivo de formar o docente e o pedagogo. Os autores aprofundam reflexões críticas e dão destaque às orientações e implicações previstas nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006). A Pedagogia é defendida no L2 como uma prática cultural que envolve produção e intencionalidade com resultados.

Em uma perspectiva crítico dialética, assumida por grande parte dos autores do L1 e do L2, a Pedagogia ao ser conceituada como práxis pedagógica é apontada como responsável pelas análises das práticas educativas e têm assumido a responsabilidade de diversos conhecimentos e temáticas no âmbito do currículo. Foi evidenciado nas duas obras analisadas que a grande quantidade de conhecimentos, com os quais a Pedagogia dialoga podem estar gerando uma defasagem e pulverização das finalidades do curso.

Conceito de Prática: a defesa da prática pedagogicamente fundamentada, reflexiva, situada e intencional

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Sobre os conceitos de prática docente foi possível verificar a defesa de que as práticas estão articuladas com os saberes (L1). Pode-se dizer que o(a) professor(a), quando tem sua prática pedagogicamente fundamentada, desencadeia processos de aprendizagens, portanto, a profissionalidade docente não pode consistir somente na transmissão de conteúdos, conforme defendido por autores do L1.

Franco (2016) sobre a Prática Pedagógica assume que é algo que vai além da prática didática e envolve a formação, o espaço e o tempo escolar, a organização do trabalho docente, a parceria e expectativa do docente. A prática do professor é conceituada nos livros 1 e 2 como aquela relacionada aos processos de formação e aos impactos sociais e culturais de determinado período, tornando-se assim, uma prática reflexiva, situada e intencional.

Sobre o conceito de prática docente no L2, afirma-se que o papel fundamental da prática, é o compromisso com o processo de escolarização e a qualidade do ensino, fazendo-se necessário o domínio do saber pedagógico para a fundamentação do trabalho docente, facilitando a sua interação com os(as) alunos(as).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados revelam a defesa da Pedagogia como um importante campo de conhecimento e uma ciência da e para a educação. Dentre os conceitos de Pedagogia mais abordados nos dois livros acentua-se a defesa da Pedagogia como prática cultural e como campo de estudos sobre o fenômeno educativo.

A articulação entre a teoria e prática e o pensamento e ação tem objetivado a transformação social, na qual cabe ao(a) professor(a) assumir o impacto e a intencionalidade de seu papel, focalizando-se a ideia de professor reflexivo e pesquisador. A Pedagogia é conceituada, a partir de uma perspectiva crítica-dialética, e é defendida como um locus de formação profissional. A partir da defesa da concepção reducionista e pragmática imposta pelas novas resoluções, evidenciou-se a necessidade da articulação entre teoria e prática e a defesa da prática enquanto práxis, da ação planejada e fundamentada voltada para uma formação de professores crítica e reflexiva.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de: RETO, Luís Antero; PINHEIRO, Augusto. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 15 de Abril de 2023.

**“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos
no campo da educação”**

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes; PIMENTA, Selma. Garrido; LIMA, Vanda Moreira Machado. Formar professores intelectuais crítico-reflexivos nos cursos de licenciatura apesar das diretrizes nacionais: transgressões possíveis. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 32, n. 00, p. e021026, 2021.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudo em Pedagogia**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, Dec., 2016.

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. **Temas de Pedagogia**. Diálogos entre Didática e Currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, 43(Educ. Pesqui., 2017 43(1)), p. 15-30.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Panorama Da Pedagogia No Brasil: Ciência, Curso e Profissão. **Educação Em Revista**, 38, 2022.

SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade. **Curso de Pedagogia**: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. 2017, São Paulo: Cortez.

POLÍTICAS CURRICULARES: DESAFIOS PARA A GESTÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Débora Ortiz de Leão

Universidade Federal de Santa Maria

dboleao@gmail.com

Eixo Temático: 3 - Formação, práticas docentes, políticas curriculares e de avaliação educacional.

Resumo: Esse texto decorre de um projeto de pesquisa que tem como objetivo geral: investigar as interfaces entre as políticas curriculares, a gestão escolar e formação e a formação de professores. Como objetivos específicos destacam-se: a) analisar as políticas públicas educacionais e curriculares em seus desdobramentos nas redes de ensino e nas escolas; b) Refletir sobre as políticas curriculares e suas concepções; c) Discutir a relação entre a formação de professores e o desenvolvimento curricular; d) Compreender o papel da gestão escolar e dos professores na configuração das políticas curriculares. O estudo teórico está ancorado nas contribuições de Sacristan (2000,2013), Pacheco (2003), Arroyo (2011) Nóvoa (2007, 2022) entre outros. Utilizando uma abordagem de pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso (Ludke e André, 2001; stake, 1999, 2011) procura-se produzir dados por meio de análises documentais, questionários e entrevistas junto a gestores e professores das escolas públicas de Educação Básica. A análise dos dados será realizada a partir do conteúdo (Bardin, 2004) e com ênfase na proposta operativa de análise temática proposta por Minayo (2010). Espera-se que as implicações dessa pesquisa possam vir a inspirar propostas curriculares e de formação de professores da Educação Básica.

Palavras-chave: Políticas curriculares. Gestão escolar. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

A defesa de uma sociedade mais justa e democrática passa pelo comprometimento inescusável com estudantes provenientes de situações ou grupos sociais desfavorecidos social, cultural e economicamente. Em função dessas questões se argumenta acerca da análise das concepções e políticas curriculares, tanto as destinadas a Educação Básica como as destinadas à formação de professores. Para compor uma política curricular adequada ao tempo em que vivemos, parte-se do pressuposto de que democracia é o modelo político mais justo, exatamente porque proporciona melhor organização social, melhor participação, organização das instituições e, conseqüente, melhor se organizam os sistemas de ensino. No sentido aqui exposto, “a democracia é mais um modo de vida que uma forma de governo” (PACHECO, 2003, p. 119) pois requer igualdade de oportunidades para todos. A igualdade pressupõe, em primeiro lugar, que haja democratização na escola, ou seja, não deveria haver a discriminação desencadeada por políticas educacionais e curriculares que postulam o neoliberalismo como via de acesso ao conhecimento. Para Pacheco (2003, p. 119):

As políticas curriculares não podem estar circunscritas à ideia de que o mercado é o veículo de promoção da igualdade de oportunidades, pois o interesse econômico

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

responde a desafios individuais e sociais e tem como vetor de orientação a produtividade, que resulta na competitividade.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Ao vincular educação e cidadania avançamos na democratização do acesso à escola aos setores populares por duas décadas. Esse vínculo foi radicalizado pelos movimentos sociais com suas pautas sobre identidade, cultura e, contemporaneamente, por movimentos étnico-raciais que demarcam os direitos mais básicos de cidadania como: moradia, saúde, trabalho, renda, escolarização, território, trabalho, bem como acesso e permanência desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Entretanto, precisamos progredir a partir de políticas e desenhos curriculares que são pensados como saberes e competências para o pertencimento cidadão. Na direção dos motivos elencados, esse projeto tem como objetivo geral: investigar as interfaces entre as políticas curriculares, a gestão escolar e a formação de professores. Como objetivos específicos destacam-se: analisar as políticas públicas educacionais e curriculares em seus desdobramentos nas redes de ensino e nas escolas; refletir sobre as políticas curriculares e suas concepções; discutir a relação entre a formação de professores e o desenvolvimento curricular; compreender o papel da gestão escolar na configuração curricular.

As políticas curriculares são definidas por Sacristán (2000) como aquelas que possuem um desdobramento de uma política da educação destinada a reformas curriculares. Assim, ao nos referirmos a políticas curriculares destacamos “um aspecto específico da política educativa, que estabelece forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo”. Para Sacristán, (2000, p. 109), “[...] a política curricular é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular”. Nesse sentido, professores e gestores escolares são implicados de alguma forma em uma política curricular. A participação dos profissionais nos processos decisórios é condição para a efetivação de uma gestão democrática, entendida como um princípio definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 3º. Inciso VIII), e na Constituição Federal (Art. 206, inciso VI). Considerando níveis de participação de professores e gestores, as políticas curriculares são elaboradas e apresentadas de acordo com um determinado momento social e político. Dentre diferentes funções que as políticas curriculares assumem uma das mais relevantes se refere-se à formação de professores. Para Munõz (2013, p. 495) “a formação de professores tem uma finalidade fundamental: o aprimoramento da ação de ensinar e da aprendizagem, ou seja, a melhoria de todos os componentes que intervêm no currículo”. Se o currículo se relaciona com o processo de ensino e aprendizagem, também se relaciona obrigatoriamente com a formação de professores.

METODOLOGIA

Uma metodologia cumpre o papel de uma abordagem sistemática da(s) realidade(s), em que teoria, método, técnicas, instrumentos estão imbricados e compõem a bússola do pesquisador. Para Morin (2003, p.337) “a teoria não é nada sem o método (...) teoria e método são dois

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

componentes indispensáveis do conhecimento complexo”. A ideia de complexidade, nesse caso, “comporta a incerteza e o reconhecimento do irreduzível” (MORIN, 2003, p.148), pois se trata daquilo que é “tecido em conjunto na dialógica ordem/desordem/organização” (idem, p.151). É a partir desses pressupostos que se situa essa investigação no âmbito das ciências sociais humanas como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Sob o ponto de vista das pesquisas qualitativas procura-se, como Stake (2011), compreender “como as coisas funcionam”. Essas considerações introdutórias auxiliam a delinear algumas etapas adotadas para o desenvolvimento da investigação que, segundo Ludke e André (2001), caracterizariam um estudo de caso: a) Fase exploratória: seleção do caso específico. b) Delimitações do estudo: o foco da investigação e os contornos do estudo são especificados em decorrência da revisão de literatura, bem como da fase de análise documental e a partir de contatos iniciais com profissionais da área. c) Análise sistemática e elaboração do relatório: a partir da obtenção de informações mais precisas sobre o tema são socializados e discutidos alguns aspectos tendo em vista a formação inicial e continuada de professores. d) A prática do estudo de caso se dará após a definição do foco da investigação e de sua configuração espaço-temporal. Os documentos analisados compõem um conjunto de informes como: Leis, Diretrizes Curriculares Nacionais, Orientações Gerais, Referências para consulta pública, bem como materiais de formação de professores. Neste caso, faz-se uma leitura flutuante (Bardin, 2004) e elege-se alguns documentos que privilegiam o objeto da pesquisa. Em seguida, explora-se o conteúdo dos documentos escolhidos, suas mensagens e possíveis significados. Para analisar a compreensão dos professores serão propostos questionários e poderão ser realizadas entrevistas narrativas com um grupo menor de professores com o intuito de complementar e acrescentar informações obtidas a partir dos questionários.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tendo em vista os motivos expostos anteriormente, espera-se que as implicações dessa pesquisa possam vir a inspirar propostas curriculares e de formação de professores da Educação Básica. Ao trilhar esse caminho, acredita-se na possibilidade de que se possam acrescentar reflexões importantes ao campo. Atualmente percebe-se alterações nas concepções e práticas curriculares em função da emergência de novos paradigmas e decorrentes de mudanças ocasionadas nas equipes de gestores nas diversas instâncias do contexto educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a perspectiva de pesquisa assinalada acima, busca-se reforçar aspectos formativos previstos a partir das políticas curriculares que se direcionam especialmente à Educação Básica, embora impactem na formação inicial e continuada de professores no contexto das licenciaturas, em especial no curso de Pedagogia. Dessa maneira, deseja-se contribuir com a construção dos saberes de professores e de futuros profissionais. Considera-se, ainda, que o momento

atual é propício para o desenvolvimento de pesquisas que não apenas constatem fragilidades nesse processo, mas, sobretudo, possam vir a auxiliar os professores no enfrentamento dessas e de outras demandas organizacionais e pedagógicas.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre a formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, A. et al (orgs.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Textos selecionados do XV ENDIPE. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ : Editora Vozes, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: 70, 2004.

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.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisas em educação: abordagens qualitativas**. 6ª reimp. São Paulo: EPU, 2001.

MINAYO Maria Cecília S. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4ª ed. Coleção Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

MUÑOZ, Francisco Imbernón. A formação de professores e o desenvolvimento do currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

NÓVOA, Antônio. **O regresso dos professores**. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa, 2007.

_____. **Escolas e professores: proteger, transformar e valorizar**. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SET/IAT, 2022.

PACHECO, José Antônio. **Políticas curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. 3.ed. Porto Alegre: Penso, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

STAKE, RobertE. **Investigación con estudio de casos**. Tradução do original de 1995, The art of case study research, Sage Publications. Reimp. Madrid: Morata, 1999.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Tradução Karla Reis; revisão técnica: Nilda Jacks. Porto Alegre: Penso, 2011.

POR QUE ESTUDAR AS POLÍTICAS CURRICULARES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE QUÍMICA?

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Girleide Tôrres Lemos

Universidade Federal de Pernambuco

girleide.lemos@ufpe.br

Eixo temático: 3 - Formação, práticas docentes, políticas curriculares e de avaliação educacional.

Resumo: O texto apresenta reflexões construídas a partir de pesquisas de iniciação científica junto a graduandos(as) do Curso de Química-Licenciatura. Entendemos que pensar as políticas curriculares de formação docente perpassa pela necessidade de reconhecermos as disputas entre os diferentes projetos que contingenciam o cenário educacional no Brasil, diante dos condicionamentos impostos pelo neoliberalismo. Dentre estas disputas, destacamos os impactos das reformas curriculares para a formação docente, fazendo reflexões sobre os contextos e vivências dos(as) professores(as) frente às políticas curriculares para formação inicial e continuada. Para tanto, apresentaremos nesse texto referenciais teórico-metodológicos que vimos construindo ao longo das pesquisas para tratar das políticas curriculares para formação de professores(as) de Química.

Palavras-chave: Políticas Curriculares. Currículo da formação de professores(as). Formação de professores(as) de Química.

INTRODUÇÃO

Pensar as políticas curriculares de formação docente perpassa pela necessidade de entendermos as disputas entre os diferentes projetos que contingenciam o cenário educacional no Brasil, diante dos condicionamentos impostos pelo neoliberalismo. Dentre estas disputas, destacamos os impactos das reformas curriculares para a formação dos (as) professores(as) de Química, buscando provocar estudos e reflexões sobre os contextos e vivências dos(as) professores(as) frente às políticas curriculares para formação inicial e continuada.

Trazemos neste texto reflexões que vimos construindo ao longo das pesquisas a partir da categoria políticas curriculares para formação de professores(as) de Química. Para tanto, apresentaremos os referenciais teórico-metodológicos que norteiam nossos estudos, nos quais fomos movidos pela curiosidade epistêmica através da seguinte indagação: Quais os impactos das reformas curriculares para formação docente nas políticas curriculares para formação dos(as) professores(as) de Química?

Por que estudar as políticas curriculares para formação de professores(as) de Química?

Inicialmente, é importante destacar de qual contexto venho construindo meu lugar de fala. Atualmente, como professora no curso de Química (Licenciatura) e formada em Pedagogia, com Mestrado e Doutorado em Educação, tenho ministrado as disciplinas de Didática e Avaliação da

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Aprendizagem, bem como orientado Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) com temáticas voltadas às práticas docentes e às políticas curriculares para formação de professores(as).

Em meio às aulas e às orientações do TCC, temos aproveitado para destacar que nos últimos anos vem sendo notório a ampliação de pesquisas voltadas para a formação de professores(as) da Educação Básica, especialmente aquelas com foco em estudos sobre os impactos das reformas curriculares. Destacamos aquelas que impactam as políticas curriculares para formação docente brasileira, com a promulgação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, CNE/CP nº 2/2019 e o Parecer CNE/CP nº 4/2024, que definem as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica”.

A Resolução CNE/CP nº 02, de fevereiro de 2015, denota uma formação docente fundamentada no progressismo e integrada a formação, isto é, considerava áreas de conhecimento que ensejam “[...] a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica” (Brasil, 2015, p. 11).

A Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019, “[...] define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores(as) para a Educação Básica”. Essa resolução estabeleceu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores(as) (BNC-Formação), visando adequar a formação dos(as) professores(as) a BNCC, ancorada numa perspectiva de formação docente por competências.

Não pretendemos discutir o mérito da polissemia do conceito de competência, mas, sim, enfatizamos que essa perspectiva de formação é “[...] justificada pelos baixos resultados das escolas brasileiras nos exames nacionais e internacionais, a baixa qualidade da formação docente, a importância da atuação do professor na determinação do desempenho dos alunos” (Albino; Silva, 2019, p. 137). A BNC-Formação, com isso, corresponderia a uma política curricular de formação dos(as) professores(as) em resposta ao baixo desempenho identificados nas escolas.

No entanto, destacamos que outros interesses estão envolvidos nesta política, ela também está “[...] articulada e cada vez mais presente no discurso de que é necessário padronizar o currículo da escola básica e padronizar a formação docente” (HYPOLITO, 2021, p. 07). Reforçando, assim, uma tentativa de fechamento provisório do sentido da formação de professores(as), de projeto de formação, bem como, do papel do(a) professor(a) baseado na instrumentalização da prática docente.

E este ano, recentemente, houve a aprovação do Parecer CNE/CP nº 04, aprovado em 12 de março de 2024, que apresenta no corpo do texto elementos dos dois documentos anteriores, tal como uma utopia das resoluções de 2015 e 2019. Entretanto, ainda permanece em um estado de aproximação com uma formação conteudista, ora pretendendo alinhar teoria e prática, mas desconectando-se da formação continuada (ANFOPE, 2024).

Frente a essas reflexões e buscando responder provisoriamente à pergunta que fizemos no início desta seção, entendemos que pesquisar sobre as políticas curriculares poderá contribuir com os estudos sobre os impactos das reformas curriculares para formação docente. Visto que é

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

importante entendermos quem são esses protagonistas na elaboração/construção das políticas curriculares para formações de professores(as) de Química.

Como também é importante conhecermos as elaborações cotidianas dos(as) professores(as), haja vista que eles(elas) não são “[...] como receptores de uma política curricular que se implanta, mas como curriculistas nas elaborações cotidianas que fazem e que põem em ação o movimento cíclico das políticas de currículo” (FRANGELLA, 2013, p. 577). E concordando com Lemos (2019, p.150), entendemos que nas “[...] atividades cotidianas os professores poderão mobilizar e elaborar práticas curriculares no cotidiano das escolas”. Essas elaborações cotidianas também vão na direção da formação de professores(as), principalmente a partir do entendimento de que as escolas fazem políticas no cotidiano (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Compreendemos as políticas curriculares de formação de professores(as) enquanto práticas discursivas, que vão se configurando como materialidade das negociações de sentidos. Nessa direção, concordamos com Araújo (2019, p. 51-52), quando ela entende “[...] as políticas curriculares para a formação de professores(as) como negociação de sentidos, como articulação discursiva para o fechamento provisório de estruturas, na medida em que existe um campo discursivo que busca fixar um sentido”. Logo, elas vão revelando um processo de construção de sentidos que disputa a hegemonização do discurso sobre a formação docente.

Dentre estas disputas, há o discurso de que a formação de professores(as) de Química deverá favorecer a formação cidadã (SANTOS; SCHNETZLER, 2002). Nessa direção, ganha destaque os saberes docentes mobilizados pelos(as) professores(as) nas suas práticas docentes, em articulação com as práticas pedagógicas que atravessam a concretização dos processos educacionais. Neste processo, os(as) professores(as) são “[...] produtores da sociedade e do meio e se não forem confrontados com essas questões da produção científica, nos seus cursos de formação específica, tenderão a repetir e reforçar as mesmas crenças e dogmas sobre a ciência” (MALDANER, 2013, p. 59).

REFERÊNCIAS

ANFOPE. **Nota da ANFOPE sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024**. 2024. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em: 30 jun. 2024.

ALBINO, Ângela Cristina Alves.; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019.

ARAÚJO, Kátia Costa Lima Corrêa de. Teoria do Discurso: possibilidades de análise dos sentidos da docência na política curricular (1996-2006). **Simbiótica**, Vitória, v. 6, n.1, p. 46-73, jan./jun. 2019.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

**“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos
no campo da educação”**

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 2/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 jul. 2023.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 13 jul. 2023.

COSTA, Heleno Camilo Costa. Políticas de currículo para a formação de professores: sobre sujeitos via conhecimento. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 1, p. 1-11, 2023. ISSN 2177-2886.

FRANGELLA, Rita de Cássia. “Essa é sua pasta e sua turma” - inserção de professores na rede pública de ensino e suas implicações curriculares. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 11, p. 573-592, ago. 2013.

HYPOLITO. Álvaro Moreira. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 1-18, jul./set., 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LE MOS, Girleide Tôrres. **Práticas curriculares de professores mobilizadas no cotidiano de escolas do campo**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

LOPES, Alice Casimiro.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MALDANER, Otavio Aloisio. **A formação inicial e continuada de professores de Química**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

SANTOS, Wildson Luiz P. dos.; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Função social: o que significa ensino de Química para formar o cidadão? **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 6, n. 4, p. 28-34, nov. 1996.

PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA: CAMINHO PARA A PRÁXIS?

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Cynthia Torres Daher

Instituto Federal do Espírito Santo

cynthia.torres.daher@gmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Grupo de Pesquisa em Formação de Professores e Ensino de Ciências (FOPEC-ES) e Grupo de Pesquisa em Ciência e Educação Lúdica (CEL-RJ).

Eixo Temático: 3 - Formação, práticas docentes, políticas curriculares e de avaliação educacional.

Resumo: O texto retrata pesquisa realizada na formação inicial de professores de Química a partir da atuação em oficinas de produção de materiais didáticos. Teve por objetivo avaliar as referidas oficinas como espaços de estímulo e/ou de limite à efetivação da dimensão formativa da Prática como Componente Curricular. Tratou-se de pesquisa qualitativa, descritiva, realizada no formato de estudo de caso, cujos dados foram produzidos por meio de questionário aplicado a licenciandos/egressos e de entrevista realizada com docentes formadores, participantes da atividade. Os resultados apontam as oficinas como espaço de: incentivo a métodos inovadores de ensino mediados por materiais didáticos; de vivências lúdicas de ensino; de estímulo à inclusão de pessoas público-alvo da Educação Especial; de estímulo à autonomia docente e discente e de incentivo a diálogos entre docentes e discentes, entre diferentes saberes e diferentes instituições. Tais oficinas favorecem ainda as dimensões de ensino, de extensão e pesquisa.

Palavras-chave: Material didático. Oficina pedagógica. Autonomia. Dialogicidade.

INTRODUÇÃO

A relação entre teoria e prática na formação inicial de professores para a Educação Básica no Brasil representa desafio que se tem buscado enfrentar de forma mais explícita na esfera legal a partir do início do século XXI com as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores através do Parecer CNE/CP Nº 09/2001 e sua respectiva Resolução CNE/CP Nº 01/2002. A Prática como Componente Curricular (PCC) representa dimensão formativa assim nomeada a partir do Parecer CNE/CP Nº 28/2001 e respectiva Resolução CNE/CP Nº 02/2002, senso mais bem explicada no Parecer CNE/CP Nº 15/2005.

Esse conjunto de documentos afirma a PCC como uma prática flexível que produz algo no âmbito do ensino, englobando a aplicação de conhecimentos, a vivência de ações próprias da docência, podendo transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar envolvendo articulação com órgãos normativos e executivos dos sistemas de ensino (BRASIL, 2005). Deve estar presente durante todo o curso desde o início e concorrer para a constituição da identidade profissional do docente, visto que “Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar” (BRASIL, 2001b).

Nos cursos de graduação no Brasil, embora teoria e prática representem aspectos diferentes, a busca por uma relação mais orgânica entre ambas é crescente, incluindo a formação de professores, especialmente a partir do final do Século XX (ANASTASIOU; ALVES, 2005). Quanto a isso, é possível considerar com Freire (1981, p. 88) que há uma “[...] unidade entre prática e teoria, em que ambas se vão constituindo, fazendo-se e refazendo-se num movimento permanente no qual vamos da prática à teoria e desta a uma nova prática”. Ainda que distintas se complementando constituindo uma unidade dialética (SCHMIED-KOWARZIK, 1988), uma práxis, como ação refletida (FREIRE, 1981).

Foi com base nesses fundamentos que, em 2013, construímos o que hoje nomeamos como: Oficinas de Produção de Materiais Didáticos de maneira que os licenciandos pudessem experimentar a vivência de “[...] atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência” (BRASIL, 2005).

O estudo sobre os materiais didáticos, entendidos como mediadores do ensino e da aprendizagem, são meios e não fins, compõe o plano de ensino da disciplina de Instrumentação de Ensino de Ciências (IEC), a partir da qual criamos as oficinas. A seleção, uso, criação e aplicação desses materiais acaba por demandar diferentes saberes específicos, pedagógicos e da experiência (NÓVOA, 2014; TARDIF, 2014).

A PCC, vivida como práxis (FREIRE, 1981), tem o potencial de formar professores mais dialógicos, autônomos e de contribuir para a constituição de uma identidade profissional fundada na docência e na tomada de consciência do papel político do professor. Com isso, após seis anos de criação das oficinas, buscamos investigá-las de forma sistemática por meio de pesquisa doutoral com objetivo de avaliar as referidas oficinas, criadas na disciplina de IEC, como espaços de estímulo e/ou de limite à efetivação da dimensão formativa da Prática como Componente Curricular. Naquele momento, a formação de professores para a Educação Básica no Brasil já estava sob a égide do Parecer e Resolução CNE/CP Nº 02/2015 que mantiveram as 400 horas destinadas à PCC como diretriz curricular a ser vivenciada ao longo de todo o curso.

A seguir explicitamos os procedimentos metodológicos que subsidiaram a pesquisa.

METODOLOGIA

Tratou-se de um estudo de caso de natureza qualitativa e descritiva (MOREIRA; CALEFFE, 2008). A entrevista com docentes formadores e a aplicação de questionário a licenciandos e egressos foram as técnicas adotadas na produção de dados (GIL, 2008). Ambos os procedimentos foram realizados de forma on-line. Ao todo, computou-se um total de dez professores formadores de Química que atuaram nas oficinas e 118 licenciandos/egressos. O software de análise de dados qualitativos, MaxQDA, foi utilizado para organizar, codificar e categorizar os dados, conforme prescreve Bardin (2011). A categoria de análise da PCC foi indicada a priori. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) do Instituto Oswaldo Cruz, tendo o CEP do Ifes como coparticipante.

Antes de apresentarmos os resultados e discussão, trazemos breve relato da organização das oficinas.

As oficinas

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

De 2013 até 2020 ocorreram 9 edições das oficinas, sendo que as de 2016 e de 2020 não foram concluídas. No intervalo de oito anos ajustes aconteceram a partir da avaliação dos diferentes participantes.

Cada oficina acontecia - e acontece - em sete momentos, conforme Figura 1.

Figura 1 - Momentos de cada oficina.



Fonte: Adaptado de Daher; Comarú; Spiegel (2020).

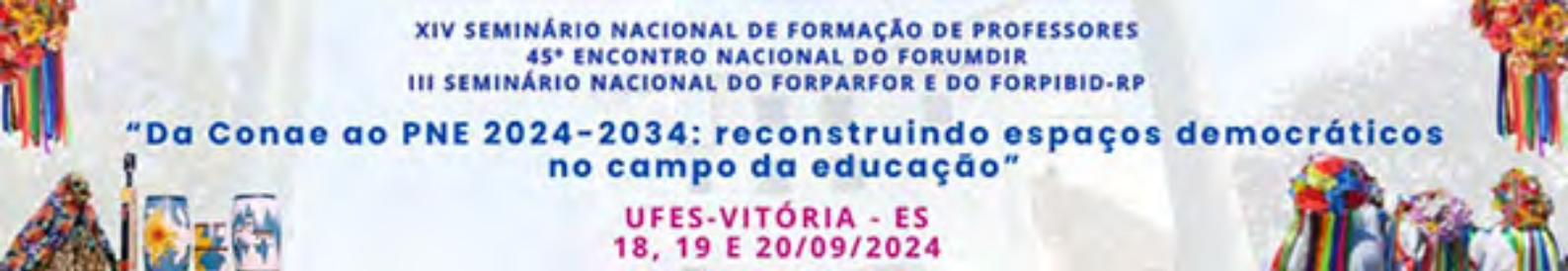
No início de cada oficina os licenciandos eram orientados a se organizarem em grupos para desenvolverem um material didático para ensino de Química/Ciências a estudantes do Ensino Médio ou do 9º ano do Ensino Fundamental. O objetivo era oportunizar a vivência da PCC por meio da interlocução entre saberes específicos de Química/Ciências, saberes pedagógicos de como ensinar e como se aprender e saberes da experiência, envolvendo diferentes contextos e demandas educacionais (TARDIF, 2014; NÓVOA, 2014).

Desafios identificados com erros conceituais em alguns materiais implicaram na busca por sua validação prévia e na parceria com docentes formadores de Química que passaram a orientar cada grupo. A produção de materiais pensados para incluir o público-alvo da Educação Especial, a criação da Mostra de Materiais Didáticos e a busca de uma demanda real da educação básica para produção do material didático surgiram para enriquecer o processo formativo e aproximar os licenciandos do exercício da docência.

Apresentamos agora os resultados da pesquisa e respectivas interpretações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O questionário on-line foi enviado para os 118 discentes/egressos participantes, dos quais obtivemos 75 respostas válidas. Dentre os 10 docentes formadores, oito foram entrevistados.



[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

Quando questionados sobre o papel das oficinas na formação de professores, a exceção de um docente, todos os participantes as avaliaram positivamente por julgarem contribuir para: a busca de fundamentos sobre métodos inovadores de ensino mediados por materiais didáticos, cuja criação demanda criatividade e proatividade; vivências lúdicas como dimensão estética da educação (ARANHA, 2006); o estímulo à autonomia docente e discente e o incentivo a diálogos entre docentes e discentes (FREIRE, 1987, 1999), entre diferentes saberes (NÓVOA, 2014; Tardif, 2014) e diferentes instituições. Um dos docentes preferiu não avaliar as oficinas porque não se sentiu suficientemente envolvido com a atividade.

Trazemos algumas falas/registros dos participantes.

Essencial, lembrando que cada pessoa aprende de uma forma. Em várias aulas confeccionei jogos e objetos com alunos, além de tornar minhas aulas atrativas (Discente Maita, 2022).

[...] nos coloca diante do desafio de pensar, criar, idealizar com intuito de ensinar ciências, saindo da região de conforto (Discente Clara, 2022).

Liberdade para criar materiais para o ensino de química (Discente Keila, 2022).

Da interação com os alunos e com os colegas (Discente Clara, 2022).

A possibilidade de compartilhar ideias e a inclusão (Discente Simone, 2022).

Essencial! Com essa oficina consegui colocar em prática o que aprendi em muitas matérias (Discente Pietra, 2022).

Foi muito divertido! [...] Gostei da interação ao final, de nós jogarmos os jogos juntos e vermos o que poderia ser feito para aprimorar nossas criações (Discente Norberto, 2021).

[...] às vezes, você nunca imaginou uma ferramenta dessa sendo usada em sala de aula e os seus alunos chegam e falam: Olha pensei em fazer isso, e você pensa: _ Gente, como pode? (Professora Bianca, 2022).

[...] essa troca numa criação e a criatividade, hoje, a inovação no ensino, são coisas que a gente precisa estar o tempo todo ativando na nossa cabeça (Professora Bianca, 2022).

A partir das falas/registros evidenciamos as contribuições das oficinas para a aplicação e construção de saberes no exercício da docência no ato de ensinar, para a PCC. Fato que, em nossa avaliação, guarda elevada sintonia com os que defendem a docência como eixo condutor da formação dos profissionais da educação (ANFOPE, 1983; 2016; 2021). Traçamos um paralelo entre as características das oficinas e da PCC.

Quadro 01 - Características da PCC e das oficinas

Características da PCC	Características das oficinas
	Movimento teórico-prático flexível
	Focado no ensino
	Transcende o espaço da sala de aula
	Contribui para constituição da identidade profissional docente

Fonte: (Daher, 2022).

Explicitamos ainda a dimensão extensionista e de pesquisa das oficinas, por envolver demanda real de ensino, em parceria com escolas públicas de Educação Básica para criação e aplicação do material didático e por implicar em investigação na própria prática docente ao exigir avaliação e aprimoramento do material e da proposta pedagógica em que foi inserido. Embora a formação continuada de professores formadores não tenha sido um objetivo inicial, as oficinas se mostram potentes também aí.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As oficinas nasceram como movimento didático-pedagógico com fundamentos políticos na participação e no diálogo, tendo a criação de materiais didáticos como pretexto. Por seu intermédio foi possível oportunizar aos licenciandos a autopercepção como autores e autônomos em suas práticas profissionais. A avaliação da atividade evidenciou sua potência criadora nascida dos diferentes diálogos entre humanos, saberes e instituições. Diálogos críticos e reflexivos entre teoria e prática, favorecendo a PCC como práxis.

Formar professores no Brasil representa espaço de disputas políticas por condições de trabalho, de formação, de reconhecimento, de constituição da própria profissionalidade, enfim, de valorização da profissão docente. Para que esses movimentos se constituam, os profissionais da educação precisam se apropriar da autoria e autonomia e tomar lugar nessas disputas. De forma indireta as oficinas têm buscado contribuir para este fim. Os movimentos são lentos, porém demonstram consistência.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. D. G.; ALVES, L. P. **Processos de Ensino na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5 ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2005.

ANFOPE. **Reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a educação**. Belo Horizonte: ANFOPE, 1983. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/1%C2%BA-EncontroDocumento-Final-1983.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2022.

ANFOPE. **Documento Final do XVIII Encontro Nacional da ANFOPE-Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação**: conjuntura nacional avanços e retrocessos. Goiânia: ANFOPE, 2016. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Doc-FINAL-XVIIIENANFOPE-6_3_2017-Coordena%C3%A7%C3%A3o-Iria.pdf. Acesso em: 7 jan. 2022.

ANFOPE. **Documento Final do XX Encontro Nacional da Anfope - 2021 “Política de formação e valorização dos profissionais da educação: resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada”**. 2021. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE- %E2%80%93 Documento-Final-2021.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2022.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES 09, de 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, curso plenário. Brasília, 2001a.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES 28, de 2 de outubro de 2001**. Dá nova redação Parecer CNE/CP21/2001, que estabelece a duração dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, ao curso de licenciatura, de toda a duração. Brasília, 2001b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de oferta plena. Brasília, 2002a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de formação de plenário, de formação de professores de Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES Nº 15, de 2 de fevereiro de 2005**. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP Nºs 1/20 e 2/2002, Instituem Diretrizes Curriculares Nacionais e duração e carga dos cursos de licenciatura, de plenários, de Formação de Professores da Básica, em nível superior. Brasília, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 02, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

DAHER, C. T.; COMARÚ, M. W.; SPIEGEL, C. N. Contribuições de oficinas de produção de recursos didáticos para formação inicial de professores de química. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v.1 p. 1-20. 2020.

DAHER, C. T. **Autonomia para Ensinar e Criar**: a produção de materiais didáticos na formação de professores de Química no Instituto Federal do Espírito Santo. 2022. (Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde), Instituto Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2022.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

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

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2014.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia Dialética**: de Aristóteles a Paulo Freire. 2 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

PRÁTICAS POLÍTICAS EMANCIPATÓRIAS: ENTRE REGULAÇÃO E CONTROLE

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Anna Paola Galvão Marsiglia
UFES
paolamarsiglia40@gmail.com

Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni
UFES
tania.delboni@ufes.br

Eixo Temático: 3 - Formação, práticas docentes, políticas curriculares e de avaliação educacional.

Resumo: Busca-se problematizar como os sujeitos escapam pelas frestas dos documentos oficiais para produzirem conhecimento, compreendendo os currículos como documentos tecidos em redes de subjetividades, marcados pela imprevisibilidade e pelo movimento. Apontam-se as criações cotidianas como instrumento de emancipação para que os alunos se reconheçam na potência de suas diferenças, como cidadãos participativos que têm voz numa democracia em que são silenciados por culturas dominantes.

Palavras-chave: Currículos. Cotidianos. Emancipação.

Ao idealizar esse trabalho, desejamos subverter os modelos tradicionais de pensar os processos de ensinar e aprender, entendendo como os *praticantes pensantes* (OLIVEIRA, 2012) da escola se constroem e produzem práticas emancipatórias em ambientes fortemente regulados. Para tanto, apoiamo-nos nas ideias de Inês Barbosa de Oliveira e Nilda Alves, em interlocução com Michel de Certeau, para a discussão sobre emancipação social através das *práticas políticas* tecidas nos cotidianos.

Em uma pesquisa cartográfica, logo, interventiva e participativa, inserimo-nos em uma escola de ensino fundamental da rede estadual, no município da Serra, Espírito Santo, para acompanharmos os movimentos curriculares inventivos com alunos do 9º ano. Trazemos as narrativas em redes de conversação como um recurso que, por seu efeito coletivo, estabelecem uma importante relação com o outro, oportunizando o reconhecimento da experiência dos sujeitos envolvidos e tecendo uma rede de subjetividades.

Estamos diante de uma proposta curricular e um modelo pedagógico que primam por resultados antes mesmo de um processo de *ensinar e aprender* bem sucedido. Devemos produzir dados para quantificar a educação e estamos cerceados por vigilância e controle. Desta forma, se dão a regulação e a padronização dos currículos para perpetuar um paradigma dominante, comprometendo a autonomia docente, negligenciando os saberes e culturas locais e desrespeitando as diferenças dos cotidianos.

Escapando às regras instituídas, os sujeitos da escola tecem redes de conhecimentos plúrais, a partir de criações curriculares que superam verdades únicas, bem como a lógica quantificada e mercantilizada de educação. Se existe uma fenda abissal que desconsidera os conhecimentos advindos das experiências e práticas sociais, existe também uma fenda nos documentos oficiais pela qual fugimos para exercitarmos nossas práticas emancipatórias nos cotidianos, viabilizando o diálogo e entrelaçando saberes do a(com)tecer.

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

Assim, em meio ao currículo engessado por seus códigos, buscamos a força dos *praticantes-pensantes* no cotidiano e vamos registrando os movimentos da escola no acontecer de seu curso para fecundar essa pesquisa. Trazendo a arte como disparadora para dar voz aos *criadoresautores*, apresentamos a música “Preto Demais”, de Hugo Ojuara, que canta a desigualdade, a resistência e o empoderamento do povo preto. Após ouvi-la, em grupos, os alunos levantaram as possíveis questões a serem discutidas; em seguida, cada grupo discutiu um tópico como, desigualdade social, discriminação racial, estereótipos, hipocrisia social, identidade negra, resistência e empoderamento, e expôs sua opinião, gerando um debate entre os vários grupos; isso feito, refletimos, em uma roda de conversa, sobre como podemos combater o racismo estrutural e contribuir para a representatividade das pessoas negras e, novamente os alunos puderam expressar seus pontos de vista. Para finalizar a sequência de atividades, os estudantes produziram paródias da música, juntamente com um vídeo, a partir dos temas discutidos. Disponibilizamos duas paródias nos links: <https://youtu.be/wi1TQYqAw7g> e <https://youtu.be/FXFWtFnvzzU>.

Reproduzimos aqui algumas falas dos estudantes:

A injustiça racial é nada menos que um problema em que as pessoas são tratadas de forma desiguais, por exemplo, na música fala que só por ele ser preto, ele não tem os mesmos direitos.

A discriminação racial acontece ali quando ele foi pedir dinheiro pra comprar chiclete, pra poder vender e ganhar um dinheiro e já acharam que ele estava roubando alguém e algemou ele.

Ah se fosse um branco, de olho verde, iam até comprar o chiclete pra ele, mas como era um negro, é uma pessoa criminosa que rouba todo mundo, isso é julgar a pessoa pelo estereótipo.

Empoderamento, você pensa em poder, você tem que ter o poder sobre você mesmo, você se conhecer e se reconhecer, então ali na sétima estrofe ele está se reconhecendo, ele tem orgulho de ser preto, ele está se empoderando. O que foi criticado lá no início da música, ele tá indo lá e buscando o direito dele, dizendo “eu posso e eu vou fazer, vou lutar por isso”.

Sobre a resistência é quando ele fala que os tempos de submissão do nosso povo estão com os dias contados, mas já tem o plano traçado. Ele tá falando do tempo da escravidão, que a gente tem que resistir a ser inferiorizado, porque a gente tem os mesmos direitos e a gente quer que nossa cor seja reconhecida, nossa identidade...

Desigualdade social diferencia as pessoas pretas e com baixa renda das pessoas brancas e com poder social, tanto que o neguinho não estava fazendo nada demais e o branco tava fumando, e quem foi preso foi o neguinho.

Eu acho muito injusto porque muitos de nós temos que ter oportunidade de muitas coisas também, tem muita gente que não têm condições suficiente pra tentar alcançar e tem gente com poder que não ajuda tanto as pessoas, sabe? E elas julgam o outro, mas no final a gente vai pro mesmo lugar. Então por que essa diferença? É difícil...

Nem tudo é sobre dinheiro, a gente tem os mesmos sonhos, as mesmas dores e todo mundo quer ser feliz, seja branco, preto, rico ou pobre, ninguém é melhor que o outro.

Desviando do caminho das prescrições e utilizando o que recebemos nos cotidianos, transpusemos os limites e inventamos currículos outros; não ignoramos as normas e teorias, todavia,

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

fomos além da reprodução de descritores, criando conexões com eles e interligando-os às práticas e às possibilidades de acordo com nossa realidade plural e imprevisível.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Preto Demais

Hugo Ojuara

Enquanto seu discurso tá pronto na internet
Prenderam o neguinho ali na praça sete
Que tava pedindo dinheiro pra vender chiclete
Mas com playboy fumando um boldo ali ninguém se mete
Porque o pai é juiz e a mãe é delegada
Enquanto a mãe do neguinho é sua empregada
Um corre danado, maior agonia
E pega um busão lotado pra delegacia
Chegando na delegacia
A mãe do neguinho pergunta assim para o doutor delegado
Mas o que foi que ele fez para estar algemado?
O doutor começa então a descrever o caso
É que ele é preto demais
Corre demais, fala demais, sorri demais
Tá estudando demais, comprando demais
Viajando demais e assim não dá mais
Mas ele joga demais, dança demais
E canta demais, é bonito demais
Tá se unindo demais, planejando demais
Assim ele vai passar o meu filho pra trás
Ha-ha
Pro terror de vocês
Os tempos de submissão do nosso povo
Estão com os dias contados
Vão tentar nos silenciar, nos forjar
Mas nosso plano tá mais que traçado
Então só quem é negão
E tem muito orgulho de ser preto
E preto demais
Vai cantar assim, ó
É que eu sou preto demais, corro demais
Falo demais, sorrio demais
Tô estudando demais, comprando demais
Viajando demais, eu só quero paz
Eu também jogo demais, danço demais
Canto demais, sou bonito demais
Tô me unindo demais, planejando demais
E vou fazer comer poeira os filhinhos de papai
É que sou preto, ele é preto
Eu sou preto, ele é preto
Eu sou preto, ele é preto
(Preto demais)
É que sou preto, ele é preto
Eu sou preto, ele é preto
Eu sou preto, ele é preto
(Preto demais)
É que sou preto, ele é preto
Eu sou preto, ele é preto
Eu sou preto, ele é preto
(Preto demais)
É que sou preto, ele é preto
Eu sou preto, ele é preto
Eu sou preto, ele é preto
(Preto demais)

Paródia da música Preto demais - Hugo Ojuara

A sociedade não parece entender,
que o racismo é um mal que podemos vencer
Tirar o prazer deste povo safado.
que vem nos humilhando desde o passado

Tiraram minha cultura, meu jeito de ser.
mataram meu povo, e o que eu vou fazer?
Desmataram minha floresta, o meu tropical,
e agora estou sem o meu original.

só por causa da sua cor?
Isso não é preconceito?"

O governo não entende nossa situação,
achando que matando um dos nossos vai ser a solução.

A cada vinte e dois minutos
um jovem negro é assassinado no Brasil.

Sofremos demais, mas estamos de pé,
nos calaram demais, mas eu tenho fé
que a nossa comida, nossa capoeira
será reconhecida ao invés de besteira

Minha pele é meu charme,
meu cabelo não é palha,
não tente me mudar seu racista canalha.

Eu sou preto demais eu me destaco demais,
racistas otários eu deixei pra trás

Mas esse preconceito não tomou meu valor,
o seu ódio não vai tirar a minha cor,
o chicote e a senzala causou minha dor,
mas minha glória vai brilhar quando o sol se por

Minha cor tingida é bonita, ela é a vantagem
que eu tenho contra o forte sol, meu cabelo natural
sempre foi mal falado e em troca sempre foi alisado,
porque o liso sempre foi o mais destacado.
E agora vocês querem o meu trançado.

Sofremos demais, mas estamos de pé,
nos calaram demais, mas eu tenho fé
que a nossa comida, nossa capoeira
será reconhecida ao invés de besteira

Minha pele é meu charme,
meu cabelo não é palha,
não tente me mudar seu racista canalha.

Eu sou preto demais eu me destaco demais,
racistas otários eu deixei pra trás

(Produzido por alunos do 9º ano)

(Composição: Fernanda De Oliveira Bastos / Hugo Albuquerque Araújo).

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Questionamos aqui se as atividades repetitivas da rotina pedagógica podem gerar tal encontro com essa multiplicidade de ideias e oportunizar que os estudantes olhem para si, valorizem suas culturas e sejam produtores autênticos nessa rede de saberes e fazeres. Procuramos promover o diálogo, estabelecendo conexões entre a vida dos estudantes e as situações de desigualdades e de racismo enfrentadas na sociedade, compreendendo a pluralidade das etnias a partir de uma visão não eurocêntrica e desmistificando estereótipos impostos pela sociedade. Temos assim, o resultado de uma produção criativa e autônoma, feita a partir de escolhas, desejos, emoções e experiências, que suscitou saberes além dos muros da escola e no interior de cada sujeito.

Alves e Oliveira (2002) já nos alertavam para a necessidade de superarmos a lógica do paradigma moderno, que tem na quantificação sua prioridade, e desconsidera a possibilidade de criação no cotidiano, o qual, estaria associado à regulação, à repetição e à alienação. Assim sendo, entendemos a imprescindibilidade de nos afastarmos dos discursos homogeneizantes oficiais para mergulharmos nos cotidianos, marcados pelas múltiplas diferenças da vida humana, que é impossivelmente sempre igual. Encontros permanentes com o imprevisível e com o acaso são o início da prática, aprender e ensinar são a criação no encontro.

Em nossos voos para acompanhar os movimentos emancipatórios dos cotidianos, vivenciamos uma produção propiciada por *praticaspolíticas* emancipatórias que se deu naquele *espaço-tempo*, dinâmico e provisório.

Coadunando com esse pensamento, Certeau (1994) define as práticas cotidianas como “artes de fazer”. O autor questiona de que forma operamos os produtos culturais e o que produzimos com o que recebemos ou nos é imposto; é uma produção astuciosa, porém quase invisível, “que não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante” (CERTEAU, 1994, p. 39).

A dimensão da Vida na escola está, desse modo, na potência das práticas e na diferença que elas fazem quando inventamos currículos que afluem para alimentar outros corpos.

Deixamos aqui, portanto, os questionamentos para que essa pesquisa reverbere em outros estudos, não sendo o fim, mas o início de outros trabalhos: como podem os currículos serem reduzidos a um padrão preestabelecido por repetições e abstrações intangíveis? Pode um currículo ignorar a multiplicidade dos cotidianos? De que forma escapar às regras instituídas pelo sistema? Qual uso estamos fazendo das regras prescritas nas diferentes circunstâncias nos cotidianos? Que negociações estamos realizando com o poder instituído na tessitura dos currículos? Quais artes estamos fazendo nas escolas para entrelaçar os fios do conhecimento?

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002, V. 2, p. 78 a 102.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

**“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos
no campo da educação”**

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

OJUARA, Hugo. **Preto demais**. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/hugo-ojuara/preto-demais/>. Acesso em: 12/03/2023.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos ‘pensadospraticados’ pelos ‘praticantespensantes’ dos cotidianos das escolas. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (orgs.). [Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades](#). Petrópolis: DP et Alí, 2012. p. 47-70.

PROCESSOS DE AVALIAÇÃO ESCOLAR E PESQUISA-FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Danielle Piontkovsky

Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes

danielle.ifes@gmail.com

Leonardo Nunes Domingos

Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes

leodnl@gmail.com

Adriana Piontkovsky Barcellos

Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes

adrianapbarcellos@gmail.com

Eixo Temático: 3 - Formação, práticas docentes, políticas curriculares e de avaliação educacional

Resumo: A presente pesquisa está inserida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT e apresenta como objetivo central investigar os sentidos de avaliação escolar produzidos pelos professores da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal do Espírito Santo. Problematisa a ampliação desses sentidos a partir do diálogo entre os saberes produzidos no cotidiano escolar e as teorizações desse campo do conhecimento. Utiliza teorizações de diferentes campos do conhecimento, como Educação Profissional e Tecnológica (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012), avaliação escolar (ESTEBAN, 2012; FERNANDES, 2009) e professor-pesquisador (ESTEBAN; ZACCUR, 2002). Apresenta aporte metodológico de caráter qualitativo, tendo como principal recurso as rodas de conversa, compreendidas como espaços-tempos de produção de dados e de pesquisa-formação docente. Como resultado, a investigação aproxima-se dos sentidos produzidos pelos professores nos movimentos de investigação e dos conhecimentos acerca da avaliação escolar, reconhecendo a indissociabilidade teoria-prática. A partir desse movimento, os processos de pesquisa-formação possibilitaram apostar numa perspectiva de “avaliação integrada” e, em meio a uma experiência coletiva de pesquisa, na criação de um produto educacional.

Palavras-chave: Avaliação escolar. Pesquisa-formação docente. Educação Básica. Educação Profissional e Tecnológica.

INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta um fragmento da pesquisa de Mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT - que buscou problematizar os sentidos de avaliação escolar produzidos pelos professores da Educação Básica, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, em meio aos processos de pesquisa-formação docente e a partir do diálogo entre os saberes produzidos no cotidiano escolar.

Nesse contexto, destacamos que, ao falar de sentidos, nos referimos à característica humana de atribuir um significado próprio e particular à realidade com a qual o sujeito interage, a partir dos sentidos produzidos em experiências anteriores (OLIVEIRA; GERALDI, 2010). Compreendemos que “[...] mesmo que fosse possível descrever com precisão uma situação ou conhecimento, isso

jamais produziria uma compreensão precisa e idêntica para todos do que foi descrito [...]” (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p. 18).

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

No âmbito da avaliação escolar, portanto, múltiplos sentidos convivem, entram em conflito e se entrelaçam. Essa diversidade de sentidos se reflete nas diversas formas de saber e de fazer a avaliação escolar, as vezes mais conservadoras, ligadas à ideia de classificação, hierarquização e seleção de estudantes por meio do “mérito” e da nota e, às vezes, ligadas à investigação do processo de ensino-aprendizagem, destinadas a conhecê-lo melhor e potencializá-lo, num viés de garantia do direito à aprendizagem para todos e todas.

Considerando a amplitude da problemática de investigação, optamos por elencar um tripé de sustentação teórico-epistemológica que compreende o estudo das temáticas Educação Profissional e Tecnológica, avaliação escolar e formação de professores, discutidas de maneira ampla na Dissertação de Mestrado e que apresentaremos brevemente neste resumo.

Em relação à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), discutimos a concepção de “formação integrada”, prevista nas legislações vigentes e defendida por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), bem como as possibilidades de consecução dessa proposta no contexto capitalista. Colocamos em análise a reforma do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (EPTIEM) e suas consequências para a perspectiva de formação integrada defendida.

No âmbito da avaliação escolar, realizamos uma análise das principais tendências teóricas a partir da organização proposta por Fernandes (2009), em quatro “gerações de avaliação”, destacando a relação entre as teorizações e os contextos sócio-históricos em que foram elaboradas e difundidas. Declaramos o alinhamento desta pesquisa às perspectivas de avaliação ligadas à geração da “avaliação como negociação e construção” (quarta geração), em especial, às discussões realizadas por Esteban (2001, 2008, 2010). De modo especial, destacamos o posicionamento da autora acerca da necessária ruptura com a racionalidade técnica para se conceber uma avaliação que reconheça os sujeitos e os saberes que trazem à escola (ESTEBAN, 2001).

Quanto à formação de professores, defendemos a ideia de professor-pesquisador (ESTEBAN; ZACCUR, 2002) como perspectiva que aposta em processos formativos com base no diálogo entre os saberes produzidos pelos professores a partir dos movimentos de investigação dos seus contextos de trabalho e os conhecimentos teóricos produzidos acerca da avaliação escolar, no caso desta pesquisa, adotando como força motriz o movimento indissociável entre teoria e prática.

METODOLOGIA E PRODUÇÃO DE DADOS

Considerando a realização da pesquisa no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, em especial da Educação Profissional Técnica de Nível Médio que denominamos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (EPTIEM), e de acordo com a base teórica assumida neste estudo, optamos pela realização de uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, utilizando como principal recurso metodológico as rodas de conversa (WARSCHAUER, 2001). Este

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

recurso foi utilizado de forma *online*, com onze professores atuantes na EPTIEM do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), de diferentes campi e áreas de atuação (formação técnica e geral).

Como resultado, produzimos dados para a pesquisa e, ao mesmo tempo, exploramos oportunidades formativas ao problematizar os sentidos da avaliação escolar na EPTIEM que culminaram na criação de um produto educacional.

Desse modo, destacamos que as rodas de conversa se constituem numa metodologia de pesquisa-formação que busca, por meio das narrativas, acessar os sentidos produzidos pelos sujeitos, ao mesmo tempo que oportuniza espaços-tempos de reflexão crítica acerca desses sentidos que foram/estão sendo constituídos nas experiências escolares e não escolares. A participação ativa nas rodas de conversa, os diálogos estabelecidos entre os sujeitos, as problematizações e as teorizações presentes nas narrativas, se apresentam em consonância com o que buscamos numa pesquisa cujo objetivo é pesquisar *com* os professores e *com* a escola ao invés de *sobre* os professores e *sobre* a escola (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015).

Nesta pesquisa, portanto, as rodas de conversa foram criadas como estratégia de pesquisa-formação com vistas à investigação dos sentidos de avaliação escolar produzidos pelos professores, se constituindo também como espaços-tempos de ampliação e (re)construção de novos sentidos, isto é, de formação. A pesquisa e a formação, dessa forma, foram consideradas processos interdependentes.

Compreendemos, ainda, que as narrativas dos professores favorecem o processo investigativo-formativo porque aproximam o pesquisador dos sentidos de avaliação escolar que os sujeitos-narradores produziram/produzem em suas práticas cotidianas, nas experiências que vivenciam nos diferentes espaços-tempos da Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada, interessou-nos problematizar os sentidos de avaliação escolar criados pelos docentes, assim como defender que a “formação de professores” não se reduz à aprendizagem do saber-fazer específico relacionado unilateralmente à profissão. Compreendemos os processos formativos enquanto movimentos que articulam e mobilizam conhecimentos mais amplos, possibilitando, a partir do diálogo entre teoria e prática, a reflexão e a produção de alternativas e conhecimentos pedagógicos para problemas reais das escolas da Educação Básica, no caso específico desse estudo, da EPTIEM.

Pelo viés formativo no contexto da pesquisa-formação, foi possível questionar os sentidos de avaliação que vigoram de forma hegemônica no ambiente escolar e construir possibilidades de pensar e fazer uma “avaliação integrada”, ao elencarmos características necessárias para essa avaliação que se propõe alinhada à formação integrada: a interdisciplinaridade, a noção de ampliação do conhecimento e o protagonismo estudantil.

Nesse contexto, ainda, a pesquisa possibilitou explorar o potencial da ideia de professor-pesquisador (ESTEBAN; ZACCUR, 2002) no âmbito da avaliação escolar, amplificando as possibi-

lidades de pensar e fazer a avaliação que defendemos, partidária à noção de formação humana integrada dos sujeitos.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. RJ: DP&A, 2001.

Esteban, Maria Teresa; Zaccur, Edwiges. A pesquisa como eixo de formação docente. *In*: Esteban, M. T.; Zaccur, E. (orgs.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. RJ: DP&A, 2002.

Fernandes, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. SP: UNESP, 2009.

FRIGOTTO, G.; Ciavatta, M.; Ramos, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3. ed. SP: Cortez, 2012.

LIMA, M. E. C. D. C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, BH, v. 31, n. 01, p. 17-44, jan.-mar. 2015.

OLIVEIRA, I. B. D.; GERALDI, J. W. **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. RJ: DP et Alii, 2010.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. RJ: Paz e Terra, 2001.

REFLEXÕES SOBRE A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 04/2024 NO CONTEXTO DAS REFORMAS EMPRESARIAIS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Priscila de Souza Costa Couto

FFP/UERJ

priscilascosta.br@gmail.com

Izabel Cristina Marçal Gonçalves

PCRJ-SME/ SME Niterói

izabelmarcal@live.com

Adriana Cabral Pereira de Araujo

FFP/UERJ

adriacabral2013@gmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação de professores, democracia e direito à educação (GRUPEFOR /UERJ).

Eixo Temático: 3 - Formação, práticas docentes, políticas curriculares e de avaliação educacional.

Resumo: O presente texto tem por objetivo analisar as políticas de formação de professores e a precarização do trabalho docente em contexto marcado pelo avanço das políticas de cunho neoliberal nas quais foram aprovadas as resoluções que contém as diretrizes para os cursos de formação de professores. Essas diretrizes curriculares, principalmente as que foram aprovadas pós-golpe de 2016, vem provocando intensos debates no campo da formação de professores, pois interferem na qualidade da formação docente, descaracterizando a construção do saber crítico e reflexivo e impondo um caráter pragmático e utilitarista, e, sobretudo, contribuindo na desqualificação do trabalho docente.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Formação de Professores. Privatização.

INTRODUÇÃO

O texto em pauta tem por objetivo discutir a relação entre a política de formação de professores e o processo de precarização do trabalho docente no contexto das reformas empresariais da educação (FREITAS, 2012), pela desqualificação da formação, principalmente no que tange às diretrizes curriculares que tem sido alvo de intensos debates e disputas nos últimos anos. Estas disputas se intensificaram no período pós-golpe de 2016.

O cenário pós-golpe é marcado pelo fortalecimento de políticas conservadoras e pela supressão de direitos sociais materializada em uma série de contrarreformas (fiscal, trabalhista, previdenciária) e na retomada de processos de privatização, visando implantar o projeto de redução do Estado. No campo da formação, há um crescimento dos cursos de formação de professores à distância, redução da carga horária de disciplinas teóricas em favor de disciplinas práticas e de gestão, o que reduz, ao invés de elevar, a qualidade da formação.

A formação ganha destaque, assim, pela necessidade de reconversão profissional dos trabalhadores aos novos arranjos flexíveis do mundo do trabalho. Para Kuenzer (2024, p. 3), as cadeias

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

produtivas e de formação se articulam, levando a “[...] qualificações desiguais e diversificadas, na mesma lógica da redução de custos visando à acumulação do capital”.

Dentro da lógica privatista, que transforma direitos em serviços e corta recursos públicos, tem destaque a precarização das relações trabalhistas e a padronização curricular, com impactos negativos na carreira, nos salários e nas condições de trabalho dos professores (FREITAS, 2018). Diante do cenário de crise, o professor é caracterizado como malformado e responsável pelo mau desempenho dos estudantes e as diretrizes curriculares passam a ocupar um papel central nas disputas pela hegemonia de uma concepção de formação.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

METODOLOGIA

O presente texto propõe-se a realizar uma análise qualitativa do processo de desqualificação da formação a partir de reformas curriculares, referendada em Gramsci (2017). Dessa forma, analisamos as diretrizes oficiais emitidas pelo Conselho Nacional de Educação em 2002, 2015, 2019, 2020 e 2024 com foco nas disputas por hegemonia de concepções de formação.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O cenário da formação de professores, mesmo antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.496/1996, já colocava a necessidade de desenvolvimento de políticas públicas para esse campo. A formação de professores tem um papel central na implementação da reforma empresarial da educação, em que a padronização curricular, via Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é o carro-chefe. Portanto, a adequação dos cursos de licenciatura tem papel de destaque nos processos de padronização curricular, centralização e controle impostos a partir de 2016. As disputas em torno dessa adequação têm levado a publicação e revogação de uma série de resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE).

As resoluções CNE/CP nº 1/ 002 e CNE/CP nº 2/2002 se mantiveram vigentes até a publicação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, que foi fruto de amplo debate entre governos e entidades educacionais. A Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi amplamente apoiada pelas entidades representativas dos educadores por incorporar reivindicações históricas dos profissionais da educação em relação ao tema da formação. Entretanto, ainda dentro do prazo estipulado para sua efetivação, e sem ter sido completamente implementada, após sucessivos adiamentos, foi substituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, que retoma a lógica de competências e habilidades e vincula a formação de professores à BNCC.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 separa a formação inicial e continuada, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação). Em 2020, o Ministério da Educação (MEC) publica a Resolução CNE/CP nº 1/2020 que dispõe sobre a Formação Continuada e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

(BNC-Formação Continuada). Tais reformas descaracterizam a formação, materializando uma flexibilização e descaracterização da profissão docente.

A retomada da pedagogia das competências como paradigma formativo evidencia o caráter neoliberal e tecnicista dessas reformas. Para Kuenzer (2024, p. 6) essas resoluções definem a “[...] centralidade nas competências para o exercício da docência como eixo da formação do professor, em detrimento de uma formação mais sólida, centrada na ciência da educação”. Para Freitas (2012), o tecnicismo é retomado como uma “teoria da responsabilização” onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de padrões ou expectativas de aprendizagem medidas por testes.

A mais recente resolução do CNE, a nº 04/2024, apesar de não mais fazer referência direta à BNCC não abandona a pedagogia das competências. Esta revoga as resoluções anteriores (02/2015, 02/2019 e 01/2020) e apresenta um apanhado dos seus textos, o que a ANFOPE (2024) denuncia como uma “bricolagem” das resoluções anteriores, sem o devido diálogo com o campo da formação de professores, escamoteando princípios essenciais dos movimentos que lutam pela educação e pela formação emancipatória.

A nova resolução distribui a carga horária de formação entre 3 núcleos. O Núcleo II refere-se à Aprendizagem dos conteúdos Específicos das áreas de atuação profissional (ACCE). Este é composto pelos conteúdos específicos das áreas e componentes curriculares, ou seja, pela BNCC. Das 3200 horas mínimas estipuladas na resolução para os cursos de licenciatura, o núcleo II corresponde a 1600 horas de formação.

Ao analisar o parecer CNE/CP nº 04/2024 que apresenta a fundamentação da resolução proposta pelo CNE, Kuenzer (2024) aponta que, o texto é marcado pela presença de concepções antagônicas, uma que reproduz o discurso hegemônico que defende a construção dos currículos por competência como necessária para a adequação às transformações do mundo globalizado e outra, de caráter progressista, que defende uma sólida formação teórica e os princípios historicamente defendidos pela ANFOPE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, destacamos que a conscientização e a mobilização coletiva são imprescindíveis ao enfrentamento das proposições neoliberais que promovem a desvalorização e precarização das condições de trabalho do professor, visto que há que se combater a lógica da responsabilização individual do docente pelo próprio desempenho.

Nesse sentido, a luta da ANFOPE é pela retomada imediata da Resolução CNE/CP nº 02/2015, pois ela dialoga com os princípios da Base Comum Nacional, a saber: “a) sólida formação; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação” (Brasil, 2015, p.2). Ao passo que a Resolução nº 04/2024 dilui o princípio da unidade teoria-prática

com a retirada das 400 h de práticas como componente curricular, que estava presente nas resoluções anteriores.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Diante do exposto, é possível concluir que tais reformas operam uma modificação nas finalidades da escola, retirando seu papel educativo, formativo e social pelo esvaziamento curricular e sua redução à mera função instrucional. Evidenciando ainda que a formação como proposta no Parecer nº 04/2024 permanece ligada à viabilização do processo de exploração do trabalho, consonante com a lógica neoliberal.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. **Nota da ANFOPE sobre o Parecer CNE/CP Nº 4/2024**. Abril, 2024. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em: 19 de julho de 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº. 2**, de 1 de julho de 2015. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 15 de abril de 2021.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, vol.1: introdução ao estudo da filosofia de Benedetto Croce; Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 1ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

KUENZER, A. Z. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a instituição ou institucionalização da precarização da formação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 24, p. e17282, 2024.

SPINOZA E OS CAMINHOS DOS AFETOS NA DOCÊNCIA COMO CORPOS MÚLTIPLOS NO COTIDIANO ESCOLAR

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Ana Cláudia Santiago Zouain
Universidade Federal do Espírito Santo
aninhazouain@gmail.com

Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo
janetemc@terra.com.br

José Américo Cararo
Universidade Federal do Espírito Santo
jose.cararo@ufes.br

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Com-Versações com as teorias pós-críticas em currículos e formação de professores (Grupo de pesquisa/CNPq).

Eixo temático: 3 - Formação, práticas docentes, políticas curriculares e de avaliação educacional.

Resumo: Esta comunicação busca dizer da multiplicidade que povoa a escola: de corpos, de acontecimentos, de vida. Objetiva, assim, partindo dos ensinamentos de Spinoza (2009), afirmar a multiplicidade que habita a docência, expressa em redes de conversações nas veredas de afetos que atravessam o cotidiano escolar. Utiliza, como metodologia, redes de conversações, modos de dizer das experiências vividas, estabelecidas com professoras em encontros quinzenais. Conclui que as conversações apontam para a necessária composição de um corpo múltiplo escolar, onde a criação se faça pela abertura à liberdade; pela superação do dogmatismo, normatização e hierarquização; pelos tempos livres para que os encontros sejam possíveis; enfim, pelo encontro nos entremeios de uma educação que una o inteligível ao sensível e o conhecimento se teça pelos afetos e afecções experimentados.

Palavras-chave: Spinoza. Afetos/afecções. Docência. Corpos múltiplos. Cotidiano escolar.

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, buscamos afirmar a multiplicidade que habita a escola: multiplicidade de corpos, multiplicidade de acontecimentos, multiplicidade de vida. Para tal, inserimo-nos em redes de conversações (CARVALHO, 2009) com professoras a fim de percorrer os sentidos e as sensações que se entrelaçam entre os corpos, entre conversas, risos, queixas, silêncios... pois há sempre vida em composição.

Objetiva, assim, este texto, com o auxílio dos ensinamentos de Spinoza (2009), afirmar a multiplicidade que habita a docência expressa em redes de conversações de problematizações de suas vivências nas veredas de afetos e afecções que compõem o cotidiano escolar.

Desse modo, as conversas apresentadas no texto são produções derivadas de pesquisa¹ mais ampla com professores de escolas públicas de ensino fundamental, cujo enfoque metodológico buscou examinar a potência das redes de conversações na constituição das relações *práticas políticas* que articulam a constituição do comum nos currículos, nos processos de aprender, na formação de professores, entendendo que todas as práticas são políticas e imersas em redes de conversações como formas de dizer de nossas experiências.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Entrelaçando conversações com Spinoza e os corpos múltiplos docentes

Como a vida é uma sucessão infindável de encontros fortuitos entre nosso corpo e os demais corpos, estamos permanentemente sujeitos às afecções decorrentes desses encontros. Os encontros não produzem apenas uma afecção no corpo, mas também um afeto (*affectus*) na mente e a ideia a ela associada. A afecção que afeta o corpo é acompanhada pelo afeto que afeta a mente. Isso ocorre porque “[...] a ordem e a conexão das ideias é o mesmo que a ordem e a conexão das coisas” (SPINOZA, 2007, p. 55).

Sendo assim, um modo existente define-se por certo poder de ser afetado, para o aumento ou a diminuição da potência de agir (*conatus*). Diz-se, conforme o caso, que a potência de agir ou a força de existir aumentam ou diminuem quando a potência do outro modo se lhe junta; ou, ao contrário, subtraem, imobilizando-a e fixando-a. A passagem a uma perfeição maior ou o aumento da potência de agir são denominados afeto ou sentimento de alegria; a passagem a uma menor perfeição ou a diminuição da potência de agir, afeto ou sentimento de tristeza. Esse poder de afetar e ser afetado depende dos encontros entre os corpos que poderão gerar uma vida ativa (alegria) ou passiva (tristeza).

Na conversa, as professoras questionam o quanto a escola é tempo de encontros ou tempo de resultados previamente determinados. Do ponto de vista dos afetos, a distinção fundamental entre dois tipos de paixão, paixões tristes e paixões alegres, prepara outra distinção bem diversa entre as paixões e as ações, estas baseadas na compreensão obtida pelas noções comuns e pela intuição intelectual, pela razão como inteligência reflexiva.

Como, porém, Spinoza (2007) estabelece a relação entre o *conatus* individual e o *conatus* coletivo? Para o autor, um indivíduo é sempre composto de uma infinidade de partes extensivas, enquanto estas pertencem a uma essência singular de modo em uma relação característica. Essas partes (*corpora simplicísimas*) não são indivíduos, não há essência de cada uma, elas definem-se unicamente pelo seu determinismo exterior e são sempre numerosíssimas, mas constituem um indivíduo existente na medida em que uma infinidade delas entra nesta ou naquela relação que

¹ Pesquisa desenvolvida no período 2020-2024, com apoio do CNPq, denominada “Imagens, signos artísticos instigando aprendizagens nos currículos em cotidianos escolares: potencializando a constituição de corpos coletivos”.

"Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação"

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

caracteriza esta ou aquela essência, compondo a matéria modal infinitamente variada da existência (DELEUZE, 2002).

Talvez, isso seja o que de melhor uma escola pode propiciar aos seus professores e alunos, a vida coletiva, buscando os bons encontros que aumentam suas potências de existir, visto que os encontros são, em primeiro lugar, encontros de corpos, uns afetando e sendo afetados pelos outros, de modo que, ao falarmos de docência, é "[...] necessário entender as causas e os resultados dos encontros de corpos" (SPINOZA, 2007, p. 32). Decerto, isto seja o que de melhor um docente possa fazer para contribuir para a educação de si e de seus alunos: buscar os bons encontros que aumentam suas potências de existir.

Os docentes problematizam, à vista dessa perspectiva, se a prática de uma docência inventiva, que se desdobra em múltiplas possibilidades entre diferentes corpos vibráteis, seria possível. Assim, é dito que é preciso estar no encontro, percebê-lo em curso, na imanência e abrir-se para as afetações que aí se produzirem. E isso se faz como?

Fazendo, arriscando-se, isto é, buscando bons encontros que aumentam nossa potência de existir, de alunos, professores e demais envolvidos, o que nem sempre se consegue, mas cuja busca constitui a difícil e didática lição a ser aprendida, a arte da construção ética de si no encontro com os outros (BARRETO; PELBART, 2023, p. 15).

Spinoza indica que o corpo-mente está intimamente relacionado com os encontros e os movimentos, portanto está circunscrito a um estado de lentidão-movimento. Entretanto, não se torna possível determinar o ritmo do pensamento, uma vez que a natureza dos encontros cria condições de possibilidades para ação e movimento, assim como para não agir, não se movimentar. No primeiro caso, desafia corpo-mente para ter apetite e afirmar a vida; no segundo, para se posicionar como passivo e recusar a afirmação da vida. De toda forma, em uns será desafiado a se movimentar; em outros, a ficar em repouso (SPINOZA, 2007).

Nessa perspectiva, as professoras questionam se é possível e/ou desejável (como um girasol) forçar para que o pensamento gire para caminhos de aprendizagem outros. O binarismo, na vida escolar, do certo ou errado são condicionantes que refreiam e tornam previsíveis as ações. Nesse cenário, professores e alunos, segundo esse modelo, precisam atender às expectativas determinadas, arraigados em sentimentos que carregam pela prescrição de certos graus de tristeza. Isso porque a alegria deve ser o motor propulsor que nos leva a um estado de ação e criação. Nessa conjuntura, não há preocupação com o ponto de partida ou de chegada, o que conta é o que se passa no meio, ou seja, os processos, as construções, as rupturas.

Spinoza (2007) considera que a resistência e a criação estão vinculadas à passagem dos corpos mais simples para os corpos compostos e/ou os corpos múltiplos. Os corpos mais simples não se definem como realidades últimas, mas como modos da extensão que não se distinguem entre eles a não ser sob a relação do movimento e do repouso, da velocidade e da lentidão.

Para Spinoza (*apud* DELEUZE; GUATTARI, 1995), não sabemos nada de um corpo enquanto não sabemos o que pode ele, isto é, quais são seus afectos, como eles podem ou não se compor

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

com outros afectos, com os afectos de um outro corpo, seja para destruí-lo, seja para ser destruído por ele, seja para trocar com esse outro corpo ações e paixões, seja para compor com ele um corpo mais potente. É preciso não comparar órgãos ou corpos individualizados, mas colocar elementos ou materiais em uma relação em que arranquem o órgão, o corpo, à sua especificidade para fazê-lo devir com o outro. A liberdade, portanto, não é o poder da vontade para extirpar os afectos, nem para escolher entre alternativas contrárias, mas a aptidão do corpo e da mente para o plural simultâneo (SPINOZA, 1988).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma educação do sensível não nega a rigidez de um currículo prescrito ou, ainda, a força da razão nos processos educativos, mas extrapola os limites de um corpo imóvel em experimentações. Busca a potência de um corpo múltiplo que não se fecha em conceitos, mas se permite sentir. Sentir afectos que os deslocam em outras dimensões, éticas, estéticas ou políticas, sempre na produção da diferença.

Portanto, esse trabalho presente e cotidiano nas escolas, com vistas a um futuro sem tantas barbáries e injustiças, não pode ignorar que o exercício docente se articula a outras redes de trabalho e, sendo assim, precisamos começar a investir para a produção, no âmbito dos currículos vividos no cotidiano escolar, nessas redes indissociáveis, seja na sua dimensão conversacional, seja na dimensão de sua produção afetiva, de modo que alunos, professores, pais e outros protagonistas sociais efetuem suas potências, o que é o mesmo que contribuir para a potência da vida política dos coletivos de que fazem parte. As implicações políticas dessa perspectiva para a escola tornam-se evidentes, visto a busca das relações com os outros agentes e instâncias que perpassam o trabalho educativo escolar.

REFERÊNCIAS

BARRETO, André Valente de Barros; PELBART, Peter Pál. Educação para a potência ou a arte dos bons encontros: três ou quatro ideias sobre Espinosa e a educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, e280032, 2023.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afectos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1995. v. 1.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

SPINOZA, Bento de. **Tratado teológico-político**. Tradução de Diogo Pires Aurélio. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1988.

SPINOZA, Bento de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

UMA ESCRITA ENCARNADA COMO CAMINHO PARA UMA FORMAÇÃO SENSÍVEL

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Clarissa de Arruda Nicolaiewsky
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
clarissanicolaiewsky@gmail.com

Eixo Temático: 3 - Formação, práticas docentes, políticas curriculares e de avaliação educacional.

Resumo: O trabalho propõe pensar o papel da escrita acadêmica para uma formação que sensibilize licenciandas de pedagogia a lançarem olhares outros para si e para o mundo. Para isso, serão trazidas experiências docentes vividas em 2022. A partilha no início e fim de cada aula de materiais artísticos tem produzido um ambiente de leveza que favorece a presença e participação das estudantes. A escolha cuidadosa dos textos e das propostas de escrita partem da aposta de que vivenciar a aula como espaço dialógico em que sejam oferecidas práticas de leitura significativas e de uma escrita encarnada possa trazer reverberações no que elas produzirão nas escolas. As narrativas e escritas das licenciandas apontam nessa direção.

Palavras-chave: Escrita encarnada. Formação inicial. Escrita de si.

INTRODUÇÃO

Na aposta por uma pedagogia que assuma “a forma de uma conversa a propósito do que fazer com o mundo e do que fazer conosco e com os demais no mundo” (SKLIAR, 2019, p.66), me ponho a pensar no papel da escrita em um processo formativo que provoque o pensamento crítico e investigativo acerca do fazer docente. Para tal, parto de experiências vividas em 2022 como professora de psicologia da educação na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, uma unidade periférica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NICOLAIEWSKY, 2024). Uma prática que se mantém desde a pandemia é iniciar e finalizar a aula com música, poema, *slam*, curta, crônica ou história infantil que puxe fios com nossas discussões. Já não imagino a docência sem o poético a promover uma formação ética e estética.

Busco fazer da aula lugar de diálogo entre teoria e prática, a iniciar pelo que vivemos na faculdade, na produção de uma educação na qual possamos nos deslocar, mudar perspectivas e crescer (MASSCHELEIN, 2008). Para isso, percebo a escrita como importante dispositivo no tornar-me pesquisadora, onde me debruço sobre o vivido na escola e na universidade e confidencio dúvidas e tropeços. Tento provocar nas graduandas a disponibilidade para investigar-se a partir das experiências educativas, atentas às contradições nos modos de fazer (SAMPAIO; RIBEIRO, 2014).

Iniciar as aulas com arte se mostra um caminho para a participação, já que elas apontam ter produzido leveza e presença. Nos convoco a olharmos para o/as outro/as e para si, provocando desconstruir explicações hegemônicas que culpabilizam estudantes e famílias pelo que ocorre na escola:

Juntas, as estudantes podem olhar para si e para os seus e interrogar o que muitas pesquisas dizem sobre um sujeito abstrato e que passa a designar de modo relativamente uniforme a multiplicidade de experiências que podem ser

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

reconhecidas por elas em seu cotidiano. Juntas, percebem fraturas no modelo solidamente construído e, entre si, podem falar de si e tomar a palavra para expressar as dúvidas que desestabilizam as expressões usadas para nomear as diferentes experiências de que têm notícia sobre esse trânsito das classes populares pela escola (ESTEBAN, 2016, p.58).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Com a inteligência artificial a se alastrar, urge convidá-las a uma escrita como experiência na qual se possa pensar com as próprias ideias para escrevermos “com palavras nas quais possamos sentir que estamos presentes” (LARROSA, 2024, p.243), uma escrita encarnada. O presente texto objetiva pensar caminhos para uma formação sensível que reverbere em modos outros de estar na escola.

METODOLOGIA

Com intuito de fazer ver a potência da escrita, em algumas turmas proponho uma oficina de escrita criativa com Maui, responsável pelo primeiro *slam* da Baixada Fluminense, e Afrodite. Uma experiência tocante é a partilha em roda das poesias escritas.

Também passei a propor como trabalho final, vez ou outra, uma carta pedagógica com reflexões articuladas com autoras/es lidas/os. Em 2022, iniciamos o semestre com um artigo no qual duas graduandas trocam cartas sobre o fazer docente (SILVA; SIQUEIRA, 2020). Além de poemas, músicas e outros materiais no início e fim das aulas, foram lidas cartas como a de Anzaldúa (2000, p.232), que pontua: “No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você.” A escrita como espaço para a construção de quem se é e se quer ser, da estudante, da professora, da pesquisadora.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Dada a relevância deste olhar atento e escuta sensível ao outro e a si na escola (HOOKS, 2020), cuidado da escolha dos textos literários e acadêmicos para “trazer para nosso mundo centenas de mundos de desconhecidos que, com a leitura, tornam-se íntimos e nos fazem inseparáveis” (SKLIAR, 2019, p.94).

Mobilizada por Esteban (2016), Ivanilda inicia a conversa lendo trechos que destacou e traz a reclamação do filho de não ter voz na escola. Continuamos a discussão e ela pede licença: “*se eu falar besteira, a senhora me corrige?*”. Apenas assenti com a cabeça e ela expõe suas pertinentes ideias. Lanço luz, então, sobre sua pergunta e nos conta emocionada que na escola diziam que ela só falava besteira. A fala mareja nossos olhos e conversamos sobre sua coragem e sobre construirmos um lugar de confiança, exposição e risco. Para isso, urge achar modos de se relacionar que indaguem a hierarquia e a verticalidade como formas naturais de relação (SAMPAIO; RIBEIRO, 2014).

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Divido com elas dúvidas no planejar e incertezas que me deslocam em meu processo formativo, pois “a dúvida como método articula minha formação como professora pesquisadora, como pesquisadora e minha relação com os processos de formação de outras professoras pesquisadoras.” (ESTEBAN, 2016, p.57). Aposto “que, ao pesquisar, não ocupamos um lugar neutro e isento de afetações, não somos distantes observadoras. Afetamos e somos afetadas e isso inclui a escrita, tornando-a uma escrita encarnada, local e situada” (SILVEIRA; CONTI, 2016, p.58). Nas cartas se colocam:

Minha amiga, como você sabe, atualmente estou como auxiliar de coordenação e nesta posição ao presenciar as ações do aluno dentro do espaço escolar, vejo o quanto eles não se sentem pertencendo ao mesmo, inclusive também aqueles que dirigem o espaço, todos se sentem impotentes sejam aqueles que direcionam as atividades, sejam aqueles que submetem as propostas. [...] O não pertencimento gera ausência de protagonismo, anula o sujeito. Os alunos já possuem seus rótulos pré-definidos e são incentivados a apenas sustentar o papel que já foi designado. É um processo violento [...] (Maria, 2022).

Será que no futuro essas questões serão trabalhadas de forma diferente? Entre tudo que eu estudo, aprendo, gosto e desgosto, o que mais me deixa de cabelo em pé é a tenebrosa AVALIAÇÃO, fico pensando o quão tradicional eu sou por não questionar a minha prática atual passando só avaliação para os meus alunos, questionar a prática da minha escola trazendo dados científicos de que existem outras formas de avaliar um aluno. [...] Acredito que quando passo a refletir sobre a minha prática, já é um começo para a mudança (Laura, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aposto na formação como lugar de transformação, já que “olhando para si mesmas, para a história de luta de cada uma para chegar à universidade e ali se manter, se encontram com sua força, com sua potência, com seus saberes tantas vezes desperdiçados pela escola” (ESTEBAN, 2016, p.59). As conversas instigadas por textos e materiais trazem reflexões, perguntas, histórias. Dúvidas são respondidas por colegas e uma rede de saberes é tecida. A criação de um espaço dialógico se evidencia em carta de Ivanilda à turma lida no último dia em agradecimento:

[...] Aqui há pessoas, pessoas de todos os jeitos, mas que possuem um só jeito para permanecerem na Universidade: resistência, potência, energia e perseverança. Aqui olhamos uns para os outros, para si, realizamos mudanças e crescemos [...].

Como eu aprendi com todas vocês. Obrigada por fazerem parte deste processo. Obrigada pela perseverança, potência, energia e resistência. Obrigada por serem um excelente exemplo.

Que possamos em breve nos reencontrar e concluir este turbulento e, ao mesmo tempo, suave trajeto.

Com carinho,

Ivanilda (2022).

Interessa, assim, encontrar caminhos para que se façam presentes na formação e na escola e ocupem seu lugar como professoras pesquisadoras.

REFERÊNCIAS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

ANZALDÚA, Glória. Falando em línguas: uma carta para mulheres escritoras do terceiro mundo. **Estudos feministas**, 1, 2000, p. 229-236.

ESTEBAN, Maria Teresa. Mais uma vez e sempre: conversas com professoras. **Momento**, v.25, n.1, jan./jun. 2016, p. 51-74.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

LARROSA, Jorge. Palavras para uma educação outra. In: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge. **Experiência e alteridade em educação** (orgs). Rio de Janeiro: Ayvu, 2024, p. 235-252.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação e realidade**, v.33, n.1, jan/jun. 2008 p. 35-48.

NICOLAIEWSKY, Clarissa. Ler, escrever e conversar: quando a partilha do sensível permeia a formação docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.21, 2024, p. 1-21.

SAMPAIO, Carmen; RIBEIRO, Tiago. Pesquisas com os cotidianos e formação docente: artes de fazer com. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; GARCIA, Alexandra (orgs) **Aventuras de conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação**. Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2014, p. 147-158.

SILVEIRA, Marília; CONTI, Josselem. Ciência no feminino: do que é feita a nossa escrita? **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del Rei, 11, 1, 2016, p. 53-68.

SKLIAR, Carlos. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

VOZES NEGRAS NO SUL DO BRASIL

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Cassiane de Freitas Paixão

Universidade Federal do Rio Grande

Cassianepaixao77@gmail.com

Jessica Scheer Souza

Universidade Federal da Bahia

jessicascheersouza@gmail.com

Grupo de Pesquisa: ERER FURG

Eixo Temático: 3 - Formação, práticas docentes, políticas curriculares e de avaliação educacional.

Resumo: O objetivo desse trabalho é referenciar a possibilidade de construção de metodologias para a implementação da Lei 10.639, como parte das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico Raciais. Apresentamos a construção de um blog que traz a demanda de um grupo de estudantes que, em momento da pandemia, buscavam conexões com autoras negras, poesias e formas de expressão a fim de quebrar um ciclo de silenciamento no mundo acadêmico. A implementação de grupos de pesquisa como os Núcleos de Estudos Afro Brasileiros e Indígena-NEABIs ajudaram a fortalecer os espaços acadêmicos, fortalecendo a busca do ensino, pesquisa e extensão na temática étnico-racial, bem como conectando vozes nos diferentes espaços educacionais.

Palavras-chave: Vozes Negras. Silenciamento. Feminismo Negro. Étnico-Racial

INTRODUÇÃO

Os Núcleos de Estudos Afro Brasileiros e Indígena-NEABIs foram referenciados no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico Raciais (2013). E podem ser observados a partir da discussão de Política Pública, uma vez que são propostas de demandas da sociedade brasileira, com uma construção coletiva. O Plano dedica um capítulo para tratar das atribuições de grupos destinados ao debate étnico racial nas instituições, sendo a participação de agentes públicos considerados fundamentais.

É necessário que existam grupos que monitorem, auxiliem, proponham, estudem e pesquisem os objetos de trabalho deste plano para que sua atualização permaneça dinâmica e se autoajustem às necessidades do aluno, da escola e da sociedade brasileira (BRASIL, 2013).

Entre os anos de 2011 e 2022, pesquisadores do extremo sul do Brasil, debateram questões relacionadas à implementação da política de vagas para ingresso na graduação a partir de questões étnico- raciais, bem como a representatividade de negros e negras no âmbito educacional, participando e pautando desde o ingresso de indígenas e quilombolas junto ao Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal do Rio Grande-FURG, culminando com a formação das primeiras bancas de heteroidentificação nos processos de seleção da referida instituição.

A contribuição de grupos com posicionamento de pesquisa nas temáticas raciais, podem também ser observadas a partir da Lei 10.639, que torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana nas mais variadas formas de ensino e se concretiza, a partir de Diretrizes específicas em 2013. No Eixo 3 do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico Raciais, sobre as Instituições de Ensino Superior, que visam desenvolver “*atividades acadêmicas, encontros, seminários de promoção das relações Etnicorraciais positivas para os estudantes*”.

Nesse trabalho, apresentamos uma das atividades do Núcleos de Estudos Afro Brasileiros e Indígenas e que desenvolveu atividades na Universidade Federal do Rio Grande, o NEABI-FURG relacionada à produção de conhecimento, a partir de políticas curriculares voltadas à diversidade e temas étnico raciais na educação superior, criando metodologias de pesquisa para contribuir para a implementação da Lei 10.639.

METODOLOGIA

No ano de 2020, no auge da pandemia de COVID-19, por meio de grupos de estudos virtuais no NEABI/FURG, as vozes de quatro mulheres negras encontram-se. Partindo do trabalho com o livro *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*, iniciamos um processo de partilha das nossas escritas, que fugiam do academicismo e bebiam de nossas vivências de forma poética. Nesse momento, em que o contato com o outro era escasso, encontramos na partilha de nossas palavras, um conforto, um alento.

Entendendo a importância deste espaço de partilha com mulheres negras, pensamos na possibilidade de aumentar o alcance das trocas, a fim de abranger mais mulheres negras de nossa região, estejam elas dentro da academia ou não. Assim, demos início ao nosso primeiro grito, um *blog* chamado “Ergue a voz, Preta!”.

O público alvo do *blog* eram mulheres negras, e para que pudéssemos publicar suas obras solicitamos que cada texto fosse enviado para o e-mail divulgado nas redes sociais, onde, cada autora destacasse se gostaria que sua autoria fosse identificada ou se gostaria que a publicação fosse anônima. Assim, buscando referências de mulheres negras reconhecidas por “erguerem suas vozes” — como Angela Davis, Erika Hilton, Marielle Franco, Carolina Maria de Jesus, entre outras, as estudantes negras do NEABI/FURG realizaram a criação de uma imagem para divulgação do projeto e criação da identidade visual do *blog*, a fim de pensar na expressão de mulheres negras e o quanto suas vozes são parte de nossas escutas e de nossas leituras.

Imagem 1 - Ergue a voz, preta!



Fonte: retirada do acervo das autoras deste artigo.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A imagem emblemática da escrava Anastácia chama nossa atenção para uma das violências mais cruéis do período da escravização. A morte da palavra, o silenciamento imposto, físico e simbólico, do povo africano. A boca, segundo Grada Kilomba, “Simboliza a fala e a enunciação. No âmbito do racismo, a boca se torna o órgão da opressão por excelência” (2019, p.33).

Nesse sentido, o autor Gabriel Nascimento (2019) demonstra que a língua, advinda do colonizador, é uma das marcas de dominação e figura estruturante do racismo. E ainda afirma que:

A língua tem cor quando politizada nos diversos sistemas de poder, mas ela própria é um espaço de luta da racialidade porque é por meio dela em que se nomeia e se racializa. Se quisermos entender de maneira mais contundente a língua, ela também pode ser um espaço de resistência do próprio negro (2019, p.23).

Lélia Gonzalez (2020) reforça que nos países latinos o racismo é extremamente disfarçado, principalmente pelas questões da miscigenação e da ideia de uma “democracia racial”. Assim a autora nomeia essa organização como racismo por denegação e ainda chama atenção para a força da coletividade no enfrentamento desta violência “silenciosa”: “Aqui, a força do cultural se apresenta como a melhor forma de resistência. O que não significa que vozes solitárias não se ergam, efetuando análises/denúncias do sistema vigente.” (2020, p.133) Ou seja, a língua também é a possibilidade onde se quebram nossos silêncios, aos quais se constroem pontes para nossos futuros.

No texto “A categoria político-cultural da amefricanidade”, Lélia Gonzalez (2020) afirma que presença negra na região caribenha modificou a língua do colonizador, trazendo a ela as marcas da africanização do português falado no Brasil:

O caráter total e rítmico das línguas africanas trazidas para o Novo Mundo, e também a ausência de certas consoantes (como o L ou o R), por exemplo, apontam para

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

um aspecto pouco explorada da influência negra na formação histórico-cultural do continente como um todo (e isso sem falar dos dialetos “crioulos” do Caribe (GONZALEZ, 2020, p 128).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Entendemos que o grupo de discussão NEABI-FURG conseguiu não só reunir estudantes e pesquisadores para pautar a temática étnico racial, mas também produzir conhecimento a partir de políticas públicas de acesso à educação superior, validando a identidade afro brasileira.

Torna-se possível visualizar representações, bem como mudanças no sentido de reunir sentimentos, partilhas de objetivos, assim como mobilizar as pessoas que ali se encontraram e buscavam, até o início da criação do blog, também um espaço de expressão e de identificação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade conectou vozes, expressões, pois uniu aquelas que poderiam estar silenciadas em qualquer lugar do mundo real, mas que foram possíveis se encontrar num espaço, mesmo que virtual. A presença de grupos de pesquisa e estudos, no formato de Núcleos de Estudos Afro Brasileiros e Indígenas, nos auxilia a pensar a implementação da Lei 10.639, inclusive nas instituições de ensino superior, e também o que ela significa como proposta de atualização dinâmica junto às questões relacionadas aos estudantes e a sua formação.

A busca de vozes negras e suas expressões nos auxiliou a entender a necessidade de capturar formas de ruptura do silenciamento, criando não só a possibilidade de escrita, mas também o hábito de construirmos o conceito de coletividade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Federal nº 10.639, de 09 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 da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 09. Jan. 2003. Acesso em: 17/02/2016.

_____. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 17/02/2016.

BRASIL. **Lei Federal 12. 711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 29. Ago. 2012. Acesso em: 17/02/2016.

_____. 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.** In: Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica. Brasília, MEC/ SEB/DICEI, 2013.

DELMONDES Filipe Ferreira e PAIXÃO Cassiane de Freitas. **Por que todo mundo tem uma avó negra e/ou avô negro? Comissão de Heteroidentificação Complementar à autodeclaração racial nas Instituições de Ensino Superior, uma breve análise crítica.** In: MOREIRA, Felipe Kern,

**“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos
no campo da educação”**

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

M.KYRILLOS, Gabriela e STOLZV Sheila (orgs.). Coletânea comemorativa dos 60 anos do Curso de Direito da FURG: memórias, descobertas & narrativas. Rio Grande, RS. Ed. da FURG, 2021. pg 47-64

[sumário](#)

[índice](#)

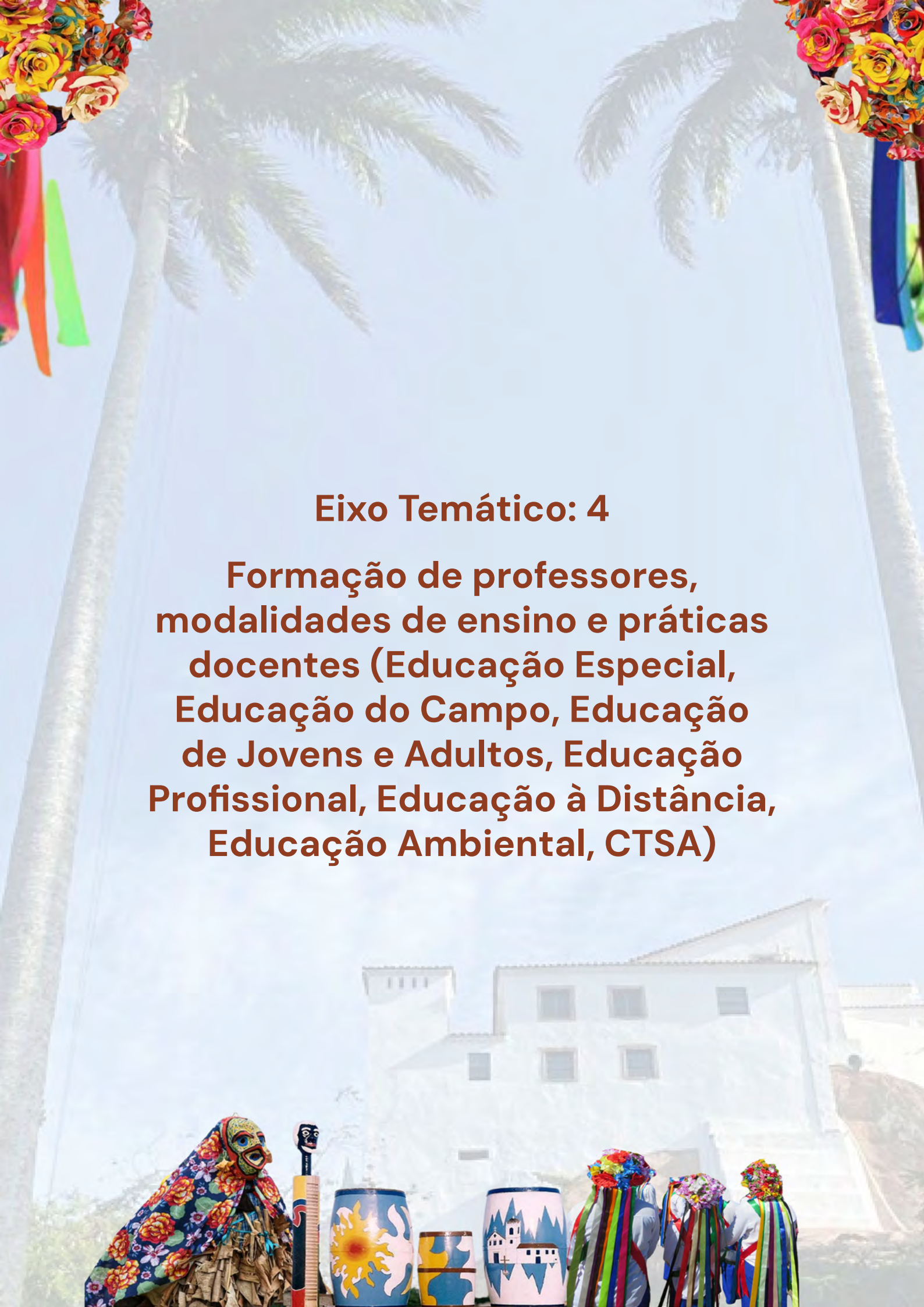
[autores](#)

GONZALES, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. 1ªed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, Bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo Linguístico**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.



Eixo Temático: 4

**Formação de professores,
modalidades de ensino e práticas
docentes (Educação Especial,
Educação do Campo, Educação
de Jovens e Adultos, Educação
Profissional, Educação à Distância,
Educação Ambiental, CTSA)**

A (IN)VISIBILIDADE DA CULTURA DO MARABAIXO NA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID/UNIFAP

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Eliza Carvalho dos Reis

Universidade Federal do Amapá/UNIFAP

elizacarvalho2108@gmail.com

Miquelly P. Tito-Sanches

Universidade Federal do Amapá/UNIFAP

miquelly@unifap.br

Kátia de Nazaré S. Fonsêca

Universidade Federal do Amapá/UNIFAP

katia.fonseca.unifap@hotmail.com

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: Este é um Relato de Experiência que aborda a temática étnico-cultural no contexto de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental (EEEF) ribeirinha, tendo como foco o Marabaixo - manifestação cultural amapaense, de raiz africana. No texto descreve-se ação de Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência/PIBID, vinculada ao Edital 23/2022 - CAPES, via Subprojeto Ped./UNIFAP - *Campus Santana*, sendo a problemática: como a cultura do Marabaixo se configura na escola-campo PIBID e em qual nível a preservação da memória e a disseminação dos saberes afroamapaenses vêm sendo asseguradas? O objetivo foi estimular a conservação da memória das gerações negras ancestrais e elevar a disseminação dos saberes afroamapaenses na escola-campo PIBID, por meio de atividades pedagógicas conexas às tradições do Marabaixo. Os resultados indicam que antes da realização das ações PIBID, a escola não estabelecia operações curriculares sistemáticas, conectadas à história dos negros amapaenses, estando invisibilizada a tradição cultural do Marabaixo. A metodologia firma-se em abordagem qualitativa, com aporte teórico em estudos sobre multiculturalismo, pedagogia interacionista e vivências marabaixas.

Palavras-chave: Cultura afro-brasileira-amapaense. Marabaixo. Prática docente no PIBID.

O Marabaixo¹, assunto central deste trabalho, é a manifestação cultural de maior vulto do Estado do Amapá/AP, tendo sido registrado como patrimônio imaterial do Brasil em ago./2018, após chancela do Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural, do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/IPHAN, o qual avalia tratar-se de “herança das ancestralidades africanas, [sendo que] sua prática possibilita reafirmação dos laços de identidade e formação de vínculos entre comunidades de matriz africana, além de trocas de conhecimento” (Brasil, 2018a, p. 10). Tal decisão aflui às escolas, considerando o previsto na Lei 10.639/2003, que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003).

1 O termo Marabaixo é produto da justaposição de palavras que compõem a expressão “mar-a-baixo”, não havendo consenso acerca do significado. Para uns, tem relação com o fluxo dos navios negreiros que desciam do continente africano rumo ao Brasil; para outros, corresponde ao descarte dos corpos escravos que morriam durante a exaustiva e insalubre travessia oceânica e o movimento de submersão ao fundo do mar.

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Com base nesses elementos, na execução do PIBID/2022, via Subprojeto Ped./UNIFAP - Campus Santana, fez-se aproximação com uma EEEF ribeirinha, do bairro Igarapé da Fortaleza - Stn./AP, raiando preocupação quanto ao *status* que o Marabaixo tem no educandário. Dessa forma, levantou-se a problemática: como a cultura do Marabaixo se configura na escola-campo PIBID e em qual nível a preservação da memória e a disseminação dos saberes afroamapaenses vêm sendo asseguradas? O objetivo foi estimular a conservação da memória das gerações negras ancestrais e elevar a disseminação dos saberes afroamapaenses na escola-PIBID, por meio de atividades pedagógicas conexas às tradições do Marabaixo.

Na metodologia, em linha teórica considerou-se a tríade: documentos governamentais; estudos de Candau (2008), com tônica intercultural, que situa a escola contemporânea atada ao plural e ao diverso; e pesquisa de Videira (2008), sobre a constituição da tradição cultural do Marabaixo no AP. Quanto à abordagem aos sujeitos da escola, foi qualitativa, com apoio em Lüdke e André (1986). Daí erigiu rica experiência, que revelou aspectos cruciais sobre o ensino da cultura afro, e que passa a ser relatada.

Desde o advento da Lei 10.639/2003, é direito dos estudantes e dever da Escola dar acesso a temáticas que resgatem a importância dos negros à formação da sociedade nacional, nos aspectos político/econômico/sociocultural (BRASIL, 2003). Contudo, apesar dos avanços observados em 20 anos de edição da lei em comento, ainda há estabelecimentos de ensino que não valorizam o DNA multicultural dos brasileiros. Tal crítica ecoa no Marabaixo, estando assim registrada em Dossiê do IPHAN:

O desconhecimento de boa parte da população amapaense sobre o Marabaixo desdobra-se em atos de preconceitos sobre a manifestação cultural e seus praticantes. Embora a existência da Lei 10.639/2003, que prevê o ensino de história e cultura afro-brasileira nos espaços de educação escolarizada, paradoxalmente são nesses ambientes que, segundo os marabaixeiros, acontecem atos de intolerância, desrespeito e total desconhecimento acerca da diversidade cultural amapaense, notadamente o Marabaixo (BRASIL, 2018b, p. 86).

Essa situação é tratada por Candau (2008, p. 15), que defende a necessidade de romper com o “caráter homogeneizador e monocultural da escola, [transformando-a] em espaço de cruzamento de culturas”. Tal projeção não é simples de realizar, haja vista a cultura eurocêntrica radicada no Brasil desde a Colônia. Mas é possível conferir materialidade à perspectiva multiculturalista nos espaços de educação formal, desde que a Escola e seus agentes estejam imbuídos desse intuito. Ferramentas jurídicas e didático-pedagógicas há para isso.

Nesse prisma, Videira (2008) expõe o cenário educacional frágil que se tem no campo das questões étnicas no AP, e defende radicalmente a formulação de projetos voltados a manifestações afro, com realce ao Marabaixo. Isso como forma de dar visibilidade a maior expressão político-religiosa-cultural do povo negro amapaense, que se mostra por meio de “dança e poesia oral musicada [...] no contexto das festividades religiosas ligadas ao catolicismo popular” (BRASIL, 2008b, p. 6-7). Nessa modelagem reside o imo do Marabaixo: estandarte de resistência ao racismo estrutural gerado

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

pelos europeus, desde a dura travessia que os ancestrais dos afroamapaenses foram submetidos, nos tumbeiros que desceram mar-a-baixo - da África às terras amapaenses - nos idos do séc. XVIII.

A conscientização sobre esse abominável fato histórico e tantos outros que derrogam grupos sociais desprovidos de poder político-econômico - como é o caso da população de ascendência negra -, perpassa pela Escola e exige medidas que valorizem as questões culturais, pois como afirma Candau (2008, p. 13), “não é possível conceber uma experiência pedagógica ‘desculturizada’, isto é, desvinculada das questões culturais da sociedade”.

Nesse sentido, emergiu a atividade nomeada “Tradição da Cultura Marabaixo”, dirigida a alunos do 2º ano/EF da escola-campo PIBID, tendo sido parametrizada por elementos identitários dos negros amapaenses. Modelada em 6 etapas, as ações voltaram-se à demonstração das tradições culturais do AP, em geral; detalhamento do Marabaixo: origem e formas político-culturais de expressão; desenvolvimento de linguagem cinésica: gestos, posturas e movimentos próprios da dança do Marabaixo; e, por fim, realização de oficina de produção sobre idumentárias, instrumentos de percussão e cantos do Marabaixo.

Resultou desse protocolo didático a (re)afirmação do Marabaixo como símbolo-mor da cultura e da resitência afroamapaenses. Nesse processo, confirmou-se a tese sociointeracionista de Vygotsky (1991), ao verificar a envoltura dos estudantes com o assunto tratado e a ampliação de repertório, conquistado mediante vivências distintas das que já tinham acumulado sobre as tradições culturais do lugar que habitam.

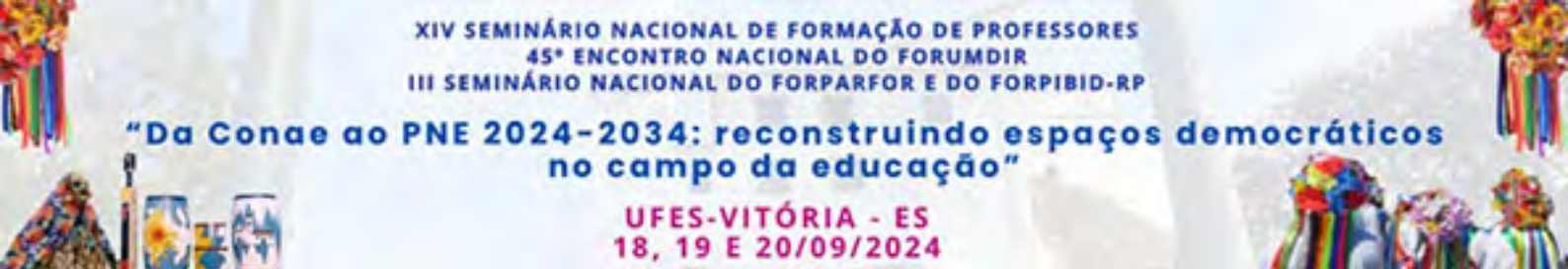
Assim, o tratamento pedagógico dado à tradição Marabaixo reverberou práticas de valorização da diversidade cultural, rompeu preconceitos e abriu duto ao reconhecimento da ancestralidade negra como determinante à formação cidadã, fatores convergentes ao cumprimento da Lei 10.639/2003.

Conclusivamente, ajuíza-se que a experiência relatada é indicativa de evolução pedagógica, haja vista o estágio incipiente em que se encontrava a escola-campo PIBID, no que concerne a práticas curriculares conexas à produção cultural afroamapaense, antes da realização do Projeto “Tradição da Cultura Marabaixo”. Isso responde à problemática levantada e cumpre importante papel à superação da invisibilidade que recai sobre os negros e seus feitos.

Por oportuno, cabe especial menção aos protagonistas do Subprojeto PIBID/Ped. Santana. Foi por meio deles que o Marabaixo chegou à escola ribeirinha do Igarapé da Fortaleza e envolveu os estudantes, a ponto de estimulá-los à conservação da memória das gerações negras ancestrais e ao compartilhamento dos saberes afroamapaenses captados na ação pibidiana. Desse modo, cumpriu-se o objetivo previsto e fica-se na expectativa de práticas análogas, para reforçar o direito constitucional de estudo e disseminação da diversidade identitária e cultural do povo negro - baluarte da sociedade amapaense-brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ata 91ª da Reunião do Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural do IPHAN. Aprova o Registro do Marabaixo como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil [...]. Belém: IPHAN, 2018a.



BRASIL. **Dossiê de Registro Marabaixo**. Brasília: IPHAN, 2018b.

BRASIL. Lei 10.639/2003. Inclui a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro - Brasileira no currículo oficial da rede de ensino. **DOU**, de 10 jan. 2003. Brasília/DF, 2003.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 13-37.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

VIDEIRA, P. L. **Dança do Marabaixo**: cultura afroamapaense em evidência. Relatório de Pesquisa. Fortaleza: UFC, 2008.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Trad. José C. Neto *et al.* 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A CIDADE, ESPAÇO EDUCATIVO: MUTIRÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NO LABORATÓRIO VIVO, NUMA VISÃO DE AMBIENTE COMO TOTALIDADE

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Sirlene Dias Araújo

Instituto Federal do Espírito Santo

sirlene.araujo@hotmail.com

Flávia Nessler Nascimento

Instituto Federal do Espírito Santo

fnessrala@yahoo.com.br

Maria das Graças Ferreira Lobino

Instituto Federal do Espírito Santo

doutoradograca@gmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Coletivo de Estudos e Pesquisas Educação, Ambiente e Sociedade - CEPEAS/IFES

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: Este artigo explora a importância dos espaços urbanos como ambientes de aprendizagem no/com o território vivido colaborativa e transdisciplinar, tendo como eixo central a educação ambiental (EA), com foco no Laboratório Vivo (LV) situado na Cidade da Inovação (CI) - Ifes, no bairro Jardim da Penha, Vitória/ES. O estudo investiga como a utilização de Mutirão, uma ação coletiva, pode atuar como um espaço de aprendizagem e formação para futuros professores. Utilizando uma abordagem teórico-metodológica baseada na pesquisa qualitativa exploratória e na pesquisa-ação, fundamentada em referências da Educação Ambiental Crítica, a pesquisa analisa a eficácia do LV na integração de conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e ambientais através de atividades teórico/ práticas como o cultivo em hortas e o cuidado com meliponários. Os resultados sugerem que o mutirão no LV promove senso de pertencimento e ação coletiva, colaboração, que contribui significativamente para a formação de ecoeducadores socioambientais. Acredita-se que este estudo, por meio das ações aqui apresentadas, possa servir de inspiração para outras comunidades e instituições de ensino, com destaque para que espaços urbanos sejam potencializados como espaços educadores com vistas a uma sustentabilidade concreta. perspectiva de uma potencial transformação dos espaços urbanos em ambientes de aprendizado significativo e colaborativo.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Laboratório Vivo. Horta Educativa.

INTRODUÇÃO

Nas cidades contemporâneas, cresce o reconhecimento dos espaços urbanos como locais de coletividade e aprendizagem. No bairro Jardim da Penha, em Vitória/ES, a participação ativa da população em ações comunitárias colaborou na criação do Laboratório Vivo (LV), instalado na Cidade da Inovação (CI), no âmbito pertencente ao Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes).

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A CI está localizada no antigo espaço do Instituto Brasileiro de Café (IBC) em Vitória, conhecido como Galpões do IBC. Tombado pelo Conselho Estadual da Cultura (CEC). Esse imóvel, cedido ao Ifes em abril de 2021, foi uma conquista da organização dos moradores locais.

Nesse contexto, o LV se destaca por ter sua história inspirada no Projeto “Plantas medicinais: abordagem transdisciplinar” de autoria da Professora Graça Lobino, o qual foi institucionalizado em 1989 a partir do Programa de Integração da Universidade com o Ensino de 1º. Grau apoiado pelo MEC/SENESU/FNDE, onde objetivo era o “estudo da Educação Ambiental numa perspectiva do homem historicamente contextualizado, dentro de uma abordagem sócio-histórica entre natureza, tecnologia e sociedade” (LOBINO, 2004, p.15).

Assim, a proposta do LV é utilizar a horta e o meliponário como ferramentas de ensino transdisciplinar, um espaço de experimentação e integração de conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e ambientais, à luz do que preconiza a lei 9.798/99 em seu Art. 2º onde afirma que a EA “é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (BRASIL, 1999).

Dessa forma fica o questionamento: Como o mutirão¹, uma ação coletiva, pode funcionar como um espaço de aprendizagem e formação de futuros ecoeducadores²? Assim, pretende-se verificar a possibilidade de um mutirão servir como um espaço eficaz para a formação de professores, utilizando a metodologia do LV.

Este estudo destaca a transformação dos espaços urbanos em ambientes de aprendizado a partir do coletivo, onde práticas como o cultivo em hortas e o cuidado com meliponários integram disciplinas escolares, conhecimento popular e EA, fomentando o pertencimento local, ou seja, “voltar às raízes”, a mãe terra, Terra -território vivido, que é uma trilogia que sustenta as premissas do LV.

Este estudo, baseado na EA Crítica e na pesquisa qualitativa exploratória do tipo pesquisa-ação, utiliza autores como Tozzoni-Reis, Auler e Loureiro. O objetivo é entender como as atividades de mutirão no LV contribuem para a formação prática/ teórica de futuros professores, integrando EA e espaços urbanos de aprendizado.

Espera-se que os resultados das ações aqui apresentadas possam servir de inspiração para outras comunidades e educadores.

METODOLOGIA

O mutirão, realizado em junho de 2024, contou com a participação de estudantes do primeiro semestre de Licenciatura em Química do Ifes. A atividade começou com uma palestra sobre o LV e sua trajetória, destacando que o projeto foi desenvolvido a partir das premissas do Coletivo Educador de Vitória (ColEduc), onde, Araújo, Sgarbi e Lobino (2017) esclarecem que este foi criado

1 Mutirão (ajutório) - auxílio mútuo que se prestam os agricultores, a serviço de um deles, por um dia ou mais. Termina em divertimento com música, dança e canto. Aplica-se em tarefas urbanas. (MICHAELIS, 1998)

2 O termo “ecoeducador” é um neologismo criado para substituir “ecoprofessor”, como definido por Lobino (2010). Esse conceito descreve um educador que pensa de forma global e age localmente, além de ser um intelectual orgânico, comprometido com a promoção da vida, seguindo a concepção gramsciana.



pelo Conselho Popular de Vitória (CPV) em resposta à Chamada Pública 01/2006 do Ministério do Meio Ambiente. Entre 2006 e 2011, diversas atividades foram realizadas para capacitar Educadores Ambientais no município.

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

Nesta oportunidade, foi apresentada aos futuros professores a “Rota do Conhecimento”³, concebida pela Associação Astronômica Galileu Galilei⁴.

Importante pontuar que as oficinas de formação de educadores ambientais ofertadas pelo ColEduc tiveram suas bases no Projeto Político Pedagógico - PPP do município e a sua construção ocorreu em cumprimento ao Plano de Trabalho estabelecido pelo Ministério do Meio Ambiente. Dessa forma Araújo, Sgarbi e Lobino (2017, p. 03) afirmam que

o PPP do ColEduc abarcou a pesquisa, a participação, a ação e o conhecimento técnico somado ao conhecimento empírico, onde se contemplou a formação de educadores ambientais com base no ProFEA. Registra-se que a elaboração do PPP da cidade se pautou em três dimensões: situacional, conceitual e operacional. [...] Ali os sujeitos passam a se apropriar do conhecimento sobre a cidade com intuito de formar Educadores Ambientais, não apenas na formação direcionada a técnicos da área ambiental, mas, para as comunidades que compunham o movimento instituinte, onde diversas oficinas foram realizadas em espaços não formais de educação de Vitória/ES.

O itinerário formativo foi ressignificado, envolvendo oito espaços de educação não formal, conforme Figura 1: Planetário de Vitória, Praça da Ciência, Escola da Ciência - Física, Parque Moscoso, Escola da Ciência - Biologia e História, Parque da Fonte Grande, Parque da Pedra da Cebola e a Praia de Camburi.

Figura 1 - Espaços de educação não formal da cidade de Vitória



Fonte: Elaborado pelas autoras

³ A Rota do Conhecimento é estruturada a partir dos espaços não formais de educação em Vitória/ES. [...] A rota abrange os seguintes módulos: Parque da Ciência, Centro de Informática Educacional, Planetário, Centro Ecológico, Observatório Astronômico e o Aquário Municipal (ARAÚJO; SGARBI; LOBINO, 2017).

⁴ Uma associação com sede em Vitória/ES, formada por astrônomos amadores.

Ao apresentar os espaços da cidade aos estudantes, foi indicada a possibilidade da CI passar a fazer parte da Rota do Conhecimento, juntamente com o LV. Assim, partimos para o segundo momento, que aconteceu na horta, conforme Figura 2.

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

Figura 2 - Momento na horta e no meliponário



Fonte: Elaborado pelas autoras

Antes dos estudantes colocarem a “mão na massa” foi explicado de forma mais detalhada as possibilidades de trabalhar os diversos conteúdos de forma transversal a partir do LV e também o objetivo do mutirão daquele dia, que seria a organização da horta.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após o mutirão, os estudantes de licenciatura responderam a um questionário sobre suas percepções da atividade no LV. Observou-se que 71% deles nunca haviam participado de um mutirão e consideraram a experiência excelente e definiram o mutirão em palavras, permitindo a criação de uma representação visual das palavras mais frequentes (Figura 3).

Figura 3: nuvem de palavras mais citadas no formulário aplicado aos estudantes.



Fonte: Elaborado pelas autoras

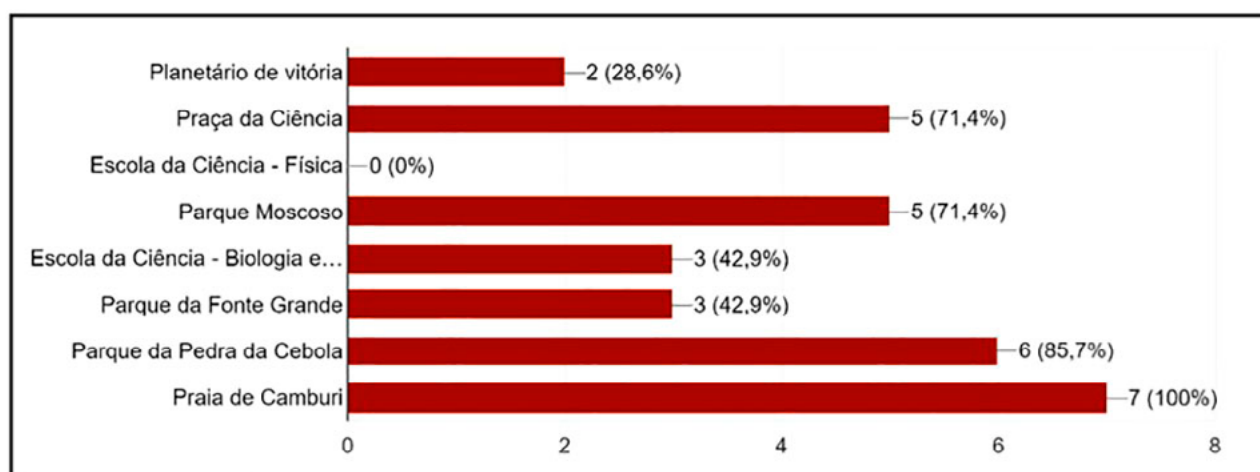
[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

Ao serem questionados(as) sobre o que mais chamou a atenção no encontro, tiveram respostas interessantes, conforme algumas descritas abaixo:

“As plantas e a forma como tudo foi construído”; “Eu não tinha ideia do que era um laboratório vivo. Eu não sabia que iríamos plantar, cavar e etc”; “A ideia como um todo, de um laboratório vivo e multidisciplinar”.

Notou-se que nem todos os espaços de educação não formal do município de Vitória haviam sido visitados pelos estudantes, conforme pode ser observado na Figura 4.

Figura 4: percentual de estudantes que visitaram os espaços não formais de Vitória.



Fonte: Elaborado pelas autoras

Outro ponto importante, foi em relação a legislação que regulamenta a EA no país. Quase metade dos estudantes, ou seja, 43% dos respondentes não sabiam sobre a exigência legal que ordena a presença de forma articulada da EA em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Ainda foram questionados se havia possibilidade de relacionar os conceitos científicos em suas futuras práticas pedagógicas a partir da metodologia do LV, seguem algumas respostas.

“Sim, para mostrar como o ambiente pode ser de grande auxílio no ensino”; “Sim, para mostrar a eles uma prática”; “Sim, reciclagem”; “Com toda certeza, Botânica”; “Sim. Dá pra trabalhar diversos conceitos, matemática na construção dos canteiros, química no uso de fertilizantes, biologia”.

A análise mostrou que os estudantes compreenderam a importância desse tipo de formação. Notou-se certa falta de familiaridade dos estudantes com espaços de educação não formal e com a legislação de EA, destaca-se a necessidade de incluir essas temáticas nos currículos de formação docente, promovendo uma abordagem mais integrada e prática da EA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo destaca a importância dos espaços urbanos como ambientes de aprendizagem colaborativa e transdisciplinar. O mutirão no Laboratório Vivo (LV) demonstrou ser uma ferramenta eficaz para a formação de futuros professores, integrando disciplinas do currículo escolar e fomentando o pertencimento e a colaboração. Espera-se que os resultados inspirem novas iniciativas de EA em espaços urbanos, promovendo a formação de ecoeducadores socioambientais comprometidos com a inovação e a prática transformadora.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Sirlene Dias; SGARBI, Antônio Donizetti.; LOBINO, Maria das Graças Ferreira. **Um contributo ao enraizamento da educação ambiental na cidade de Vitória/ES.** In: Encontro Pesquisa em Educação Ambiental (IX EPEA), 2017, Juiz de Fora. Anais eletrônicos [...]. Juiz de Fora: UFJF, 2017. p.01-13. Disponível em: http://epea.tmp.br/epea2017_anais/pdfs/plenary/0081.pdf. Acesso em: 13 de julho de 2024.

AULER, Décio; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científico-tecnológica para quê? **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências.** Belo Horizonte, v. 3, n. 02, 2001, p. 122-134.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 27 abr. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura e Ministério do Meio Ambiente. **Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais.** Brasília: MEC; MMA, 2006b.

GUIMARÃES, Mauro. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: LOUREIRO. Carlos Frederico Bernardo; LAYRARAGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza (Org.). **Pensamento Complexo, dialética e educação Ambiental.** São Paulo: Cortez, 2006.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. **Revista Em Extensão.** Uberlândia, v. 7, n. 1, 2008, p. 1-12. DOI: 10.14393/REE-v7n12008-20390. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20390>. Acesso em: 1 ago. 2024.



LOBINO, Maria das Graças Ferreira. **Plantando conhecimento, colhendo cidadania, plantas medicinais: uma experiência transdisciplinar**. 2. ed. rev. Vitória: GSA, 2004.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

LOBINO, Maria das Graças Ferreira. **A gestão democrática como ponto de partida para a formação de ecoeducadores para sociedades sustentáveis**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - /UAA/JUAÉN, 2010.

LOBINO, Maria das Graças Ferreira; Foerste, Erineu. Formação de eco educadores: evidências de contradições e desafios para uma agenda democrático-participativa sustentável. **Cuadenos de Educación y Desarrollo**. Portugal, v.16, n.1, 2024, p. 2374-2401.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Complexidade e Dialética: contribuições a práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 94, jan./abr./2006, p. 131-152 .

MICHAELIS, Michaelis Henriette. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1998. 2.259p.

SANTOS, Milton. **Território e sociedade**: entrevista com Milton Santos. 2000. 127p.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Pesquisa-ação. *In*: **Encontros e caminhos**: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: Ministério do Meio Ambiente/Diretoria de Educação Ambiental, 2007. 361p.

A CONSTITUIÇÃO DO PROGRAMA REUNI DIGITAL E A PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Esther de Moura Dias

Universidade Federal do Espírito Santo

esther.dias@edu.ufes.br

Ana Carolina Galvão

Universidade Federal do Espírito Santo

galvao.marsiglia@gmail.com

Grupo de pesquisa: Pedagogia histórico-crítica e educação escolar, Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES)

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: A presente pesquisa tem como objetivo compreender como a adoção do “ensino” remoto, durante a Pandemia da Covid-19, influenciou na proposta de implementação da Educação a Distância (EaD) feita pelo Governo Federal para com as instituições de ensino superior por meio do Programa Reuni Digital. Um dos principais argumentos utilizados pelo Governo Federal para a expansão da EaD nas instituições foi para auxílio do cumprimento da Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024, que propõe que até o ano de 2024 as ofertas de novas matrículas aumentariam em média, pelo menos, 40% no âmbito público. Este trabalho tem seu caráter documental e bibliográfico, tomando como referencial teórico a pedagogia histórico-crítica. É a partir desta perspectiva que iremos analisar o impacto irreversível que o Reuni Digital pode causar nas Universidades públicas brasileiras.

Palavras-chave: Pedagogia histórico-crítica. “Ensino” remoto. Reuni Digital.

INTRODUÇÃO

O Reuni Digital (RD) é um programa do Governo Federal que visar a ampliação da Educação a Distância (EaD) nas Universidades Federais, visando aumentar significativamente as matrículas nas Instituições Federais de Educação Superior. O governo argumenta a elaboração deste programa para o cumprimento da Meta 12 do Plano Nacional de Educação¹ (PNE).

O Governo Federal utilizou-se do momento pandêmico, no qual as instituições adotaram o “Ensino”² Remoto como uma alternativa dita “viável” para não paralisação da educação.

As implicações do “ensino” remoto, trouxeram consigo notórias consequências para o condicionamento das universidades federais.

1 [PNE - Plano Nacional de Educação - Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014 \(mec.gov.br\)](#)

2 As aspas serão sempre colocadas ao tratar do “ensino” visto que, como é colocado por Saviani e Galvão (2021), que ressaltam a falta de contemplação dos pilares essenciais para uma educação de qualidade, como conteúdo, forma e destinatário.

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[...] o que se observou de maneira geral foi que as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e também para uma parcela significativa dos professores, que, no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 41).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

No pós-pandemia foi evidente a movimentação da adesão/naturalização desse ensino, que resultou na aceleração do programa Reuni Digital. Portanto, a aprovação deste programa, acarreta consequências de sucateamento das instituições públicas de educação.

Neste cenário, observamos as finalidades de:

[...] realização da expansão precária das universidades públicas, diminuir consideravelmente qualidade e a referência social destas instituições; referendando o ensino a distância precário [...] como se fosse uma forma de ensino legítima, com a quebra das carreiras do magistério superior e o modelo de universidade baseado na autonomia, no exercício (SEKI, 2022, s.p.).

Portanto, oportunizou-se alcançar o objetivo do governo em manter ideias neoliberais e rebaixadas para o ensino (básico e superior), além de acelerar o projeto do governo de financeirização e “eadização” das instituições, o que vem se solidificando ao longo dos anos em nosso país. A modalidade da educação a distância no ensino superior começou a ser desenvolvida na década de 1990, porém é com o período da pandemia que esse processo de expansão acelera consideravelmente. Essa construção está articulada com ideais neoliberais, que fortalecem os aspectos mercadológicos que se relacionam com a educação, tendo um apêndice em Organizações Internacionais que objetivam a educação de maneira global.

METODOLOGIA

Esta pesquisa em andamento, tem como metodologia o estudo bibliográfico e documental, tendo como perspectiva teórico-pedagógica a pedagogia histórico-crítica.

A pesquisa bibliográfica se fundamenta a partir da análise de produções científicas (livro, artigos, teses etc.) a partir de referenciais teóricos da pedagogia histórico-crítica, como: Saviani (2008, 2011), Galvão, Lavoura e Martins (2019), Saviani e Duarte (2021), Lombardi, Saviani e Sanfelice (2005), Martins (2013).

Na pesquisa documental estão sendo utilizadas portarias, normativas, decretos, legislações e os documentos do site oficial do programa Reuni Digital. Podemos entender que a importância de se apropriar desses materiais e consolidar o que foi lido tem um papel fundamental, pois isso permitem captar o movimento do real para traduzi-lo e explicar o objeto pesquisado (FRIGOTTO, 2000).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A consequência mais imediata dessa política educacional pode ser observada ao longo dos últimos 10 anos, segundo dados do INEP (2020): as matrículas em instituições públicas e privadas

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

em cursos presenciais diminuiu 13,9%, enquanto nos cursos EaD aumentou 428,2%, principalmente em cursos de licenciatura. É importante notar que o processo ganhou culminância nos últimos anos, a modalidade EAD recebeu mais matrículas do que a modalidade presencial, tanto nas IES públicas quanto nas IES privadas. Neste contexto, marcado pela oligopolização da educação superior e pela intensificação das plataformas educacionais em EAD, ocorre o lançamento do Reuni Digital (THIENGO; MARI, 2023, p. 201).

Sua principal justificativa para ser implementado é de “universalizar” as Instituições e devemos nos perguntar a que custo e com qual qualidade a educação nas universidades públicas vão aderir a estes programas que afetam diretamente o tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão. Como afirma Allan Kenji Seki (2022), o programa Reuni Digital busca expandir o alcance do ensino à distância nas universidades federais, contemplando a criação de uma instituição de ensino totalmente remota de forma permanente.

A premissa do governo, de criar um programa que visa constituir uma universidade federal digital, desafia o modelo tradicional de universidade, que historicamente se sustenta na relação entre ensino, pesquisa e extensão, implicando em uma combinação de cortes orçamentários e uma expansão precária das instituições universitárias públicas.

O programa Reuni Digital busca seduzir as universidades para aceitarem sua implementação em condições duvidosas, prometendo acréscimo de recursos limitado a 20% das despesas de custeio e pessoal. Parece tentador para as instituições públicas que vem sendo sucateadas por décadas, como afirma Lima *et al.* (2008, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar toda a construção do programa, percebe-se que ele tenta a todo custo a introduzir a concepção de “eadização” das universidades públicas, justamente no momento em que a classe trabalhadora chega com muitas dificuldades, e de forma limitada, a usufruir da educação. Sabemos que os interesses da classe trabalhadora são antagônicos aos interesses da classe burguesa e que quando o proletariado tem acesso às instituições de educação, os elementos substanciais e superiores produzidos pela humanidade, se esvaem (SEKI, 2022).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação - MEC; Centro de Gestão e Estudos Estratégicos - CGEE. ReUni Digital. **Plano de expansão da EaD nas universidades federais**. Brasília: 2022. Disponível em: [Sobre o projeto - Ministério da Educação \(www.gov.br\)](https://www.gov.br/educacao/pt-br/assuntos/programas-e-projetos/reuni-digital).

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1ed. Campinas, SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 70 - 90.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

**“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos
no campo da educação”**

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

MELIM, J. I.; MORAES, L. C. G. Projeto neoliberal, ensino remoto e pandemia: professores entre o luto e a luta. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 13, n. 1, p. 198-225, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43547>.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

POSSAMAI, Tamiris; SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. Programas Future-se e Reuni Digital como ofensivas neoliberais sobre as Instituições Federais de Ensino. **Revista Educação e Políticas em Debate**. Uberlândia, v. 12, n. 1, 475-95, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1770>.

SAVIANI, D. ; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do ‘ensino’ remoto. **Universidade e Sociedade** (Brasília), v. 67, p. 36-49, 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf.

SEKI, Allan Kenji. “O que está em jogo como ReUni Digital é o próprio significado daquilo que chamamos de universidade brasileira”. **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio Fiocruz**, Rio de Janeiro, 2022. [Entrevista concedida a Erika Farias]. Disponível em: <https://link.ufms.br/Mlwap>.

THIENGO, L. C; DE MARI, C. L. (2023). O Reuni Digital e a conformação de uma agenda para a educação superior brasileira no pós-covid-19. **Série-Estudos-Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB**, 28(62),193-214. Disponível em: <https://link.ufms.br/ZmerA>.

A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA CIENTÍFICA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Indiana Reis da Silva Beceveli
Universidade Federal do Espírito Santo
indiana@ifes.edu.br

Debora Nascimento de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo
debora.oliveira@ifes.edu.br

Ricardo Tavares de Medeiros
Universidade Federal do Espírito Santo
ricardo.medeiros@ifes.edu.br

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação a Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: Este trabalho apresenta as discussões centrais problematizadas e tensionadas na disciplina Seminário de Pesquisa III, obrigatória no curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e suas contribuições para a construção da pesquisa científica sobre a formação de professores para a educação especial numa perspectiva inclusiva. O desenvolvimento das aulas teve por base a perspectiva Histórico Cultural em Vigotski (2011, 2017) que concebe o homem como um ser histórico, cujo desenvolvimento humano e aprendizagem ocorrem por meio dos processos de interação e de mediação. O percurso metodológico trilhado pautou-se na pesquisa exploratória bibliográfica (GIL, 2011) por meio do estudo de livros, artigos científicos e teses de autores nacionais e internacionais. Os dados foram produzidos e analisados a partir da reflexão sobre a educação especial e inclusiva que nos permitiu explorar o conteúdo dos textos de maneira sistemática. Ao final da disciplina, os resultados apontaram que, em diferentes contextos, é fundamental que a pesquisa seja estruturada em bases consistentes e, portanto, qualificada, pois na temática da formação de professores para a educação especial e inclusiva ainda existem lacunas que necessitam de maiores aprofundamentos e cientificidade.

Palavras-chave: Pesquisa científica. Formação de professores. Educação especial inclusiva.

INTRODUÇÃO

“Todo começo é difícil, e isso vale para toda ciência”.
(MARX, 2013, p.112)

Como assinala Marx (2013), na epígrafe acima, qualquer campo de estudo científico encontra dificuldades no início. Nesse sentido, a construção da pesquisa científica é um desafio, pois sua finalidade é a transformação social, portanto, a produção desse conhecimento precisa fundamentar-se em pressupostos teóricos, epistemológicos e metodológicos coerentes e consistentes para que de fato seja uma pesquisa qualificada.

Conforme discutimos na disciplina cursada, ao longo da história, a pesquisa em educação no Brasil perpassou por diferentes abordagens e continua em constante processo de mudança, haja vista as transformações que ocorrem na sociedade (KASSAR, 2016).

A pesquisa em educação abrange uma infinidade de áreas, mas aqui, nesse relato de experiência, o objetivo consiste em apresentar, em linhas gerais, as discussões realizadas na disciplina Seminário de Pesquisa III e suas contribuições para a construção da pesquisa científica em educação, cujo recorte será a formação de professores para a educação especial numa perspectiva inclusiva.

Mafezoni (2024)¹, no decorrer das aulas, enfatizou que a perspectiva teórica adotada pautava-se na perspectiva Histórico Cultural de Vigotski (1991, 2007) que concebe o homem como um ser histórico, cujo desenvolvimento humano e aprendizagem ocorrem por meio dos processos de interação e de mediação. (informação verbal). Esta matriz teórica compreende o indivíduo como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas por meio da interação social. Assim, na análise do material de estudo indicado, nas discussões e trocas de experiências realizadas em sala de aula, produzimos conhecimentos acerca da temática investigada.

METODOLOGIA

Nas discussões fomentadas debatemos o quão importante é a utilização de métodos que refletem a aplicação prática e instrumental da pesquisa, junto às epistemologias que indicam a estrutura teórica sistemática e a reflexão crítica dessa prática, visando assegurar o rigor lógico e a excelência na produção científica (GAMBOA, 2018). Para que de fato pudéssemos refletir sobre nossas teses baseadas em um saber rigoroso e consistente com cientificidade para o campo educacional, estudamos sobre as diferentes tipologias de métodos na pesquisa em educação e suas bases epistemológicas.

Tratando-se da metodologia utilizada nas aulas, pautou-se numa pesquisa exploratória e bibliográfica que nos proporcionou a cobertura de uma gama de fenômenos mais ampla do que aquela que poderíamos pesquisar diretamente. Essa prerrogativa se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço (GIL, 2011).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Utilizou-se a perspectiva Histórico Cultural entendendo que o ser humano transforma e é transformado na relação com o outro (VIGOTSKI 1991, 2007) o que nos possibilitou compreender os textos a partir de uma perspectiva crítica, problematizando e tensionando temas que nos aproximavam das nossas teses.

¹ Neste relato de experiência, quando nos referirmos à Profª Drª Andressa Caetano Mafezoni, trata-se de informações extraídas a partir das falas dela durante as aulas da disciplina Seminário de Pesquisa III do Doutorado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

"Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação"

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Os dados foram produzidos e analisados a partir de leituras reflexivas e debates sobre os textos indicados no programa da disciplina. Nas discussões, Mafezoni (2024) ressaltou a importância de situar o contexto em que os textos foram escritos e conhecer o objeto de estudo sem objetivá-lo, ou seja, percebê-lo entremeado com questões sociais, políticas, afetivas, entre outras. Além disso, a professora proporcionou-nos o contato com a leitura de textos da língua inglesa sobre estudos acerca da educação especial na perspectiva da educação inclusiva em vários países. Essa metodologia nos permitiu observar as lacunas existentes em pesquisas da área como também identificar semelhanças com os contextos brasileiro e de diferentes países.

No decorrer das aulas, a partir das discussões realizadas, concordamos sobre a necessidade de estudos mais consistentes sobre a formação de professores e também um aprofundamento sobre os termos educação especial e inclusiva em cada contexto, para que de fato, haja a resignificação desses conceitos e consequentemente mudanças nos processos de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência (CAMIZÃO, 2021; KASSAR, 2014, 2016; MENDOZA & HEYMANN, 2022). Os textos também evidenciaram que as concepções dos docentes sobre o conceito de educação especial e educação inclusiva podem ter um impacto significativo em suas práticas (MADHESH, 2023; PAYÀS, 2020; VAN MIEGHEM & VERSCHUEREN, 2018). Os estudos apontaram lacunas que devem ser estudadas para o fortalecimento da educação especial numa perspectiva inclusiva (PAYÀS, 2020; VAN MIEGHEM & VERSCHUEREN, 2018; METHLAGL, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina Seminário em Pesquisa III possibilitou o estudo de diversos textos e subsídios científicos para a estruturação da pesquisa em educação na temática da formação de professores para a educação especial numa perspectiva inclusiva.

Dessa forma, entendemos a relevância de que os cursos de Doutorado possibilitem esses momentos de estudos reflexivos com direcionamentos e subsídios teóricos, epistemológicos e metodológicos para que de fato os estudantes construam suas teses baseadas na cientificidade e sejam relevantes para a transformação social.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Inclusão escolar, imagens e projetos: o que aprendemos com as pesquisas? In BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas de formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 3. ed. Chapecó: Argos, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago. 2014.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Movimentos e abordagens para a formação do pesquisador em Educação Especial. **Diálogos e perspectivas em Educação Especial**, v. 3, p. 19-30, 2016.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

MADHESH, Abdullah. **The concept of inclusive education from the point of view of academics specialising in special education at Saudi universities**. Humanities and Social Sciences Communications, v. 10, n. 278, 2023.

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

MENDOZA, Melissa; HEYMANN, Jody. **Implementation of Inclusive education: a Systematic Review of Studies of Inclusive Education Interventions in Low- and Lower-Middle-Income Countries**. International Journal of disability, Development and Education, 2022.

METHLAGL, Michel. **Mapping Inclusive Education 1980 to 2019: A Bibliometric Analysis of Thematic Clusters and Research Directions**. Issues in Educational Research, v. 32 n.1 p. 225-247, 2022.

PAYÀS, Andrès. **Inclusive and Special Education Policies in South America**. Oxford University press USA. 1-19, 2020.

SAVERGNINI, Amanda Costa Camizão. **A formação e o conhecimento do professor de educação especial**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, 2021.

VAN MIEGHEM, Aster; VERSCHUEREN Karine. **An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review**. International Journal of Inclusive Education. n. 6, p. 675-689, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESPÍRITO SANTO: ANÁLISE DAS LEGISLAÇÕES E POLÍTICAS DE DESCONTINUIDADE

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Daiana Oliveira Majesk

Instituto Federal do Espírito Santo - IFES

doliveiramajesk@gmail.com

Charles Moreto

Instituto Federal do Espírito Santo - IFES

charlesmoreto@gmail.com

Grupo de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: O presente resumo pretende realizar uma breve análise comparativa entre as legislações educacionais de municipalização, as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) em relação as Escolas do Campo e o Termo de Ajuste de Gestão (TAG), como política educacional no estado do Espírito Santo. Discorre sobre a implementação de políticas de descontinuidade, no caso, nucleação e fechamento de escolas do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Conceitos. Legislações. Políticas.

INTRODUÇÃO

O trabalho em questão tem como objetivo contextualizar e proceder à breve análise das legislações educacionais implementadas no estado do Espírito Santo que afetaram a Educação do Campo, abordando retrospectivamente a Constituição Federal de 1988, as leis estadual de municipalização, o Termo de Ajuste de Gestão evidenciando seus impactos nas escolas do campo. Dessa forma, busca-se evidenciar como as ações governamentais de macro poder de âmbito federal, influenciaram o processo de implementação e implantação de políticas públicas educacionais, especificamente em relação às escolas do campo, resultando em uma efetivação desordenada, marcada por descontinuidades e desmonte educacional, tais como a paralisação de atividades, o fechamento e a nucleação de escolas do campo.

METODOLOGIA

A partir da perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético, foi realizada uma análise documental, enfatizando o processo de municipalização das escolas estaduais no Espírito Santo, considerando os processos de continuidade e descontinuidade na implementação de políticas educacionais. Tal análise incluiu o exame das legislações e documentações relacionadas à municipalização das escolas do campo no Espírito Santo, com base em publicações de domínio público, a fim

de tentar compreender as escolhas governamentais que se configuraram como políticas públicas educacionais. O resultado dessas escolhas, com desdobramentos considerados desfavoráveis, tem sido alvo de questionamentos e pauta de reivindicações dos movimentos sociais que denunciam e (re)existem¹ a tais políticas implementadas.

Análise dos documentos públicos normativos e legislações educacionais sobre a municipalização no Espírito Santo

Para abordar o processo de municipalização de escolas no estado do Espírito Santo, inicialmente será discutida a Constituição Federal de 1988, que estabelece que os municípios como entes federados, dotados de autonomias e responsabilidades. Serão contextualizadas as legislações estabelecidas em diferentes esferas que influenciaram as decisões e implementações de políticas públicas, particularmente no que diz respeito à municipalização e ao fechamento das escolas do campo.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 18, afirma que “A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição”. Destacase a palavra “autônomo”, que legitima uma ação de liberdade e escolha de decisão. No entanto, o artigo 211 da Carta Magna estabelece que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”, o que implica que a autonomia conferida é condicionada, em função de co-responsabilidades, conforme Parágrafo 2º do mesmo artigo: “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil”.

Assim, dois anos após a aprovação da Constituição Federal de 1988, o estado do Espírito Santo criou o “Programa de Municipalização na Oferta do Ensino Pré-Escolar e Fundamental” - PROMUNE, por meio da Lei nº 4.475, de 28 de novembro de 1990.

O PROMUNE regulamentou ações em colaboração com os municípios do estado do Espírito Santo, incluindo o processo de municipalização das escolas estaduais. A participação dos municípios ocorreu de forma voluntária (Art. 1º, § 3º). Tal legislação priorizou o processo de transferência das escolas rurais aos municípios, conforme descrito no Artigo 5º, §2º: “O processo gradual de transferência aos municípios dos encargos e serviços dos ensinos Pré-Escolar e Fundamental **priorizará** o atendimento às escolas rurais” (Grifo nosso).

A adesão ao Programa resultou na municipalização de grande quantitativo de escolas rurais no Espírito Santo, atribuindo aos municípios responsabilidades “colaborativas”. Essa experiência, até então inédita em função de sua abrangência, pressionou as redes municipais, resultando em muitos casos, em adaptações insuficientes na organização e no funcionamento das escolas, tanto em termos de recursos humanos quanto materiais. Salientamos que esse processo de municipali-

1 O termo (re)existir faz menção ao texto de ARROYO(2023), na obra Vidas re-existent: Reafirmando sua outra humanidade na história.

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

zação ocorrido na primeira metade dos anos 1990 no Espírito Santo ainda não foi suficientemente investigado.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Embora o termo possa parecer intenso, o que se observou no processo acima mencionado foram imposições legais, disfarçadas de autonomia, que forçaram os municípios a criarem estratégias de adaptação, especialmente em relação às escolas rurais.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases Educacionais Nacionais (LDB) nº 9.394 em 1996, e a criação por emenda constitucional que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), a Lei nº 4.475/1990 foi revogada e substituída pela Lei Nº 5.474, de 06 de outubro de 1997. Esta nova legislação normatizou o processo de municipalização a partir de então, mais uma vez enfatizando que o processo de absorção das escolas estaduais pelos municípios poderia ser iniciado, prioritariamente, pela zona rural (Art. 9º, § 1º).

Com a aprovação da LDB e da Lei do FUNDEF, o regime de colaboração e o financiamento educacional passaram ser calculados per capita (valor por aluno), o que, mais uma vez, demonstrou um desinteresse em construir políticas que contemplassem as especificidades e singularidades das escolas do campo, sendo evidenciada na disposição da Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e no Decreto nº 2.264, de junho de 1997, com a padronização de valor aluno (per capita) para o ensino fundamental, não fazendo diferenciação para escolas do campo, limitando de 1ª a 8ª série do 1º Grau, que tratava-se de idade obrigatória na época.

Diante disso as escolas localizadas em territórios camponeses e com matrículas em menor proporção que as escolas urbanas, enfrentaram fragilidades nas adequações municipais, diante da municipalização. Embora a legislação considerasse a gradação e o regime de colaboração neste processo, observa-se que a municipalização das escolas rurais ocorreu na quase totalidade dos municípios do estado do Espírito Santo.

Os movimentos sociais revolucionários na educação brasileira estavam em acedência desde os anos de 1970, o que resultou em mudanças constitucionais e reconhecimentos, este processo também foi notório nos movimentos sociais do campo, com envolvimento de educadores imbuídos nesta causa, que se opuseram a educação rural desvalorizada e marginalizada, desconstruindo este estereótipo, demarcando espaços, com início no I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da reforma Agrária (I ENERA), na qual se posicionaram contrário a educação rural constituída, conforme Arroyo (1999, p. 8),

A educação rural ignorada e marginalizada esta mostrando seu rosto, o verdadeiro, não a caricatura tão repetida: reduzir a educação à escolinha rural, à professora desqualificada, às massas de analfabetos. Uma visão preconceituosa que os educadores rurais vão desconstruindo.

A partir do I ENERA, os representantes das entidades que participaram deste encontro foram desafiados a organizar a Conferência por uma Educação Básica do Campo, que desde o início fez a defesa de uma projeto específico para a educação do campo, que segundo Koolling e Molina (1999), “Desde o começo, chegou-se a um consenso sobre o específico da “educação básica do

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

campo”, ou seja, que leve em conta a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no campo e do campo.” Diante das contradições entre a legislação e seu cumprimento, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publica Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Essa Diretriz foi fruto das reivindicações de diversos movimentos sociais e instituições, com o objetivo de defender as escolas do campo e garantir que as orientações fossem observadas nos projetos institucionais dos sistemas de ensino, demonstrando assim a necessidade de se legitimar as diretrizes nacionais.

Em 2001 foi aprovada a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE menciona, no item 26, a necessidade de “organizar a educação básica no campo, de modo a preservar as escolas rurais no meio rural e imbuídas dos valores rurais [...]”. Esse texto explicita a orientação para a permanência das escolas do campo no campo. Contudo, em função dos processos de municipalização, ocorreram “adaptações” como a nucleação e fechamento de escolas, medidas utilizadas a partir do discurso economicista, alegando a necessidade de ajustar a oferta à demanda e para garantir uma pretensa “qualidade da educação”.

Com a aprovação da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001), surgiram movimentos de nucleação de escolas rurais em vários municípios, como uma alternativa para melhoria da oferta educacional. Em alguns municípios do estado do Espírito Santo, como a Serra, todas as escolas estaduais rurais foram municipalizadas. Nesse processo, tais escolas de classes multisseriadas perderam o status de escolas e tornaram-se classes nucleadas, vinculadas à uma única escola. E qual a importância de temporalizar e contextualizar essas legislações? Justifica-se pelo fato de que o movimento de continuidade, de contradições, de tensões e de superações, impulsionados pelos movimentos sociais, ocorreu durante esse processo.

Entre os anos de 2010 e 2012 foram publicadas duas legislações que interferiam diretamente na educação escolar do campo no estado do Espírito Santo. A primeira foi o Decreto Presidencial nº 7.352 de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Considerando uma forte presença dos movimentos sociais no estado, muitos avanços foram conquistados em vários municípios, em relação às agendas da educação do campo.

Em 2012, no Estado do Espírito Santo foi aprovada a Lei Complementar nº 621 de 08 de março de 2012 (alterada pela LC nº 658 de 19/12/2012 e LC nº 835 de 7/11/2016), que dispõe sobre a Lei Orgânica do Tribunal de Contas do Estado do Espírito Santo, e institui em seu artigo 1º, incisos XXXIX, o Termo de Ajustamento de Gestão - TAG, que segundo informações do site do Tribunal de Contas do Espírito Santo (TCEES), “é um instrumento legal de compromisso público, por meio do qual o Tribunal ajusta com os jurisdicionados novas práticas de gestão para corrigir irregularidades verificadas nos processos administrativos”, ou seja, com as adequações realizadas pelos municípios apresentando resultados ineficazes, no que diz respeito, aos investimentos e qualidade da

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

educação, o instrumento foi utilizado com o objetivo de mitigar os débitos públicos, com o argumento de qualificar a educação.

Vale salientar que durante a elaboração e pactuação do TAG, os municípios em consonância com o estado são direcionados a realizar o “reordenamento” educacional, que envolve a absorção de escolas estaduais por meio da municipalização. Diante disto, observase que para cumprir o disposto no TAG, os municípios no receio de acumular dívidas públicas, que resultaria em inelegibilidade, utilizaram elementos de continuidade nas adaptações de reordenamento, refletindo novamente no processo de nucleação e fechamento de escolas do campo evidenciado no TAG de 2023, repercutido na imprensa estadual, conforme reportagens de 07 e 20 de novembro de 2023 no site do Século Diário, referente aos municípios de Cariacica e Cachoeiro de Itapemirim e repudiado pelos movimentos sociais, por meio de manifestações e nota de repúdio disponibilizada em sites oficiais, como o Portal dos Fóruns de EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, entende-se que o processo constitutivo de legitimação da educação, após a Constituição Federal, com recorte da municipalização no Espírito Santo, reafirma as humanidades sendo desumanizadas, quando sentenciamos a escola do campo a responder pelas escolhas de quem detém o poder, assim como Freire (1981) reafirmou, “A desumanização que não se verifica, apenas nos tem sua humanidade roubada, mas também, ainda que forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais”. Porém, para além das desumanizações demarcadas, existem sujeitos que (re)existem, assim como Arroyo (2023, pg.27), afirma “[...] Re-existindo afirmando o valor da vida experimentam que as estruturas sociais, o Estado, a necropolítica persistem em mantê-las em vidas precarizadas, ameaçadas, mantidas em um persistente e injusto sobreviver”.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Vidas re-existent**s: reafirmando sua outra humanidade na história. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9º. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 218 p.

KOLLING, Edgar, NERY, Israel e MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por Uma Educação Básica do Campo**. V.1. Brasília, 1999.

<https://desenvolvimento.forumeja.org.br/espírito-santo/por-uma-educacao-de-qualidadesocial-nota-de-repudio-ao-termo-de-ajustamento-de-gestao-do-tribunal-de-contas-es/>. Acesso em: 10 de agosto de 2024.

<https://leisestaduais.com.br/es/lei-ordinaria-n-5474-1997-espírito-santo-altera-o-artigo-10-da-lei-n-5474-de-06-10-1997-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 05 de agosto de 2024.

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN362001.pdf?query=escolas%20do%20campo. Acesso em: 05 de agosto de 2024.



<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 06 de agosto de 2024.

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/mo.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2024.

https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 06 de agosto de 2024.

<https://www.seculodiario.com.br/educacao/comunidades-protestam-contramunicipalizaode-escolas-estaduais-em-cachoeiro>. Acesso em: 10 de agosto de 2024.

<https://www.seculodiario.com.br/educacao/professores-protestam-em-frente-a-secretaria-deeducacao-de-cariacica>. Acesso em: 10 de agosto de 2024.

<https://www.tcees.tc.br/tce-es-aprova-proposta-de-termo-de-ajustamento-de-gestao-tag-com-medidas-para-as-redes-de-educacao-do-es/>. Acesso em: 10 de agosto de 2024.

https://www.tcees.tc.br/wp-content/uploads/2016/11/LC621_2012-Atualizada-1.pdf. Acesso em: 10 de agosto de 2024.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ESPÍRITO SANTO: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS COM POVOS TUPINIKIM E GUARANI

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Celiane da Silva Vieira

Universidade Federal do Espírito Santo

celiane.vieira@edu.ufes.br

Ozirlei Teresa Marcilino

Universidade Federal do Espírito Santo

ozirlei.marcilino@ufes.br

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Bolsa de Mestrado CAPES.

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa de Mestrado em andamento que tem como objetivo geral promover a reflexão teórico-prática para o ensino contextualizado sócio-historicamente da literatura no ensino básico, a partir da análise de contos de autoria indígena. Desse modo, nossa proposta de Comunicação perpassa, principalmente, a discussão sobre a presença/ausência das textualidades indígenas no ensino básico e o relato das experiências formativas com professores indígenas e não indígenas realizadas a partir da pesquisa. O objetivo deste trabalho é somar ao repertório de pesquisadores(as)/professores(as) no âmbito da Educação para as Relações Étnico-raciais.

Palavras-chave: Educação para as relações étnico-raciais. Autoria indígena. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho parte da pesquisa de Mestrado em andamento intitulada “A literatura indígena na sala de aula: reflexões teórico-práticas a partir da análise dos contos ‘Hariporia, a origem do açaí’ e ‘Amor originário’”, realizada no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Transdisciplinaridade, Educações, Culturas e Intersetorialidade (gepTECI). Apresentaremos, dessa forma, um recorte da investigação em andamento, que trata da dimensão da pesquisa de campo, na qual dialogamos com professores(as) Tupinikim e Guarani que atuam nas escolas indígenas de Aracruz-ES.

Desse modo, nossa proposta de Comunicação perpassa os seguintes aspectos: discutir a presença/ausência das textualidades indígenas no ensino básico e relatar as experiências formativas com professores indígenas e não indígenas realizadas a partir da pesquisa. O objetivo deste trabalho é, portanto, somar ao repertório de pesquisadores(as)/professores(as) no âmbito da educação para as relações étnico-raciais.

Vale destacar que tal iniciativa se embasa em documentos oficiais que buscam sanar a desigualdade étnico-racial na escola, entre eles, a Lei 11.645/2008, que expandiu a abrangência da

Lei 10.639, ao incluir como obrigatório, para além do ensino da História e Cultura Afro-brasileira, o ensino da História e Cultura Indígena. Um dos desafios para o cumprimento da lei é promover uma formação inicial e continuada aos educadores que possibilite a construção de práticas pedagógicas para além do senso comum e que sejam situadas historicamente, já que a Lei 11.645 não incide sobre a formação de professores e gestores.

Nesse sentido, defendemos que a discussão dos textos indígenas deve ser promovida no contexto da formação de professores na área de Linguagens e que é preciso partir das contribuições intelectuais dos próprios indígenas pesquisadores, para que tais textos não sejam limitados pelas categorias oriundas de textos ocidentais. Dessa forma, a pesquisa se fundamenta na compreensão dos textos indígenas a partir de autores(as) como Julie Dorrico (2017), Tiago Hakiy (2018), Márcia Kambeba (2018) e Daniel Munduruku (2018).

METODOLOGIA

Por meio das reflexões sobre metodologias indígenas de Krenak (2021), as contribuições sobre decolonialidade e interculturalidade de Catherine Walsh (2012) e da proposta de pesquisa colaborativa de Ibiapina (2016), buscamos construir um espaço de diálogo com os povos Guarani e Tupinikim a partir do respeito e da colaboração. Mediante esses princípios, realizamos três encontros, os quais relataremos: i) Encontro com o professor e diretor Mauro Guarani; ii) Encontro formativo com professores indígenas na Aldeia Boa Esperança; iii) Encontro formativo com professores não indígenas da EEEFM Aflordízio Carvalho da Silva.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Sobre o encontro com o professor e diretor Mauro Guarani, destacamos que se tratou de uma conversa mediada pela estudante de mestrado Celiane e outras duas pesquisadoras do grupo de pesquisa. O foco do encontro foi compreender especificidades da Educação Escolar Indígena na escola Guarani EMEFI Arandu Retxakã, na Aldeia Três Palmeiras, e aspectos do que o professor Mauro considera como “metodologias indígenas”, tanto para ensinar, quanto para aprender. Ele mencionou a realização de pesquisas com os(as) estudantes: às vezes na escola, trazendo os mais velhos, às vezes levando-os(as) em outros ambientes, como a casa de reza. Sobre o registro das pesquisas, ele diz que na cultura Guarani se registra os conhecimentos na memória, que o papel não é importante para esse tipo de pesquisador. Ele reflete sobre a questão da aprendizagem dentro da cultura: “É suficiente ouvir, porque na medida que vai aprendendo, não vai esquecer. A não ser que não aprendeu, aí esquece, né. Mas se aprendeu, não esquece. [...] Esse é o ritmo da aprendizagem do povo indígena, de forma geral” (DIÁRIO DE CAMPO, 05 de Julho de 2024).

A respeito do encontro formativo com professores indígenas, ele foi promovido pelo Saberes Indígenas na Escola, no âmbito do Projeto de extensão universitária da UFES “Ação Saberes Indígenas na Escola”. Esse programa, coordenado pela professora Ozirlei, entre outras funções,

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

promove formação docente para professores da educação escolar indígena. Desse modo, um dos momentos do encontro se tratou de um diálogo sobre literatura indígena, no qual discutimos a proposta da pesquisa de mestrado em andamento. Na ocasião, foi possível ouvir diversos questionamentos, reivindicações e denúncias em relação ao papel das instituições, principalmente a universidade, em relação ao contato com os povos Tupinikim e Guarani. Entre essas questões, destacamos: o fato de um professor se privar de usar cocar em eventos públicos para não reforçar estereótipos; a falta de fontes gráficas para registrar as crianças com os nomes indígenas; e, ainda, o questionamento sobre as pessoas irem até a aldeia, se apropriarem de todo conhecimento deles e ganharem o título de “doutor(a)”, enquanto eles não ganham o título acadêmico e não têm acesso ao conhecimento sistematizado.

A partir dessas experiências, foi possível promover um encontro formativo com professores não indígenas da EEEFM Aflordizio Carvalho da Silva, escola estadual localizada em Vitória-ES, na qual a professora Celiane atua como docente de Língua Portuguesa. O tema do diálogo perpassou os desafios e as perspectivas para a promoção da Educação para as Relações Étnico-Raciais na escola. Constata-se que, quando se trata dos povos indígenas, existe um desconhecimento por parte dos professores, reflexo do desconhecimento do cidadão comum capixaba, a respeito desses povos. Desse modo, o encontro constituiu-se um momento de compartilhar com os educadores conhecimentos obtidos pela pesquisa, junto aos indígenas professores, que podem potencializar o desenvolvimento de práticas educacionais com vistas à igualdade racial em escolas não indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho busca uma visão mais ampla da literatura e do modo de se fazer ciência, entendendo que o diálogo, o ouvir as histórias dos indígenas professores que participam desta pesquisa, pode produzir, ao mesmo tempo, literatura e ciência. No que concerne ao ensino, entendemos que o diálogo entre universidade, escolas indígenas e escolas não indígenas, é um caminho para construção de práticas educacionais mais contextualizadas e efetivas, no âmbito da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

REFERÊNCIAS

DORRICO, Julie. Literatura Indígena e seus Intelectuais no Brasil: da autoafirmação e da autoexpressão como minoria à resistência e à luta político-culturais. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, [S. l.], v. 11, n. 3, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/15969>. Acesso em: 30 maio 2024.

HAKIY, T. Literatura indígena - a voz da ancestralidade. In: DORRICO, J.; DANNER, L.; CORREIA, H; DANNER, F. (org.). **Literatura Indígena Brasileira contemporânea: criação, crítica e Recepção** [recurso eletrônico], Porto Alegre: Fi, p. 37-38, 2018. Disponível em: <https://www.editorafi.org/438indigena>. Acesso em: 30 maio 2024.

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

**“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos
no campo da educação”**

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

IBIAPINA, I. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: IBIAPINA, I.M.L.de M.; BANDEIRA, H.M.M.; ARAÚJO, F.A.M. (Orgs.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina: EDUFPI, 2016.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

KAMBEBA, M. W. Literatura indígena: da oralidade à memória escrita. In: DORRICO, J.; DANNER, L.; CORREIA, H; DANNER, F. (org.). **Literatura Indígena Brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção** [recurso eletrônico], Porto Alegre: Fi, p. 39-44, 2018. Disponível em: <https://www.editorafi.org/438indigena>. Acesso em: 30 jun. 2024.

KRENAK, E.; LOPES, D. ; PEIXOTO, L. “Com o sangue de quem foram feitos meu olhos?” Conversando com Edson Krenak sobre literaturas e metodologias indígenas. **Revista Teias**, [s. l.], v. 22, n. especial, p. 11-27, 2021. DOI: 10.12957/teias.2021.61628. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/61628>. Acesso em: 30 maio 2024.

MUNDURUKU, Daniel. AS LITERATURAS INDÍGENAS E AS NOVAS TECNOLOGIAS DA MEMÓRIA. In: DELGADO, P. S.; JESUS, N. T (org.). **Povos Indígenas do Brasil: Perspectivas no Fortalecimento de Lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual**. Curitiba: Brasil Publishing, 2018.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>. Acesso em: 30 maio 2024.

A FORÇA DO COLETIVO NOS MOVIMENTOS DE INVENÇÕES CURRICULARES E NOS PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER NAS/DAS ESCOLAS DO CAMPO¹

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Alexandro da Silva

PPGPE/CE/UFES

alexandro.silva.60@edu.ufes.br

Marcélia Klitzke de Oliveira

PPGE/CE/UFES

marcelia_klitzke@yahoo.com.br

Sandra Kretli da Silva

PPGE/CE/UFES

sandra.silva@ufes.br

Grupo de pesquisa: “Com-versações com as teorias pós-críticas em currículos, culturas e formação de professores” (PPGE/Ufes)

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: Trata-se de uma pesquisa em andamento que busca problematizar e potencializar a força do coletivo para a criação de movimentos de invenções curriculares nos processos de aprender e ensinar nas/das escolas do campo. Partindo das análises acerca do tema de estudo e dos referenciais teóricos utilizados como suporte para a investigação, busca-se contribuir com os processos de formação continuada com suporte teórico para fundamentar as reflexões sobre as concepções curriculares e as práticas de ensino.

Palavras-chave: Escolas do campo. Coletividade. Invenções curriculares.

INTRODUÇÃO

É notório destacar o processo histórico de formação das escolas campesinas, considerando os estigmas que as circundaram ao longo dos anos e os avanços conquistados para que hoje pudéssemos reconhecer as escolas do campo como espaços de resistência e, sobretudo, de conhecimento, de culturas e de vida intensiva.

Assim, consideramos que esses espaços são engendrados por resistências e (re)existências na/pela força de um coletivo outro, que se constitui para além das forças identitárias que nos definem como indivíduos ou grupos. Werneck e Silva (2022, p.63), tomando por base as ideias de-leuzo-guattarianas, consideram esse coletivo outro como *matilhas*, afirmando-o “[...] como redes de intensidades imbricadas num plano de forças e fluxos, em que os encontros destacam processos interativos singulares entre elementos heterogêneos”. Trata-se, portanto, de uma composição

¹ Tema da pesquisa em andamento atendendo ao curso de Mestrado Profissional em Educação - PPGPE da Universidade Federal do Espírito Santo, buscando entender a força do coletivo e sua relação na potencialização dos processos de ensinar e aprender, considerando as invenções curriculares no contexto das escolas campesinas.

que não se reduz a um agrupamento de pessoas, mas “[...] implica também a entrada de diversas coleções de objetos técnicos, de fluxos materiais e energéticos, de entidades incorpóreas, de idealidades matemáticas, estéticas, etc.” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 319).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

METODOLOGIA

Nesse coletivo, os agenciamentos se destacam em detrimento da ideia centralizadora do uno ou do múltiplo, pois “[...] o agenciamento não acontece somente entre pessoas, mas entre os diversos corpos que habitam e/ou atravessam os cotidianos escolares. Sendo assim, o que importa não são as características do sujeito em si, mas as conexões feitas, os fluxos, as forças, as relações [...]” (WERNECK; SILVA, 2022, p.66) que, por sua vez, ao se articularem, buscam constituir um comum plural na diferença (CARVALHO, 2009).

Portanto, a pesquisa busca atender a seguinte inquietação: Como potencializar o coletivo escolar a fim de expandir os processos de ensinar e aprender e os movimentos de invenções curriculares nas escolas campesinas?

A pesquisa tem como objetivo principal problematizar os movimentos de invenções curriculares e os processos de ensino e aprendizagem, destacando a força do coletivo escolar na interlocução do fazer pedagógico das escolas do campo. Como desdobramentos desse objetivo, também intencionamos cartografar percursos trilhados pelo coletivo escolar que potencializem os movimentos inventivos curriculares; problematizar documentos curriculares e práticas docentes das escolas multisseriadas e de ensino na tentativa de pensar outros possíveis para os currículos e os cotidianos das escolas campesinas; problematizar a força da coletividade para a formação continuada de professores e diretores escolares, buscando pensar os possíveis para a qualidade do processo educativo.

Para tanto, utiliza, como aporte metodológico, a cartografia para acompanhar as redes de conversações que expandem afetos e afecções na composição do pensamento em encontros com o coletivo escolar das escolas do campo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Defendemos que as escolas do campo, por habitarem territórios em que seus fluxos e forças apontam para outros modos de vida, culturas e relações, possuem singularidades que devem ser consideradas em suas propostas curriculares. Nesse contexto, o aporte teórico da pesquisa tem como base as ideias de Deleuze e Guattari, Foucault, Freire, Kretli, Carvalho, dentre outros, para pensar as experimentações como potencializadoras dos processos aprendentes em composição com a realidade vivenciada pelos discentes e docentes das escolas campesinas, bem como a força do coletivo em suas (re)existências nos cotidianos escolares.

Para o movimento investigativo, pretendemos manter-nos no campo em contato direto com o coletivo escolar em seus territórios existenciais (ALVAREZ; PASSOS, 2015), quer seja no cotidiano

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

da escola do campo ou em processos formativos com professores e diretores escolares, a fim de habitar e aprender *com* eles, num movimento de transformação mútua, visto que

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A instalação da pesquisa cartográfica sempre pressupõe a habitação de um território, o que exige um processo de aprendizado do próprio cartógrafo. Tal aprendizado não será aqui pensado como uma série de etapas de um desenvolvimento, mas como um trabalho de cultivo e refinamento. Aprendizado no duplo sentido de processo e de transformação qualitativa nesse processo (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p.135).

A experiência no contexto escolar e a interação direta com o coletivo docente e discente convidam para reflexões sobre as relações, vivências e propostas curriculares que se alinhem com a realidade vívida, promovendo práticas pedagógicas que potencializem os processos de ensinar e aprender das escolas campesinas. A experimentação, a força do coletivo e a compreensão da (re) existência nos cotidianos escolares emergem como elementos cruciais para a construção de uma educação mais inclusiva, transformadora e libertadora, pautadas nas contribuições dos cotidianos escolares ou processos formativos dos profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, na força desejante desse (com)viver/pensar/aprender com o coletivo das escolas do campo, queremos experimentar fluxos e forças intensivas que nos desloquem para caminhos imprevistos, caminhos que não se fazem únicos e, sem se preocupar com a chegada, poder afirmar como o poeta Manoel de Barros (2010, p.50) “Fui andando... Meus passos não eram para chegar porque não havia chegada. Nem desejos de ficar parado no meio do caminho. Fui andando...”. Logo, o que realmente importa é sempre o movimento do caminhar.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Editora Sulina, p. 131-149, 2015.

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

WERNECK, Hociene Nobre Pereira; SILVA, Sandra Kretli. **Composições em matilha**: potência coletiva que produz resistências e cria movimentos inventivos curriculares. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2022.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EJA: A LEITURA COMO EPISTEME NECESSÁRIA À FORMAÇÃO HUMANA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Fernanda Rodrigues Reinholtz
Secedu Domingos Martins/UFES
fernandareinholtz@gmail.com

Ivan Cardoso Oliosé
Seme Vitória/UFES
ivanoliosé@gmail.com

Tatiana de Santana Vieira
UFES
tatiana.s.vieira@ufes.br

Grupo de pesquisa: Grupo de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional na cidade e no campo (GEPEJAC).

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: A pesquisa partiu de um processo formativo ocorrido com professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do município de Domingos Martins, ES, em 2022 e tem o objetivo de identificar e analisar como a leitura contribuiu para interconectar diferentes sujeitos, professores, egressos e formadores, na relação de produção de novos saberes e conhecimentos. A pesquisa foi desenvolvida sob a metodologia qualitativa, com a abordagem da pesquisa-ação. A discussão sobre a formação humana, enquanto condição inacabada e contínua na prática docente e a leitura como ato político, permeou a discussão epistemológica interligando leitura, trabalho e formação humana na EJA.

Palavras-chave: Formação de professores. Formação humana. Leitura. EJA.

INTRODUÇÃO

Entendendo a formação humana como inacabada e contínua à prática docente, este trabalho apresenta os resultados de um processo formativo ocorrido com professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) atuantes no município de Domingos Martins, ES, Brasil, em 2022. O objetivo é identificar e analisar como a leitura, em seu caráter epistêmico, contribuiu para interconectar diferentes sujeitos na relação de produção de novos saberes e conhecimentos na EJA.

Como modalidade de ensino da educação básica (BRASIL, 1996), a EJA se desenvolve na diversidade de contextos e atores (OLIVEIRA, s.d.). Estes sujeitos, professores e estudantes, se reconhecem em experiências semelhantes que potencializam seus encontros. Nesse contexto, um dos princípios básicos da formação de professores da EJA compreende “a prática como ponto de

partida e de chegada de todo programa de formação” (OLIVEIRA, s.d., p. 2), em decorrência dessa constatação, é impossível desvencilhar a formação da prática educativa.

O mundo, especialmente, o pós pandêmico, mergulhado na tecnologia da informação como nunca se viu em outro período histórico, está proliferado de hipertextos e elementos visuais, porém, em meio a tantos recursos textuais, a leitura aprofundada tem sido um desafio, em vista da lacuna existente em nossa formação. Logo, o alcance da compreensão crítica textual inevitavelmente perpassa as percepções entre o texto e o contexto (FREIRE, 2006).

METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa é qualitativa, com abordagem da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011). Tal metodologia envolveu acompanhamento, observação e análise dos materiais produzidos durante os encontros da formação continuada promovida pela Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Domingos Martins, por meio do Centro de Pesquisa, Apoio Pedagógico e Formação dos Profissionais da Educação, com o tema: “Leitura e Escrita para todos: o respeito à diversidade como princípio educativo”. A formação reuniu 10 docentes e 3 membros da equipe pedagógica da EIA de uma unidade escolar.

Os encontros formativos tomaram a leitura como elemento epistêmico e político necessário para o processo formativo docente. A partir disso, a metodologia da formação se desenvolveu nas seguintes etapas: a) escolha de um livro, feita de forma coletiva, para ser lido e discutido nos encontros; b) encontros presenciais para reflexões e meta-análises sobre os processos pedagógicos e formativos de cada etapa, modalidade, turma e componente curricular; e c) relatos de experiências, a partir da história de vida de um estudante ou ex-estudante, escolhido pelos professores.

Para os encontros, os professores da EIA escolheram o livro “Passageiros da noite: do trabalho para a EIA: itinerários pelo direito a uma vida justa”, de Miguel Arroyo (2017). Foram realizados 8 encontros presenciais, nos quais cada professor apresentou um capítulo do livro escolhido. A organização dos encontros aconteceu a partir da divisão dos capítulos do livro entre professores e equipe pedagógica.

Além da leitura do livro, realizamos sessões de cinema para a exibição de filmes e documentários. Em diálogo com as produções cinematográficas, com a leitura e a exposição ao tema, formamos rodas de conversa, a fim de relacionarmos o que foi lido e assistido com a realidade da escola, dos estudantes e dos professores da EIA.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O processo formativo considerou os professores como protagonistas. Como participantes ativos, coube a cada um a tarefa de apresentar um capítulo do livro aos pares. Com isso, puderam se aprofundar no conteúdo lido, buscando estratégias para socializar o material estudado. Ademais, puderam perceber-se no papel de intelectual e pesquisador, o qual é, muitas vezes,

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

esquecido e difícil, devido às demandas e às burocracias envolvendo o cotidiano docente. Apesar de ser desafiador, o resultado desse movimento com o professor foi significativo, posto que todos puderam compartilhar a leitura do livro com os colegas, enriquecendo a discussão com projeções de slides, relacionando trechos do livro, imagens e músicas com apontamentos pessoais.

Somada às apresentações, em todos os encontros, os professores realizavam registros no caderno pessoal, que funcionou como diário de bordo. Ao analisá-los, percebemos que os docentes iam expondo as impressões pessoais sobre o processo formativo, trazendo expressões tais como “nós professores devemos analisar essas relações”, “essa frase do filme me chamou muita atenção”, o que nos leva a compreender que houve movimentos de reflexão em relação à prática docente.

Durante as rodas de conversa, percebemos os docentes identificarem nos filmes e nas leituras situações que remetem à prática, às características e experiências vivenciadas com e pelos seus estudantes. Nesse movimento, eles estavam fazendo leituras de mundo que, segundo Freire (2006), precedem a leitura da palavra, interpretando o cotidiano, refletindo sobre a prática, questionando a realidade em que eles e os estudantes estão inseridos. Esse movimento pode levar à mudança na postura em relação à prática docente, ou seja, é um ato político, por meio do qual pode-se fomentar nos professores a postura de libertação, que promove uma postura crítica nos estudantes.

Um dos professores, por exemplo, registrou o seguinte: “além de me fortalecer e voltar com o gosto da leitura, esse trabalho me proporcionou ter uma visão a mais sobre a EJA”. A percepção de que o professor pode ir mais além do que somente ministrar aulas ficou latente durante os encontros evidenciando a ideia de que o professor é um intelectual. No sentido que Gramsci denomina de orgânico, pode-se potencializar o desejo de transformação social a partir do pensamento crítico e da ação, sendo capaz de influenciar a formação de cidadãos conscientes e capazes de participar ativamente na vida social e política da comunidade, estado e país.

No livro “Passageiros da Noite” Arroyo (2017), problematiza não somente o estudante trabalhador, mas também o professor trabalhador, colocando ambos como passageiros da noite. Assim sendo, pertencem ao proletariado e precisam engajar-se similarmente na luta por conquistas e direitos.

Após observação dos encontros formativos e análise dos materiais produzidos, foi possível perceber que a prática da leitura realizada pelos docentes contribui para a formação humana, de acordo com o que defendem as epistemologias de Gramsci e de Freire. Ela é um ato político e pedagógico que auxilia o professor a rever o papel de agente de transformação social. Ela é fundamental para que a tomada de consciência docente ocorra em relação ao papel de educador engajado que se preocupa com promover a emancipação de seus estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acompanhamento e a análise da formação de educadores da EJA confirmam o caráter qualitativo que transcorreu durante a pesquisa e coadunam com as epistemologias de Gramsci e Freire em relação à formação humana e à leitura como direito e prática social dos(as) trabalhadores. Em Gramsci, a formação ocorre em diversos espaços, não se restringindo ao espaço esco-

lar, pois abarca todo o processo de cultura, história, filosofia e política (GRAMSCI, 1982). Podemos alinhar essa concepção formativa ao pensamento de Freire (2006), no qual o ato de ler compreende a leitura da palavra e a leitura de mundo, sendo que esta última antecede a primeira e, uma vez alcançada a leitura de textos, a compreensão deve se expandir novamente para o mundo.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

OLIVEIRA, Edna Castro de. Sujeitos-professores da EJA. Salto para o Futuro. Programa 5. **TV Escola**. [s.d.]. Disponível em: https://desenvolvimento.forumeja.org.br/wp-content/uploads/taina-can-items/151616/292751/Programa-5_0.pdf. Acesso em: 30 mai. 2024.

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A INTERFACE COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM IES PÚBLICAS E PRIVADAS NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Adriana Teixeira Costa

Universidade Federal do Espírito Santo

adriana.t.costa@edu.ufes.br

Lucas de Souza Leite

Universidade Federal do Espírito Santo

lucas.souzaleite@outlook.com

Edson Pantaleão

Universidade Federal do Espírito Santo

edpantaleao@hotmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: Contextos e Processos Sociais (GRUPGIE).

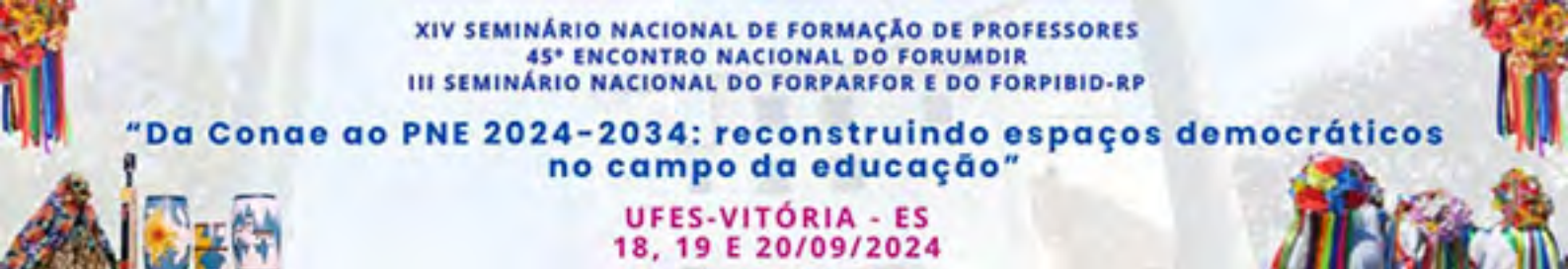
Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: Considerando a importância da formação inicial de professores no processo de constituição profissional, a pesquisa analisou o campo da formação inicial docente no Estado do Espírito Santo, a partir do mapeamento das Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam cursos de licenciatura em Pedagogia nas diferentes modalidades. Teve o propósito de compreender, se e como, os conhecimentos sobre Educação Especial são considerados nas proposições de formação inicial. É uma pesquisa qualitativa do tipo documental que utilizou dados do Censo da Educação Superior no Brasil (2020 e 2021), bem como documentos institucionais das IES (Projeto Pedagógico-Curriculares - PPC, e ementas das disciplinas ofertadas nos cursos). Ancoramos nossas análises na perspectiva da Sociologia Figuracional (1990; 1990; 2006) de Norbert Elias. Como resultados, nota-se que os documentos orientadores da formação de professores apresentam fragilidades nos conteúdos relacionados à Educação Especial e, observa-se uma redução do número de matrícula nos cursos presenciais de formação de professores, atrelada ao crescimento considerável nestes cursos na modalidade EaD.

Palavras-chave: Formação inicial docente. Educação Especial. Ensino Superior. Licenciaturas.

INTRODUÇÃO

O presente artigo se propõe analisar o campo da formação inicial docente no Estado do Espírito Santo, com projeções de possíveis análises para a realidade brasileira. Dessa maneira, colocar o quadro da formação de professores do Espírito Santo em evidência, significa pensar também sobre a qualidade da educação no Estado, considerando a importância da formação inicial de professores no processo de constituição profissional. A Pesquisa torna-se fundamental, pois partimos da premissa de que a formação inicial precisa ser material de investigação a fim de possibilitar uma profissionalização com conhecimentos sociais e cientificamente referenciados. Neste sentido,



tratamos de uma formação, com vistas à inclusão escolar e a escolarização de estudantes público da Educação Especial, com foco na garantia de direito de escolarização de todos os cidadãos.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo documental que utilizou dados do Censo da Educação Superior no Brasil (2020 e 2021), bem como documentos institucionais das IES (Projeto Pedagógico-Curriculares - PPC, e ementas das disciplinas ofertadas nos cursos). Assim, fazendo uma análise ancorada na Sociologia Figuracional (1990; 1990; 2006) de Norbert Elias, investigamos os Marcos Legais que orientam a formação de professores no Brasil e os documentos institucionais das Instituições de Ensino Superior localizadas no Estado do Espírito Santo, com o intuito de analisar a oferta formativa considerando uma possível interface com a Educação Especial.

Além disso, realizamos um levantamento dos dados referentes à oferta de cursos de licenciatura no Espírito Santo com base nos dados do Censo da Educação Superior no Brasil dos anos de 2020 e 2021. Em relação ao estudo dos documentos institucionais das IES (Projeto Pedagógico-Curriculares - PPC, e ementas das disciplinas ofertadas nos cursos), selecionamos, como campo de análise, dois cursos de Pedagogia de duas Universidades (uma pública e uma privada) do Espírito Santo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial de professores em nível superior (CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015), nos artigos 2º, 5º, 7º, 10º, está prescrito que a formação inicial e continuada se aplica a formação para o exercício da docência nas modalidades de Educação Básica, indicando que estes compreendam a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica. No que se refere à Educação Especial, o documento aponta que os currículos de formação devem garantir conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras), Educação Especial e direitos educacionais de crianças, adolescentes e jovens.

Para fins de discussões, os marcos Legais mencionam que a formação deve pautar-se nos currículos, enfatizando que deve haver uma formação dos profissionais com o compromisso com o projeto social, político e ético, porém, mesmo que as Diretrizes indiquem a necessidade de a formação de professores abordar conhecimentos da área da Educação Especial, apresenta-os de forma superficial e frágil.

Em relação às IES no Espírito Santo, apresentamos o quantitativo de Instituições que ofertam, em 2020 e 2021, cursos superiores no Estado.

Quadro 1 - Número de Instituições de Educação Superior (IES) que ofertam cursos de Licenciatura por categoria administrativa - Espírito Santo - 2020-2021.

Ano	Total Geral	Categoria Administrativa	
		Pública	Privada
2020	66	5	61
2021	72	5	67

Fonte: Elaborado pelos autores.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Ao final de 2021, as Instituições de Educação Superior no Espírito Santo, alcançaram o número de 72 no total geral, com crescimento de seis IES privadas, comparado com o ano anterior.

Em âmbito nacional, considerando os dados do Censo da Educação Superior (MEC/Inep, 2021), no Brasil, se por um lado o número de ingressos em cursos de graduação a distância tem aumentado entre os anos de 2020 e 2021, de outro lado, o número de ingressantes em cursos presenciais vem diminuindo desde 2014, apresentando o menor valor registrado no ano de 2021. Levando em consideração os últimos dez anos, em relação às licenciaturas, registou-se uma queda de 12,8% entre 2020 e 2021 (MEC/Inep, 2021).

Analisando os documentos institucionais (PPC e ementas) das duas IES investigadas, é possível verificar que ambas apresentam disciplinas específicas voltadas à Educação Especial e Educação Inclusiva. Entretanto, consideramos baixo o número de disciplinas ofertadas. No caso da IES privada, encontramos disciplinas não obrigatórias ofertadas no currículo. Em síntese, tanto na IES pública quanto na privada, o baixo número de disciplinas correlatas à Educação Especial evidencia a fragilidade da formação inicial de professores, quando consideramos a interface com a Educação Especial. Demanda, portanto, de conhecimentos e debates na área, que os professores, ao iniciarem a carreira profissional precisam dominar para que o exercício da docência oportunize os processos de aprendizagem a todos os estudantes indicados como público da Educação Especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que os marcos legais corroboram a fragilidade na formação inicial de professores na sua interface com a Educação Especial, já que o texto dos documentos legais também se apresenta fragilizado em relação a essa articulação. Nesse sentido, faz-se necessário um maior aprofundamento dos estudos referentes às disciplinas e aos conteúdos adequados a serem implementados nos cursos de formação inicial de professores.

Em relação à queda de matrículas nas licenciaturas, compreende-se que, segundo Bahia (2017), a crise das licenciaturas constitui como principal barreira na escolha profissional, motivada principalmente pela falta de interesse em função do desprestígio social da profissão e da baixa valorização profissional por parte dos governos e Estado. Paradoxalmente, quando se trata desses mesmos cursos na modalidade EaD, há uma tendência de crescimento no número de matrículas.

Considerando o contexto analisado e a perspectiva de constituição profissional a partir de uma matriz sociológico-figuracional, compreendemos que a formação docente não se esgota na formação inicial, sendo contínua e essencial para aprimorar conhecimentos e questões latentes na escola. Na nossa compreensão, esse momento da profissionalização apresenta muita potencialidade para a construção de saberes relacionados à temática da Educação Especial e, por isso, não pode ser negligenciada no próximo Plano Nacional de Educação (PNE - 2024-2034).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. [Online]. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: Fev. de 2023.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. [Online]. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: Fev. de 2023.

Diretrizes Nacionais para a formação de professores (2015), Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: Fev. de 2023.

ELIAS, Norbert. Escritos & ensaios. Vol. 1: **Estado, processo, opinião pública**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999. GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar. São Paulo: Record, 2000.

MICHELS, Maria Helena. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**. 3º edição. Editora Atlas, 2015.

SEMESP. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Matrículas no Espírito Santo**. 11ª edição / 2021. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/educacao-11/regioes/sudeste/espírito-santo/>. Acesso em: 19 Mar. 2023.

A HISTÓRIA ORAL NAS PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Josiléia Curty de Oliveira

Universidade Federal do Espírito Santo

josileia.oliveira@ufes.br

Rainei Rodrigues Jadejiski

Universidade Federal do Espírito Santo

raineirj@gmail.com

Erineu Foerste

Universidade Federal do Espírito Santo

erineu.foerste@ufes.br

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Grupo de Pesquisa CNPq Culturas, Parcerias e Educação do Campo.

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: Este trabalho investiga o uso da história oral como metodologia nas pesquisas sobre formação de professores da Educação do Campo. Trata-se de um estudo de revisão de caráter qualitativo, que mapeia pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, no período de 2012 a 2022. Foram selecionadas três dissertações e duas teses que analisaram a história de vida e trajetória profissional de professoras da Educação do Campo, potencializando a identidade e o protagonismo dessas mulheres-professoras-trabalhadoras. Conclui-se que a história oral é uma metodologia de pesquisa potente não só para historicizar memórias socialmente subalternizadas, mas também para valorizar a profissão docente, mostrando sua relevância em contextos camponeses.

Palavras-chave: Experiência. Identidade. Trajetória.

INTRODUÇÃO

Este estudo investiga o uso da história oral nas pesquisas sobre formação de professores da Educação do Campo. Os trabalhos que utilizam essa metodologia valorizam experiências docentes, proporcionam reflexões sobre realidade da profissão docente e contribuem para a compreensão da comunidade envolvida.

No Brasil, a história oral se iniciou nos anos de 1970 e se expandiu a partir da década de 1990, período em que foi inserida nos programas de pós-graduação em história de cursos que discutem essa metodologia (FERREIRA; AMADO, 2006).

De acordo com Meihy e Seawright (2021), a história oral pode ser de vida, temática, testemunhal ou, até mesmo, constituir-se como tradição oral. Esses gêneros narrativos são usados conforme o objetivo de pesquisa. Segundo os autores, o pesquisador pode: trabalhar com narrativas de vida (história oral de vida); tematizar uma memória narrativa (história oral temática);

investigar eventos traumáticos que afetam uma pessoa ou comunidade (história oral testemunhal) ou; escolher a oralidade estruturada em tradições ao longo do tempo (tradição oral).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A história oral tem sido utilizada como metodologia em trabalhos que tratam das histórias de vidas, “das memórias escritas” ou “das fases e etapas da vida pessoal dos professores”, ou seja, de estudos ligados ao “pensamento do professor” (NÓVOA, 2013, p. 21) e ao protagonismo docente na Educação do Campo (AZINARI, 2016; PINTO, 2020).

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de revisão de caráter qualitativo em educação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), que mapeia pesquisas que utilizam a história oral como metodologia para investigar a formação de professores da Educação do Campo. Buscou-se pelos descritores “história oral” AND “educação do campo” no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, no período de 2012 a 2022. Foram recuperados 54 trabalhos, sendo 12 teses e 42 dissertações. Após leitura do título e dos resumos, identificou-se 10 trabalhos sobre a temática em tela. Para esta revisão, selecionaram-se 3 dissertações e 2 teses.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As cinco pesquisas foram realizadas no âmbito de instituições de ensino superior públicas localizadas na região Norte, Sudeste e Centro-Oeste.

O estudo de Damascena (2013) tem como objeto histórias de vida de professores da Vila do Treme que atuam na Escola Municipal de Ensino Fundamental Lúcia de Fátima Miranda do Rosário, localizada no município de Bragança/Pará. Analisa o processo formativo na escola e a relação com a prática pedagógica dos educadores do campo da Amazônia. Reflete sobre aspectos da identidade, dos saberes e culturas presentes no contexto de constituição da Vila do Treme, por meio da história oral de vida, para identificar os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas pelos professores na prática pedagógica a partir de seus processos de formação docente. Segundo a autora,

O registro da história de vida com enfoque na formação constitui um instrumento inerente ao processo de formação, importante para a produção da memória, para a construção de conhecimento, para a promoção da autoria. Registrar implica valorizar o trabalho docente, perceber sua especificidade, mostrar à sociedade sua relevância (DAMASCENA, 2013, p. 23).

Azinari (2016) analisa, por meio da história oral de vida, a trajetória de três mulheres-professoras-trabalhadoras do campo. Investiga como os percursos de escolarização, formação e trabalho delas influenciaram na construção de concepções e de leituras de mundo sobre a docência no contexto da Educação do Campo no município de Juara/MT. O estudo aponta que a docência demonstra ser uma das únicas oportunidades de trabalho e emancipação para as mulheres no e do campo, configurando-se em fonte de reflexões sobre ser mulher-professora-trabalhadora do campo.

"Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação"

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A pesquisa de Pinto (2020) utiliza a metodologia de história oral, conferindo às professoras o protagonismo nas tramas narradas. Analisa a realidade e as concepções dessas professoras que atuam na Educação do Campo, em uma cidade do interior paulista no Vale do Paraíba, a partir de suas experiências de vida e de docência. A influência da experiência de vida das colaboradoras em relação às práticas pedagógicas vai ao encontro da conjuntura da Educação no Campo.

A tese de Soares (2019) utilizou a metodologia da história oral de vida em diálogo com a pesquisa narrativa, com seis professores formadores iniciantes na carreira docente na universidade, atuantes nos cursos de licenciatura em História, Pedagogia e Educação do Campo, de duas instituições de Ensino Superior. O estudo mostrou que a constituição das trajetórias formativas docentes estava diretamente relacionada às experiências de vida, formação e profissão, num movimento alternado entre aprendizagens e ressignificação de experiências pessoais e coletivas, como um processo permanente de revisão e formação.

O estudo de Souza (2020) analisa as experiências de vida de educadoras ribeirinhas e suas contribuições nas práticas educativas na escola do Assentamento São João Batista no Rio Campomema. A metodologia da pesquisa se ancora na perspectiva dialógica e na história oral, como forma de historicizar memórias socialmente subalternizadas e destacar que pessoas produzem saberes autênticos. Para a autora, as memórias das educadoras ressignificam o vivido, potencializando uma identidade ribeirinha, após inserção delas no curso Pedagogia das Águas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história oral é uma metodologia apropriada à investigação de trajetórias de vida, formação profissional e a constituição da identidade de professores. É uma vertente de análise rica e desafiante ao pesquisador, ao passo que apresenta os saberes da experiência coletiva e o protagonismo docente.

Este estudo permitiu observar que a história oral ganhou espaço e se fortaleceu como metodologia no contexto das pesquisas sobre formação de professores da Educação do Campo. Considerada mais que um recurso de pesquisa, ela valoriza as experiências de vida dos sujeitos, que são reconstruídas e registradas a partir do encontro entre narrador e pesquisador.

REFERÊNCIAS

AZINARI, Amanda Pereira da Silva. **Constituir a vida numa região de fronteira: trajetórias de mulheres-professoras-trabalhadoras do campo em Juara/MT**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2016. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/PPGEdu/Dissertacoes/Defendidas_2016/Amanda_Pereira_da_Silva_Azinari.pdf. Acesso em: 23 jul. 2024.

DAMACENA, Fabíola Aparecida Ferreira. **História de vida de professores e suas implicações na prática pedagógica: um estudo na Vila do Treme em Bragança-Pará**. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Saberes na Amazônia) - Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na

**“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos
no campo da educação”**

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

Amazônia, Universidade Federal do Pará, Bragança, 2013. Disponível em: <https://encurtador.com.br/400GM>. Acesso em: 23 jul. 2024.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e Abusos da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom e SEAWRIGHT, Leandro. **Memórias e Narrativas**: história oral aplicada. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

NÓVOA, António. Histórias de Vida: perspectivas metodológicas. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. Ed. Lisboa: Porto Editora, p. 11-30, nov., 2013.

PINTO, Marina de Campos Ferreira. **Educação no Campo e identidade docente**: realidade em São Luiz do Paraitinga. 2020. Dissertação (Mestrado em Formação, Políticas e Práticas Sociais) - Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2020. Disponível em: <https://mpe.unitau.br/wp-content/uploads/dissertacoes/2020/Marina-de-Campos-Ferreira-Pinto.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2024.

SOUZA, Dayana Viviany Silva de. **Formação de educadoras ribeirinhas no curso Pedagogia das Águas**: Análise das Experiências de vida e suas contribuições nas Práticas educativas na Escola do Assentamento São João Batista no Rio Campompema em Abaetetuba-Pará. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020. Disponível em: <https://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/tesedayana.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2024.

A IDENTIDADE DOCENTE DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL¹

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Isabel Matos Nunes

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

isabel.nunes@edu.ufes.br

Fabiana Ferreira Pinheiro

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

fabiana.s.ferreira@edu.ufes.br

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: No presente texto objetiva-se discutir, com base na literatura e ainda com base em aspectos normativos vigentes, a identidade docente do professor da educação especial. De abordagem qualitativa, a pesquisa conta com análise documental de dispositivos normativos, que norteiam e amparam as ações legais do município de Pinheiros/ES, localizado no extremo norte do estado do Espírito Santo, apreende-se em estabelecer conexões entre esses marcos legais, e ainda, por meio da pesquisa de campo, com as ações imbricadas no referido local. Em face dos resultados, reitera-se, que a materialização na busca por um sistema municipal de educação que se propunha ser inclusivo, é preciso garantir que os alunos público da educação especial tenham direito ao acompanhamento pedagógico realizado por professores de educação especial. Este deve ser um compromisso de todo o sistema municipal, do Estado e de toda a sociedade, assumir à educação como direito público e subjetivo.

Palavras-chave: Identidade. Docente. Educação Especial.

INTRODUÇÃO

A idealização de um sistema educacional inclusivo no Brasil ocorre por meio de acordos internacionais: a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), estes, ampliaram as discussões em torno da inclusão dos alunos, público da Educação Especial, em classes regulares. Tornando como compromisso dos países “o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma” (UNESCO, 1994, p. 2).

Nunes (2009, p.33), destaca que “todos esses recursos internacionais, interferiram e incentivaram diretamente a chamada educação inclusiva e a inclusão educacional no Brasil, imbricados no debate maior da inclusão social”, embora a educação especial em uma perspectiva inclusiva inicialmente atenda a demanda de movimentos sociais, se realiza em conformidade as metas políticas assumidas pelo Brasil.

¹ Este texto vincula-se à pesquisa de mestrado intitulada “Educação em Tempo Integral e Educação Especial: desafios e possibilidades na configuração do Atendimento Educacional Especializado”, em andamento no ano de 2024, orientado pela Prof^a. Dr^a. Isabel Matos Nunes. Aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o Parecer substanciado do CEP, Nº 6.172.820 na data de dez de julho de 2023.

Reverberando nas últimas décadas um cenário repleto de ações guiadas a direcionar o direito à educação para todos, o compromisso dessa busca por materialização da educação como um direito público e subjetivo (BRASIL, 1988), estados e municípios têm se movido rumo à elaboração de um conjunto de políticas educacionais locais, buscando como preceito legal ampliar o acesso, a permanência e a apropriação de conhecimentos a todos esses estudantes.

Jesus e Vieira (2011, p. 96) defendem “[...] que se instituem propostas educacionais que valorizem as possibilidades de cada um e o desenvolvimento humano”, que espaços escolares, antes demarcados por exclusão e segregação, possam assumir a diferença humana como mais um elemento do ato educativo.

Após a efervescência das políticas públicas na busca em tornar real à educação especial em uma perspectiva inclusiva, essa questão parece ser a primeira dificuldade enfrentada, segundo Bueno (2011, p.13), “os professores do ensino regular, não possuem preparo mínimo para trabalhar com crianças que apresentam deficiências, por outro lado, professor de ensino especial tem muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular”.

Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de produzir conhecimentos sobre a relação da inclusão desses alunos nas classes regulares, a formação e a identidade docente do professor de educação especial, inicialmente como tentativa de aproximação das normatizações legais com o dispositivo legal instituído no sistema municipal de educação de Pinheiros/ES, em seguida promover um diálogo, com alguns pensamentos produzidos por gestores escolares nos contextos das escolas.

Como procedimentos metodológicos, pautou-se pela análise documental paralela a produção de dados realização de entrevistas semiestruturadas, com a participação de 6 gestores escolares, com base na análise qualitativa dos dados, André (1983, p. 57), nos apresenta a possibilidade, “[...] captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto”.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No processo de produção e análises dos dados, ficou evidente por meio das falas dos gestores escolares, a necessidade e a fragilidade que possuem de compreensão de quem são os professores de educação especial, e quais as funções esses desempenham, claramente expostas nos seguintes excertos:

“[...] o município garante o profissional de apoio/cuidador, ora estagiários, ora profissional de nível médio, contratos em processo seletivo de designação temporária, para os alunos que tem direito, que são os que têm TEA, esses são os profissionais, que desempenham o papel necessário de apoio a este público” (Gestor 1).

“[...] as próprias cuidadoras, não tem muito conhecimento pedagógico, comprometendo a mediação pedagógica que precisa ser feita com aquela criança, ela não consegue entender tanto o pedagógico porque não tem preparação” (Gestor 2).

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

“[...] temos alguns profissionais para poder trabalhar algumas questões específicas desses alunos, esses profissionais dão algum suporte para esses alunos daqui” (Gestor 3).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Essas questões imbricadas no SME Pinheiros/ES estabelecem uma relação complexa, um primeiro destaque é a necessidade de esclarecer junto a esse contexto quem são os professores, os docentes para atuar junto a essa modalidade indicada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), vem provocando transformações nos sistemas municipais de educação quando preconiza que:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/interprete de libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidades de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008, p.17).

A ampliação do acesso dos alunos público da educação especial nas escolas regulares, nos diversos sistemas municipais de educação do país, implica a observação da política que logo, nos permite indicar não ser clara sobre onde, como e o que faz esse profissional. Tudo isso favorece para o surgimento das mais diversas experiências, podendo ainda, inferir que essas estão localizadas timidamente entre outras atividades que exijam “auxílio constante no cotidiano escolar”, encontra-se a função do profissional de apoio pedagógico, em alguns casos, como no sistema municipal de educação de Pinheiros/ES experienciadas por “estagiário”.

Conforme, os excertos aqui mencionados, algumas outras questões evidenciadas nas políticas nacionais, que de certa forma repercutem nos sistemas municipais, não foi possível abordar, considerando o limite do texto. Porém, são assuntos que versam sobre a importância de discussões urgentes, principalmente, como no caso da formação e da identidade docente do professor de educação especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse estudo, pode-se constatar por meio das situações cotidianas, pistas reais para se pensar uma educação especial que ainda não atinge verdadeiramente a sua finalidade e nos mostram ainda, como o município, o sistema de ensino, mesmo diante da legislação como um arcabouço teórico, ainda demonstra tantas fragilidades e complexidades em sua missão social de cumprir com seu papel de ofertar uma educação pública de melhor qualidade para todos, o que repõe a necessidade de reflexão sobre qual a identidade docente do professor para atuar nessa modalidade.

A perspectiva da construção de um sistema municipal de educação inclusivo está associada à constituição de uma política educacional local, construída com base na política nacional, e que essa seja capaz de articular unidade e diversidade, com vistas à superação da fragmentação e da desarticulação das ações docentes e de sua própria identidade.

REFERÊNCIAS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, 1983.

BRASIL. MEC. SEESP. **Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília. 2008.

BUENO, J. G. S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores**: generalista ou especialista? *Revista Brasileira de Educação Especial*. São Paulo: EDUC, 2011. p. 119-143.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B. Políticas e práticas inclusivas no ensino fundamental: das implicações nacionais às locais. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 95-108, jul./set. 2011.

NUNES, I. M. **Políticas de educação especial e inclusão escolar no município de Conceição da Barra**: Um estudo de caso. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. Conferência Mundial sobre Necessidades educativas especiais: aceso e qualidade. Salamanca, Espanha, 1994.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: A CONSTRUÇÃO DE RECURSO DIDÁTICO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Lorraine Karoline Oliveira Lopes

Instituto Federal de Educação do Espírito Santo

Campus Nova Venécia

lorrainekaroline8@gmail.com

Ariadna Pereira Siqueira Effgen

Instituto Federal de Educação do Espírito Santo

Campus Nova Venécia

ariadna.effgen@ifes.edu.br

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: O artigo aborda a importância da educação especial na formação inicial de professores, destacando seu papel fundamental na construção de um sistema educacional inclusivo. A formação de professores deve incluir debates sobre diversidade, inclusão, educação especial, para prepará-los adequadamente para atender às variadas necessidades de aprendizagem nas salas de aula. Tal perspectiva de formação permite que futuros professores desenvolvam uma visão ética, comprometida e sensível sobre diferentes formas de aprendizagem e os desafios que surgem no processo educativo. Para isso, o texto explora a criação de um recurso didático - um jogo educativo para crianças com altas habilidades/superdotação intitulado Geotrem - como parte de uma atividade no componente curricular de Educação Especial do curso de Licenciatura em Geografia para destacar a importância da formação adequada e a elaboração de recursos específicos para promover uma educação inclusiva e acessível a todos os alunos. Ele enfatiza ainda a necessidade de uma abordagem proativa na prática pedagógica, bem como a importância do diálogo com outros profissionais e a utilização de tecnologias assistivas para atender efetivamente às necessidades dos alunos com deficiências.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação de Professores. Educação Especial

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores desempenha papel essencial na construção de um sistema educacional inclusivo e eficaz, pois prepara aqueles que serão os futuros mediadores do conhecimento nas salas de aula de nossa sociedade. Por este motivo é tão importante que esta formação seja constituída por debates acerca da diversidade, inclusão e educação especial.

Diante deste fato, é preciso ressaltar como a educação especial ocupa um lugar de destaque, não apenas como área específica a ser estudada, mas como aspecto fundamental da formação dos futuros professores. Isso porque ao discuti-la e estudá-la desde o início, futuros professores preparam-se para atender à diversidade de necessidades de aprendizagem presente nas salas de aula de nossa sociedade ao reconhecê-las e não as interpretar como obstáculos que impedem o aprendizado.

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Ademais, a compreensão dos princípios e práticas da educação especial promovem uma abordagem pedagógica mais inclusiva, assegurando que todos os alunos, independente de suas necessidades individuais, recebam o suporte necessário para alcançar seu potencial máximo, pois ao pensar um recurso que vai auxiliar o aluno público-alvo da educação especial o professor consegue envolver os demais de forma a garantir uma aprendizagem significativa assegurando assim que ela seja acessível e inclusiva a todos.

Dessa forma, a introdução da educação especial na formação inicial permite que futuros professores desenvolvam uma visão ética e sensível sobre as diferentes formas de aprendizagem e os desafios que podem surgir durante o processo de ensino aprendizagem para todos os alunos. Além disso, proporciona uma base sólida para a implementação de estratégias de ensino diferenciadas e a adaptação de currículos com metodologias adequadas.

Logo, ao integrar a discussão sobre educação especial no início dos cursos de licenciatura é possível cultivar uma mentalidade inclusiva e preparar os professores para enfrentar os desafios da sala de aula com confiança, promovendo uma educação que respeite e valorize a diversidade e garanta ao aluno público-alvo da educação especial e demais que suas necessidades sejam atendidas de forma equitativa. Todos esses fatores contribuem para a construção de um ambiente de aprendizagem onde cada aluno pode desenvolver suas habilidades e potencialidades, independentemente de suas diferenças individuais.

Em resumo, a preparação adequada dos futuros professores é um passo indispensável para a construção de uma educação verdadeiramente equitativa e inclusiva. Um dos grandes desafios contemporâneos [na educação especial] é a necessidade de formar educadores comprometidos socialmente, que possuam uma formação direcionada às especificidades dos seus alunos (PORCARO, 2011).

Por isso, este artigo tem como um de seus principais objetivos discutir sobre a importância deste componente curricular na formação inicial dos cursos de licenciaturas e apresentar nossa experiência com a mesma, na elaboração de recursos didáticos e na reflexão sobre práticas pedagógicas inclusivas, durante a execução de uma atividade do componente curricular de Educação Especial.

METODOLOGIA

A educação especial é essencial na formação de professores, não apenas como uma área específica, mas como um aspecto que molda a prática pedagógica. E para refletir essa abordagem inclusiva, este texto explora a criação de um jogo educativo para alunos com altas habilidades ou superdotação, inspirado nos princípios da educação inclusiva a partir de uma atividade proposta, pela professora, no componente curricular Educação Especial durante o 9º período do curso de Licenciatura em Geografia. A atividade consistia em criar um recurso didático, sobre um conteúdo de Geografia para os anos finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio de acordo com a Base Na-

cional Comum Curricular (BNCC). O conteúdo escolhido foi Geomorfologia para o 2º Ano do Ensino Médio.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

O jogo intitulado Geotrem, foi inspirado nos tradicionais jogos de tabuleiro em que os jogadores percorrem um caminho marcado por casas que possuem pegadinhas, curiosidades e desafios. Ele explora a trajetória do circuito de trem que sai diariamente da cidade de Cariacica (Espírito Santo) na estação Pedro Nolasco e vai até a Estação Central em Belo Horizonte (Minas Gerais) e possui um total de 64 casas.

A escolha deste trajeto se deu por causa das diferentes formações geomorfológicas que podem ser observadas durante o percurso da viagem. Por ser um jogo pensado e elaborado para atender à demanda de alunos com altas habilidades ou superdotação muitas das casas contêm QR Codes que direcionam para artigos, teses, mapas e cartas topográficas sobre o tema de forma a estimulá-los na construção do seu aprendizado. Além disso, o jogo conta com um sistema de perguntas e respostas que variam em seu nível de dificuldade podendo então ser usado para todos os alunos sejam eles Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) ou não.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A educação especial é parte fundamental da formação inicial dos professores, pois alunos público-alvo da educação especial possuem acesso garantido por lei ao ensino regular e estão presentes nas salas de aula do mundo todo. No entanto, a realidade muitas vezes revela desafios significativos, como a dificuldade em encontrar métodos adequados para ensinar esses alunos ou a tendência de terceirizar a responsabilidade pelo seu aprendizado exclusivamente para os professores especializados ou da educação especial, isso porque por mais essencial que seja esta área do conhecimento ela ainda é muito negligenciada por diversas instituições de ensino na formação dos professores. Tal negligência resulta muitas vezes em práticas pedagógicas que não atendem plenamente às necessidades desses alunos e comprometem a inclusão efetiva no ambiente escolar. Nesse sentido,

[...] anualmente nossas universidades formam professores que muitas vezes desconhecem o fato de que terão seguramente alunos do PAEE em suas turmas. Esses professores que desconhecem as leis e os direitos desses estudantes poderão continuar questionando a presença dos alunos PAEE na escola ou inviabilizando que eles tenham acesso ao currículo (TORRES; MENDES, 2018, p. 18).

Por isso, ao ser proposto durante nosso componente curricular de Educação Especial que cada um de nós ficássemos responsáveis por determinada deficiência e elaborasse um recurso didático sobre algum conteúdo da geografia minha atenção logo se despertou e comecei a pesquisar sobre afinal, como afirma Torres e Mendes (2018), a falta de formação adequada pode levar os professores a questionarem a presença e a participação dos alunos do PAEE, resultando em práticas que não contribuem para uma educação inclusiva.

Percebemos que para atuar em uma sala de aula atualmente, professores precisam preparar aulas que garantam o aprendizado destes alunos e dos demais. Também reconhecemos a importância de desenvolver habilidades práticas e teóricas que vão além da repetição e aplicação “mecanizada” do conhecimento. É preciso adotar uma abordagem que considere as necessidades individuais e promova um ambiente de aprendizado equitativo, pois é uma boa formação de professores que permite a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por isso, aprender a criar recursos didáticos específicos, fazer uso de tecnologias assistivas, personalizar materiais e adaptar metodologias é fundamental na promoção de uma educação inclusiva. Além disso, o diálogo e parceria com outros professores e os profissionais especializados é essencial, pois permite a busca de soluções para os desafios encontrados no processo de ensino aprendizagem contribuindo para um ambiente escolar em que todos os alunos, independentemente de suas necessidades especiais, possam aprender e se desenvolver plenamente. Nesse sentido, precisamos engendrar professores para atuar com sujeitos com várias histórias de vida e se colocando de outro modo no mundo do trabalho (MOLL, 2020).

REFERÊNCIAS

MOLL, Jaqueline. **Cadernos de Educação de Jovens e Adultos: Sujeitos, Saberes e Currículo**. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2020.

PORCARO, Rosa Cristina. Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos. 2011. **Tese** (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

TORRES, Guilherme; MENDES, Ana Paula. **A Educação Inclusiva: Princípios e Práticas**. São Paulo: Editora XYZ, 2018.

A INCLUSÃO DE UM ESTUDANTE COM AUTISMO NO CURSO DE GEOLOGIA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Aline de Menezes Bregonci

UFES

alinebregonci@hotmail.com

Grupo de pesquisa: Grupo de Pesquisa em Ensino de História, Diversidade e Inclusão - GPEHDI - DGP/CNPQ

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: O presente trabalho trata-se de um relato de experiência sobre a inclusão de um estudante com autismo no curso de Geologia¹. Para apresentar este relato, foi elaborada uma problematização sobre o contexto atual da inclusão de estudantes público da Educação Especial no ensino superior. Posteriormente, a metodologia evidencia quem são os sujeitos da pesquisa, campo de pesquisa e procedimentos metodológicos de elaboração do trabalho. Como resultado e discussões, os dados acerca dos processos realizados na universidade para incluir o estudante e reflexões a respeito dessas ações que se mostraram frutíferas para que o estudante permaneça no curso e dê andamento ao mesmo com o suporte necessário.

Palavras-chave: Inclusão. Autismo. Ensino de Geologia.

INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes público da Educação Especial no ensino superior tem crescido de modo notável nos últimos anos. Segundo os dados do censo do ensino superior (INEP, 2022) são 33.346 mil estudantes com deficiência no ensino superior em todo o Brasil. Esses dados evidenciam que é necessário pensar em ações que alcancem esse público a fim de que ele seja incluído e que esses estudantes possam ter um processo de formação de qualidade, considerando os aspectos que concernem à acessibilidade e sua plena inclusão.

Para tanto é fundamental que as universidades estejam articuladas para pensar em como encaminhar as políticas internas e externas necessárias, pensando nos critérios de acessibilidade e inclusão, para que a permanência e conclusão dos cursos sejam realidade para os estudantes público da Educação Especial que ingressam nas instituições de ensino superior.

Martins, Leite e Ciantelli (2018), chamam a atenção para o fato de que por mais que as matrículas tenham aumentado e as políticas afirmativas sejam uma realidade nas instituições de ensino superior brasileiras, o número de matrículas de estudantes com deficiência e autismo ainda está muito aquém do que poderíamos ter.

¹ Não será mencionada a universidade para preservar a identidade do estudante, uma vez que ele é o único estudante do curso com essa condição.

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

Diante disso, observa-se, em nosso país, uma maior preocupação para o acesso e a permanência na universidade de grupos socialmente desfavorecidos, como é o caso do estudante com deficiência. Todavia, apesar do aumento de matrículas e das políticas educacionais para pessoas com deficiência deparamo-nos com uma lacuna, pois se comparadas à população geral, apenas 0,4% das matrículas no ensino superior são de estudantes com deficiência (p.16).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Considerando que as universidades possuem potencial para acolher um contingente maior de estudantes com essas características, observa-se que o número atual permanece restrito. Todavia, é fundamental não perder de vista que as pesquisas indicam lacunas persistentes na educação básica, tanto na formação dos docentes quanto nas práticas pedagógicas direcionadas a esse público específico, o que, por sua vez, impacta diretamente o quantitativo que atinge o ensino superior.

Ainda assim, não podemos deixar de destacar o evidente crescimento nos números de matrículas do público da Educação Especial nos níveis mais elevados de ensino, fruto das políticas de inclusão das últimas décadas, o que confirma a necessidade de pensarmos políticas e práticas que englobem esse público.

Assim, os cursos das universidades têm recebido estudantes com diferentes características, dentre elas, as pessoas com autismo. O autismo é definido como um distúrbio do neurodesenvolvimento que pode afetar a comunicação e a interação social.

A permanência dos estudantes com autismo no ensino superior tem se mostrado um desafio, pois muitos docentes não possuem formação que englobe a educação especial e as universidades ainda não dispõem de outras fontes de recursos para ampliar os serviços de acessibilidade e inclusão, além do Programa Incluir.

Pensando nessas questões, o presente trabalho se propõe a discutir a experiência de inclusão de um estudante com autismo no curso de Geologia com o intuito de contribuir com as reflexões sobre este tema. Tendo como objetivos desvelar o processo de inclusão de um estudante com autismo no curso de geologia e caracterizar as ações realizadas objetivando a sua inclusão.

METODOLOGIA

Para desvelar os processos de inclusão e caracterizar as ações realizadas com o estudante, foi realizada uma pesquisa qualitativa. Assim, o relato de experiência aqui apresentado mostra-se como um potente comunicador para que outras universidades e pesquisadores possam encontrar sinalizações que evidenciem possibilidades de trabalho com o público da Educação Especial, em especial os estudantes com autismo.

Os sujeitos desse relato são um estudante com autismo e docentes do curso de Geologia, e o campo de pesquisa, o curso de Geologia. A partir da observação participante, foi possível conhecer os procedimentos das ações de inclusão e acessibilidade. Os resultados foram cotejados a partir da análise dos processos vivenciados que serão apresentados a seguir.

ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Os resultados compõem uma descrição das ações de acessibilidade e inclusão que foram iniciadas a partir da identificação do estudante. Esse processo foi possível porque existem duas formas de identificar os estudantes ingressantes que tenham alguma deficiência ou autismo, que são as matrículas pelas vagas destinadas às cotas de estudantes ou pessoa com deficiência e por autodeclaração da condição de pessoa com autismo em matrículas da ampla concorrência. No caso desse estudante, ele ingressou pela ampla concorrência, logo sua condição de pessoa com autismo foi posteriormente registrada em seu assentamento estudantil na secretaria acadêmica.

A partir da identificação do estudante, os docentes do curso de Geologia receberam um comunicado com orientações gerais sobre como trabalhar com estudantes com autismo, além disso foram elaborados documentos orientadores e a participação da equipe do Núcleo de Acessibilidade em reunião do Departamento de Geologia para socializar informações com os professores. Além disso, foi estabelecida uma assessoria pedagógica com os docentes, para solucionar as dúvidas e contribuir com sugestões no desenvolvimento do trabalho com o estudante. Cabe destacar que essa assessoria é constante, caso os docentes necessitem, basta acionar a comissão de acessibilidade do campus.

Em relação ao estudante, foi estabelecido um atendimento em conjunto com a coordenação do curso, o que possibilitou a programação de matrícula. Para que o estudante possa desenvolver-se melhor no curso, alguns critérios foram adotados: matrícula em menos disciplinas, considerando a garantia de dilação de tempo de curso pela Lei Brasileira de Inclusão n. 13.145/2015 e combinação de disciplinas, com a finalidade de facilitar o desenvolvimento do estudante.

Além disso, foi comunicado aos docentes do curso sobre as características de uma pessoa com autismo para que os professores tivessem conhecimento sobre as dificuldades que elas possam ter em processos do dia a dia.

Nesse contexto, consideramos a importância de o professor universitário ter entendimento dos problemas ligados às funções executivas e prestar assistência às capacidades organizacionais e de planejamento, podendo, por exemplo, deixar claro no cronograma da disciplina a programação a ser seguida, para que o aluno possa se organizar melhor para essas atividades. Sobre isso, ao pesquisar a inclusão de um estudante com TEA em um curso de graduação (OLIVEIRA, SANTIAGO, TEIXEIRA, 2022, p. 10).

Sobre essas questões, foi desenvolvido um documento enviado a todos os docentes do curso, detalhando as questões que envolvem as características das pessoas com autismo e que é de suma importância que eles considerem quando formular provas, organizar trabalhos e demais atividades.

Além dessas ações, o estudante também conta com monitorias de acessibilidade com estudantes mais experientes do curso a fim de trocar experiências e aprendizagens. As ações adotadas impactaram positivamente no desempenho do estudante, que está progredindo satisfatoriamente nas disciplinas e em suas áreas de interesse.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

De fato, pensar a inclusão de estudantes com autismo no ensino superior é um desafio, pois além dos muitos obstáculos causados pelo capacitismo ao longo da vida, precisamos estar atentos para que o estudante com autismo seja acolhido e não fique isolado. Além disso, o corpo docente e a coordenação do curso precisam estar atentos às questões acadêmicas, articulados com o Núcleo de Acessibilidade. Esse movimento é de fundamental importância, pois podem ser necessárias ações para superar dificuldades ou para desenvolver mecanismos de aprendizagem que atendam as diferenças desse estudante.

No relato aqui apresentado, sinalizamos algumas questões encaminhadas que têm favorecido a inclusão desse estudante e deixam pistas para os novos estudantes que chegam no fluxo dos processos seletivos anuais da universidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Brasileira de inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 15 ago. 2024.

INEP. **Censo do Ensino Superior (2023)**. Disponível em: Resultados — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep (www.gov.br). Acesso em: 15 ago. 2024.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; LEITE, Lúcia Pereira; CIANTELLI, Ana Paula Camilo. Mapeamento e análise da matrícula de estudantes com deficiência em três Universidades públicas brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. Número Especial, p.15-23, 2018.

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; SANTIAGO, Cinthia Brenda Siqueira; TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves. Educação inclusiva na universidade: perspectivas de formação de um estudante com transtorno do espectro autista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.48, p. 01-22, 2022.

A MEMÓRIA LITERÁRIA EM LÍNGUA FRANCESA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Carla Cazelato Ferrari

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy

Ribeiro - UENF

carlacazelato@uenf.br

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: Este trabalho teve por objetivo analisar os aspectos bibliográficos e concepções subjacentes sobre a educação de pessoas com deficiência, por meio de livros de língua francesa conservados nas bibliotecas universitárias da USP e PUCSP, como expressão das disputas travadas no campo da educação especial, mediante dois indicadores: ano de publicação e área de conhecimento.

Palavras-chave: Educação especial. Formação de professores. Memória literária.

INTRODUÇÃO

Este estudo põe em foco as obras literárias de língua francesa conservadas em duas importantes bibliotecas universitárias de São Paulo, como consequência de inquietações com relação às influências internacionais nas concepções que configuraram - e ainda configuram - a educação especial.

Isso porque, Ramos (2021) em sua tese sobre a veiculação da educação especial por meio de livros compreendeu, a partir do patrimônio literário conservado nas bibliotecas universitárias da Universidade de São Paulo - USP e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP, que em período anterior à institucionalização da educação especial correntes teórico-pedagógicas distintas inspiravam o pensar e agir da área, influenciados tanto por processos político-educacionais de renovação da educação quanto por aqueles mais tradicionalistas. Além disso, a grande influência para o campo acadêmico-profissional que estava se configurando no século XIX decorria de obras escritas na língua francesa.

Conservadas na USP e PUCSP, tais obras remontam à circulação internacional de ideias para a formação de pessoal em nível superior em décadas posteriores à datação das próprias publicações. Sobretudo, não se pretendeu identificar uma forma prescrita ideal para o trabalho pedagógico com pessoas com deficiência, buscou-se regularidades e descontinuidades que possibilitam o desmascaramento do caráter histórico herdado e das oposições significativas que acabaram assumindo a forma de embates e tensões entre “‘velhos’ e ‘novos’, ‘ortodoxos’ e ‘heterodoxos’, ‘conservadores’ e ‘revolucionários’” (BOURDIEU, 1983, p.65).

Assim, as teorizações de Bourdieu (1983) contribuem, principalmente, com relação ao conceito de campo: entendido como um microcosmo constituído na relação com o espaço social global e estruturado por diversas posições (de dominação) que estão em contínua concorrência.

Desse modo, esta investigação de pós-doutoramento (2022-2023) teve por objetivo identificar e analisar quais aspectos bibliográficos e concepções subjacentes podem ser verificados a partir das publicações em livro, de língua francesa, conservadas nas bibliotecas universitárias da USP e PUCSP sobre a educação de pessoas com deficiência.

O levantamento das obras, selecionadas por meio do site de busca das bibliotecas universitárias, possibilitou identificar o conjunto de 49 produções, sendo excluídas aquelas repetidas e as que não correspondiam à área pretendida, chegando assim em 42 publicações que constituíram o corpus documental desta pesquisa.

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES

As obras reúnem publicações de diferentes décadas e apresentam a busca regular desses espaços acadêmicos por tais referências que tomam quase todo o século XX, conforme demonstra a tabela 1, em anexo.

Foram identificadas 4 obras em língua francesa publicadas entre os anos 1990 e 2003, assim como nos primeiros 30 anos deste século. Nos demais períodos destacados há uma variação de 8 a 14 livros, dando indícios da valorização que essas produções tinham no mercado literário e intelectual brasileiro, tanto aquelas mais antigas publicadas no início do século quanto as publicadas após os anos 1970. O montante reúne principalmente obras autorais e somente 3 coletâneas, cujas publicações são de 1960, 1971 e 1988, situadas na área da educação integram pesquisadores e profissionais que discutem questões de deficiências específicas, no caso são citadas deficiência física, mental e auditiva.

As áreas de conhecimento são apresentadas na tabela 2 (em anexo) tendo como base a identificação dos centros de pesquisa e atividades profissionais vinculadas ao(s) autor(es). Com relação a essas, verifica-se, em valores totais, incidência maior entre as três áreas que historicamente permearam as discussões e as práticas na educação especial no Brasil: educação, psicologia e medicina são responsáveis por 69% das publicações, com maior destaque para a educação que abarca pouco mais de 30% dessas, com 16 indicações.

Tais obras reúnem escritos de estudiosos que constituem o quadro de referências historicamente relevantes para a educação especial. A exemplo disso, há que se citar, a adoção do pensamento do médico e psicólogo Jean-Ovide Decroly, como referência para o ensino de matemática para cegos no Instituto de Educação Caetano de Campos, em São Paulo, bem como, na formação de professores normalistas e especialistas nessa mesma instituição, a partir da iniciativa da professora Zuleika de Barros Martins Ferreira, catedrática da disciplina de Metodologia e Prática de Ensino Primário, nos anos de 1945 a 1966 (MARQUES, 2021).

A significativa incidência de obras que foram produzidas por autores da área da educação é contínua por todo o período de publicações selecionadas, tendo maior concentração entre aquelas dos anos 1950 até o final de 1980. No caso da psicologia o número de obras dos anos 1930 até o final dos anos 1980 possui incidência equiparada, com duas ou três produções em cada período.

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

Já a medicina apresenta incidência menor do que as outras áreas citadas, mas com distribuição nos três primeiros períodos que compreendem, principalmente, a primeira metade do século XX. Sobretudo após o ano 1990 não há incidência de obras da psicologia ou da medicina em língua francesa no acervo da educação especial nessas duas bibliotecas universitárias.

Verifica-se, portanto, que as produções mais antigas correspondem em maior quantidade para as áreas da medicina e psicologia. Aspecto que se modifica, dando lugar prioritariamente às publicações da educação dos anos 1950, e também ampliando o espaço de discussão para a ciências sociais e história, especialmente com relação às obras dos anos 1990. Sobretudo, é possível afirmar que quando a educação especial começa a se estabelecer por meio de associações, escolas e instituições especializadas, não havia somente a influência de obras da área médico-psicológica como se tem propagado em alguns escritos da área.

A dispersão entre as áreas de conhecimento que passaram a se interessar por tais discussões, aqui identificadas por meio das obras publicadas entre os anos 1950 e 1990, áreas como da Fonoaudiologia, Ciências Sociais, História, Direito e Jornalismo ocupam-se com as questões da pessoa com deficiência. Não por acaso, é no final do século XX e início do XXI que há uma intensificação dos movimentos sociais organizados e dos debates acerca da compreensão que se tem sobre a deficiência, a necessidade de se considerar o âmbito social e as modificações políticas necessárias para a participação efetiva desses indivíduos na vida social.

O pensamento de princípio médico-psicológico ainda é muito presente e atuante na educação especial, levando-nos a sublinhar criticamente o embasamento exclusivo das práticas educacionais nos conhecimentos diagnósticos e comportamentais da pessoa com deficiência. Mas, é preciso destacar também que a tendência hegemônica de uma perspectiva em determinado momento histórico, não quer dizer que essa seja a única. Distintos agentes e grupos disputam pelo poder de serem a voz da vez. Logo, estão disseminando certa narrativa sobre alguma temática ou questão mesmo que esta não tenha força suficiente para modificar o transcorrer da tendência, se fazem presentes, atuantes e são foco de resistência.

Cabe citar, como exemplo dentre as obras selecionadas, a publicação de Carité (1937, p.41) que discute o destino social de “crianças anormais” na França a partir da legislação de 1909. Ou ainda, a de Prudhommeau (1956) em que o autor questiona as possibilidades vigentes de detectar, medir e rastrear a deficiência intelectual, fazendo claras críticas à inadequação dos exames psicológicos baseados apenas no plano mental. Levanta questionamentos sobre os estudantes que não apresentam comprovadamente algum “déficit intelectual”, mas que não se adaptam aos padrões de escolarização. Para ele, a deficiência não está centrada unicamente no indivíduo, pois outros aspectos acabam influenciando em sua constituição. Tal entendimento, presente em uma obra dos anos 1950 somente passou a permear o campo das práticas escolares muitas décadas depois.

Dessa maneira, compreender tais influências que foram constituindo a educação especial também é entender o funcionamento intelectual deste campo específico, sobretudo, em suas inter-relações com outros campos como o político e o econômico.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Bourdieu, P. **Questões de Sociologia**. Trad. Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro, Editora Marco Zero Limitada, 1983.

Carité, M. **Le sort de L'enfance arrieree**. Librairie Bloud & Gay. Paris, 1937.

Marques, J. A. de O. O curso de especialização para o ensino de cegos do Instituto Caetano de Campos e o método de Decroly no ensino de matemática (1945-1966). 2021. **(Tese Doutorado)** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Prudhommeau, M. **Les enfants déficients intellectuels**: bases psycho-pédagogiques de leur dépistage et de l'enseignement spécial. Presses Universitaires de France, 1956.

Ramos, D. A. A preservação da memória da literatura sobre educação especial (1913/1991): balanço tendencial dos livros dos acervos de bibliotecas universitárias de São Paulo. **(Tese de Doutorado)** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

ANEXOS

Tabela 1: Distribuição das obras por período de publicação

Ano	Nº	%
1900 – 1930	4	9,50
1930 – 1949	8	19,0
1950 – 1969	14	33,3
1970 – 1989	12	28,6
1990 – 2003	4	9,50
Total	42	100,0

Fonte: produzido pela autora conforme as obras levantadas.

Tabela 2: Distribuição das publicações por período e área de conhecimento

Área												
Período	Até 1930		1930-49		1950-69		1970-89		1990-03		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Educação	1	6,3	3	18,8	5	31,3	4	25,0	3	18,8	16	100
Psicologia	2	18,2	3	27,3	3	27,3	3	27,3	0	-	11	100
Medicina	2	33,3	2	33,3	2	33,3	0	-	0	-	6	100
Fonoaudiologia	0	-	0	-	2	66,7	1	33,3	0	-	3	100
História	0	-	0	-	0	-	1	50,0	1	50,0	2	100
Org. Internacional	0	-	0	-	0	-	2	100,0	0	-	2	100
Direito	0	-	0	-	1	100,0	0	-	0	-	1	100
Jornalismo	0	-	0	-	1	100,0	0	-	0	-	1	100
Letras/linguística	0	-	1	100,0	0	-	0	-	0	-	1	100
Social	0	-	0	-	0	-	0	-	1	100,0	1	100
NE	0	-	1	25,0	1	25,0	2	50,0	0	-	4	100
Total	5	10,4	10	20,80	15	31,30	13	27,10	5	10,40	48*	100

Fonte: produzido pela autora conforme as obras levantadas. *O número total maior deve-se a possibilidade da produção se inserir em mais de uma área de atuação por conter dois ou mais autores.

A PEDAGOGIA SOCIAL NA FORMAÇÃO DOCENTE DE EDUCADORES SOCIAIS: AS POSSIBILIDADES DE RECONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS DEMOCRÁTICOS FLUMINENSES

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Arthur Vianna Ferreira

Universidade Católica Portuguesa - UCP-PT

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ-BR

s-arviferreira@ucp.pt; arthuruerjffp@gmail.com

Lucas Salgueiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ - BR

salgueirollucas@gmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: CEDH - Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano - UCP - PT;

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: O presente trabalho, parte da fundamentação teórica de um estágio de pós-doutoramento em andamento na Universidade Católica Portuguesa, tem como objetivo geral demonstrar a importância do campo da Pedagogia Social na formação continuada de Educadores Sociais para as práticas sociopedagógicas com as camadas empobrecidas na região metropolitana do Rio de Janeiro. Assim, realiza-se um recorte teórico visando apontar a relevância de pensar a formação docente de forma ampliada dentro dos cursos de licenciaturas e focando, especificamente, nos DCNs 2006 e 2015 para a formação docente e suas possíveis implicações no campo da educação não escolar fluminense. A partir deste ponto, infere-se que, o campo teórico da Pedagogia Social se transforma em um potencializador de reflexões sócio-críticas que visam atender minimamente às demandas curriculares solicitadas pelos dispositivos curriculares nacionais para a formação dos futuros profissionais da educação.

Palavras-chave: Formação Docente. Pedagogia Social. Educadores Sociais.

INTRODUÇÃO

A presente comunicação é parte da fundamentação teórica do estágio de pós-doutoramento em Ciências da Educação, intitulado “Entre a Pedagogia Social e as Representações Sociais de/na formação docente de educadores sociais fluminenses” realizado na Universidade Católica Portuguesa, e elege-se um recorte teórico da investigação que busca relacionar o campo teórico da Pedagogia Social com as demandas postas, especificamente, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 e 2015 para a formação docente sobre as práticas educativas em ambientes não escolares (comumente entendidas como não formais e informais).

METODOLOGIA, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Ao iniciarmos a nossa discussão apresentamos dois pontos importantes para pensar, metodologicamente, o campo da formação docente para os ambientes não escolares, a saber: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente (DCNs) e o campo da Pedagogia Social.

No campo da Pedagogia Social entendemos que os processos educativos não são apenas exclusividade dos espaços formais de educação (escolas e universidades). A expressão “educação não escolar” cunhada por alguns autores do campo teórico da Pedagogia Social (cf. SILVA, 2011; SOUZA, 2009) reforça e legitima a ideia de que a educação social, possui uma “forma” e uma intencionalidade, que deve ser respeitada e considerada como legítima na organização dos indivíduos para a sua emancipação.

Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), temos a indicação de que a formação docente deve ser compreendida a partir dos distintos espaços educacionais no seu tempo-espaço histórico e social. A docência nas instituições escolares é uma das principais atuações docentes, porém não deve ser considerada a única no atendimento às necessidades educacionais. Por isto, embora saibamos da existência das DCNs de 2019 e de 2024, que se encontram em processo de implementação no país e que esvaziam o sentido da educação para além do ambiente escolar, trazemos para o debate as DCNs anteriores (2006 e 2015) uma vez que estas se apresentam como um espaço de reflexão mais profícuo sobre esta temática.

Nas DCNs para Licenciatura em Pedagogia no Brasil de 15 de maio de 2006, está claro que as atividades as quais o docente está sendo formado são compostas das habilidades de planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar projetos e experiências educativas não escolares (cf. Art.4 §4). Da mesma forma, o documento expõe a necessidade formativa para este futuro pedagogo de “trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo” (cf. Art. 5 §6). No artigo 6º §1a. as diretrizes recordam que os cursos de pedagogia deverão, também, preparar estes sujeitos para as atuações já descritas nos artigos e parágrafos anteriormente citados, cumprindo para a contribuição social do curso que é o “desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade.”

O teor desta discussão continua nas DCNs para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados e segunda licenciatura) e para a formação continuada promulgada em 01 de julho de 2015. No artigo 3 §1 sobre a formação inicial e continuada o documento apreende a concepção de educação como “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura.” Assim, embora a resolução seja contextualizada para a formação para atuação no ensino básico, se reconhece a necessidade do diálogo entre a educação formal escolar e os diversos espaços sociais onde a educação também acontece através das distintas relações sociais.

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Em sua continuação, o documento reafirma a postura existente na resolução de 2006 em seu art. 12 §1 d. sobre a formação inicial docente. Assim, além dos processos educativos escolares, o futuro docente deverá estar apto para “observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais em instituições educativas”, abrindo uma compreensão para outros espaços educativos não escolares.

Assim uma pergunta se abre: como podemos levar a cabo uma reflexão pedagógica que possa dar embasamento a estes elementos dispostos nestes dois documentos? O campo da Pedagogia Social se apresenta como um desses interlocutores neste percurso formativo.

A terminologia “Pedagogia Social” foi cunhada no século XIX, no alemão “*SocialPädagogik*”, por Paul Natorp (1854-1924). Ele concebeu como a possibilidade de pensar uma educação oriunda do sofrimento dos trabalhadores alemães e de estruturas econômicas, sociais e políticas fragilizadas. De fato, a educação se apresenta na história como elemento de organização social e de trabalho levando a mudanças estruturais significativas para a sociedade. Este termo ganhará força, e corpo teórico, a partir da leitura dos clássicos da Educação (como Comenius, Fröebel, Pestalozzi, entre outros) feito por educadores do Século XXI no pós-guerra com a ênfase na ideia de ajuda ou assistência por meio da educação.

Segundo Moura (2011) e Souza (2009) as práticas de educação em ambientes sociais não escolares permitem três estruturas fundamentais para identificarmos a teoria da pedagogia social herdada pelos autores norte europeus, a saber: (1) as relações de *conflitos de ordem social* comuns nas sociedades, que solicitam dos sujeitos a construção de processos de emancipação e liberdade de ações grupais e individuais; (2) a compreensão da *lógica da ação* (em alemão, *Handlungslogik*) intencional dos grupos mais vulneráveis que deve ser levada em consideração nos processos sociopedagógicos; e, (3) a construção de uma prática educativa que gere um sentido de ajuda-a-si-mesmo (ou, *Hilfe zur Selbsthilfe*) aos educandos para que possam ter consciência da realidade vivida e potencialize as suas habilidades e competências para serem criativos na resolução dos seus problemas sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da breve colocação dos dispositivos das DCNs de 2006 e 2015 e sobre a Pedagogia Social articulamos duas temáticas da formação docente que são possíveis e relevantes. Faz-se necessário que os cursos de formação de professores proporcionem aos sujeitos, em formação inicial e continuada, o exercício de uma prática educativa em espaços não escolares promotores de uma educação no/para o social a partir de uma reflexão sobre as consequências, impactos e alcances das estratégias pedagógicas para a transformação das realidades dos grupos sociais. Somente desta forma, a Pedagogia Social poderá promover um diálogo entre os educadores e os seus educandos que faça vivenciar a lógica da ação dos sujeitos em situações de risco social e a promoção de processos emancipatórios para a solução dos problemas de vulnerabilidade existentes entre os grupos socioeducativos fluminenses.

REFERÊNCIAS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 mai. 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º. de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 04 jul. 2015.

MOURA, Rogério. Pedagogia Social: o conceito, o legado alemão e os desafios para sua reconstrução na América Latina do Século XXI. In: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente; MOURA, Rogério. (Orgs.) **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2011.

SILVA, Roberto da. Visão e concepções necessárias a Teoria Geral da Educação Social. In: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente; MOURA, Rogério. (Orgs.) **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2011.

SOUZA, João Clemente. Pedagogia Social e as Políticas sociais no Brasil. In: IN: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente; MOURA, Rogério. (Orgs.) **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS DISCURSOS MEDICALIZANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE MARATAÍZES-ES

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Patrícia de Andrade Silveira

UFES

patriciaansil1974@hotmail.com

Beny Bárbara Soares Silvestre

UFES

benybarbara@gmail.com

Jair Ronchi Filho

UFES

jarofi310562@gmail.com

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA)

Resumo: Este resumo expandido integra uma pesquisa de mestrado em andamento, cujo objetivo é investigar a influência da medicalização no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil da rede municipal de Marataízes-ES. A pesquisa fundamenta-se nos conceitos de medicalização e educação especial, com base nos referenciais teóricos de Maria Helena Souza Patto, Ivan Illich, entre outros. Adota-se uma metodologia qualitativa, configurando-se como um estudo de caso. A produção de dados está sendo realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e observação participante, buscando compreender as práticas pedagógicas e o impacto do discurso medicalizante na percepção e abordagem dos profissionais da educação, incluindo professores, diretores e pedagogos da instituição estudada. Resultados preliminares indicam que a medicalização está profundamente enraizada nas práticas pedagógicas, influenciando a interpretação e o tratamento das dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, busca-se responder a questões como: que tipo de escola de educação infantil estamos construindo? Que tipo de criança tem sido idealizada? Como o laudo médico é produzido e quais são seus efeitos para famílias, crianças e professores? Novos dados estão sendo produzidos para aprofundar a análise.

Palavras-chave: Medicalização. Educação Especial. Prática Pedagógica na Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O presente texto constitui-se sobre a prática pedagógica do professor da educação especial e os discursos medicalizantes na educação infantil. Os debates sobre a medicalização têm ganhado visibilidade na vida cotidiana. Comportamento ou traços que, anteriormente, eram considerados comuns e naturais na criança, hoje são entendidos como sinais de possíveis doenças ou transtornos, exigindo, assim, tratamento e medicação.

Entende-se por medicalização:

O processo que transforma, artificialmente, questões não médicas em problemas médicos. Problemas de diferentes ordens são apresentados como doenças,

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

transtornos, distúrbios que escamoteiam as grandes questões políticas, sociais, culturais, afetivas que afligem a vida das pessoas (Manifesto..., 2010).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

No espaço da educação infantil, por muitas vezes, se originam os discursos medicalizantes, mantendo o processo de culpabilização das dificuldades das habilidades, atribuindo a uma criança ou a uma família, a responsabilidade pela dificuldade de escolarização. Dessa forma, se faz necessário entender todos os contextos: da escola, do professor, do estudante, da família, compreendendo o quanto a sociedade e a política contribuem acerca dos problemas enfrentados na escola (COLLARES e MOYSÉS, 1996). No entanto, ao refletir sobre essa prática, especialmente no município de Marataízes, concordamos com Angelucci (2014, p.121), que esclarece: “com naturalidade, fixamos a identidade de uma pessoa, deixando de considerar seu gênero, sua sexualidade, sua classe social, sua pertença cultural, tomando-a como deficiente.” Quando uma criança chega a escola na Educação Infantil, ela traz consigo seu conhecimento de mundo e se apresenta como sujeito capaz de construir sua própria história. É fundamental, portanto, criar oportunidades para novas descobertas, explorando universos de possibilidades e conquistas, sem focar exclusivamente nas fragilidades, que precisam ser trabalhadas, mas priorizando as potencialidades.

Autoras como Collares e Moysés (1996) vêm apontando em seus estudos várias expressões desse processo de biologização; apresentam diversas pesquisas e destacam o compromisso da educação na luta por uma sociedade menos medicada. Para as autoras, a medicalização invade o campo da educação, com possibilidade de prejudicar o desenvolvimento das crianças, como expõem:

O processo de medicalização na educação é duplamente perverso: rotula de doentes crianças normais e, por outro lado, ocupa com tal intensidade os espaços, os discursos, propostas, atendimentos e até de preocupações, que desaloja desses espaços aqueles que deveriam ser seus legítimos ocupantes (COLLARES; MOYSÉS 1996, p. 55).

Percebe-se, assim, que há uma imposição dessa visão biologizante para o próprio conjunto dos profissionais da educação. Dessa forma, a construção do percurso investigativo desta pesquisa tem como problema central compreender: como a medicalização é considerada no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil do Município de Marataízes-ES? Com base nesse problema, delineamos nosso objetivo geral: investigar como a medicalização é considerada no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil de Marataízes – ES. Especificamente, pretendemos: investigar como o processo de medicalização se manifesta na educação infantil em Marataízes – ES e compreender como os professores da educação especial identificam as crianças que apresentam dificuldades de escolarização e/ou que têm sido classificadas como tendo dificuldades.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, com ênfase na produção de dados. O instrumento de coleta de dados será desenvolvido por meio de entrevista semiestruturada-

da, observação participante e questionário estruturado, conforme descrito por Marconi e Lakatos (2011, p. 43). Os participantes da pesquisa serão: o professor de educação especial, o professor de classe, o pedagogo, o coordenador, o diretor e os familiares.

O cenário proposto para a pesquisa é um Centro Municipal de Educação Básica, Educação Infantil. A escolha desta instituição deve-se ao fato de ser a segunda maior em número de crianças matriculadas, estar localizada em um bairro periférico e oferecer Educação Infantil em tempo integral.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A aplicabilidade da pesquisa se manifesta na prática pedagógica dos professores, sendo discutida durante o planejamento educacional por meio da avaliação. Nesse processo, buscamos evidências no cotidiano escolar por meio das práticas docentes, que revelam os métodos aplicados em diferentes contextos.

Consideramos a entrevista um recurso valioso para captar diretamente dos professores particularidades, como relatos e emoções. Acreditamos que essa análise pode proporcionar uma compreensão mais profunda da medicalização nos processos escolares.

Para analisar as questões abertas, examinaremos os resultados obtidos e os interpretamos de acordo com os objetivos da pesquisa, visando identificar as principais conclusões. Após a coleta de dados, organizaremos o banco de informações para dar continuidade às etapas subsequentes do projeto de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse contexto, o estudante que desvia do padrão da turma de alguma forma, foge da “normalidade”, por sua vez vão surgindo os rótulos.

Sem dúvida, é importante pensar no que poderia ser feito no sentido de tornar os educadores menos preconceituosos, mais próximos e mais solidários com as crianças da escola pública e com suas famílias. Mas essa reflexão só pode ser feita se pensarmos criticamente toda a política educacional neste país, todo o sistema escolar marcado de cima a baixo pelo autoritarismo (PATTO, 1985, p. 40).

REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, C. B. Medicalização das diferenças funcionais - Continuísmos nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p. 116-134, jan./abr. 2014. Scielo Brazil. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/hkWLPJzSKyzpHR9vmhSHQ7D/>. Acesso em: 15/10/2023.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.

DUARTE, Beatriz P. S.; RONCHI FILHO, J. ; BASSANI, E. ; COUTINHO M. I. **Processos de medicalização da infância:** estudo de caso com diagnóstico de aluno com TDAH. 2020. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

MANIFESTO do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. *In: Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade*. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://medicalizacao.org.br/manifesto-de-lancamento-do-forum-sobre-medicalizacao-da-educacao-e-da-sociedade/>. Acesso em: 10 mar. 2020.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 7 ed. São Paulo: Atlas S.A. 2011.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Medicalização na e da educação: processos de produção e ações de enfrentamento. *In: TULESKI, Silvana Calvo (Org.). O lado sombrio da medicalização da infância: possibilidades de enfrentamento*. 1ª Ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2019. p. 225-258.

MENDES, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, 11(33), 387-405.

PATTO, Maria Helena Souza. A criança da escola pública: deficiente, diferente ou mal-trabalhada? *In: COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Projeto IPÊ*. São Paulo: CENP/SEDUC-SP, 1985, p. 30-41.

A PRODUÇÃO DISCURSIVA SOBRE O ESPAÇO URBANO EM DEBATE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Dilza Côco¹

Instituto Federal do Espírito Santo

E-mail: dilzacoco@gmail.com

Ana Claudia Araujo de Lima²

Instituto Federal do Espírito Santo/PPGEH

E-mail: araujo.anac810@gmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Gepech/PPGEH/IFES Vitória.

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: A partir de resultados preliminares da pesquisa em andamento no âmbito do PPGEH/IFES, na linha temática Educação na Cidade e Ensino de Humanidades, propõe-se uma análise discursiva e semiótica de anúncios publicitários relacionados ao fragmento urbano onde se delineia a pesquisa - a Rodovia Leste-Oeste, a fim de verificar como a produção discursiva da “cidade ideal” busca ocultar conflitos e vozes subalternizadas. Aponta-se, com isso, a possibilidade de pensar os discursos sobre a cidade no processo formativo proposto na pesquisa.

Palavras-chave: Educação na Cidade. Fenômenos Urbanos. Análise Discursiva.

INTRODUÇÃO

Ao fomentar a formação de professores de acordo com os princípios da Educação na Cidade, o Gepech defende a importância dessa temática “para a compreensão dos aspectos históricos, políticos, sociais, culturais, filosóficos e econômicos referentes ao desenvolvimento urbano” (CÔCO *et al.*, 2018, p. 25). Pautada nesse princípio, esta pesquisa se debruça sobre o Corredor Metropolitano ES-471, popularmente conhecido como Rodovia Leste-Oeste, a fim de promover a percepção crítica dos sujeitos para os reiterados processos de exclusão e desigualdades configurados na produção desse fragmento urbano e desvelados por meio do trabalho com a linguagem.

A obra de mobilidade urbana entregue em 2018 está entre os municípios de Vila Velha e Cariacica, possui uma extensão de nove quilômetros e contou com um investimento de mais de

1 Doutora em Educação. Professora do Instituto Federal de Educação do ES (IFES), campus Vitória. Compõe o Programa de pós-graduação em Ensino de Humanidades do mesmo Instituto, orientando pesquisas na linha temática “Educação na Cidade e Ensino de Humanidades”.

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades-PPGEH do IFES, campus Vitória. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação na Cidade e Humanidades (Gepech). Atua como professora de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino-Sedu.

R\$ 300 milhões, segundo dados oficiais³. Mais do que favorecer a metropolização, a nova rodovia interliga o litoral e a serra capixabas, duas regiões com forte apelo comercial e turístico e, não por coincidência, ao longo desses anos, junto ao processo de construção da Rodovia, observa-se o surgimento de diversos empreendimentos privados – *shopping center*, hipermercados, loteamentos comerciais e residenciais de “alto padrão” – demonstrando o crescente interesse de diferentes grupos empresariais pela região.

Observa-se, por outro lado, o processo que Henri Lefebvre (2001) chamou de “urbanização desurbanizante”, já que a infraestrutura e a valorização trazidas pela Rodovia não são pensadas para favorecer os sujeitos e as territorialidades preexistentes naquele lugar. Ao contrário, o que se percebe é uma invisibilização ainda maior e o esforço em apartá-los do direito à cidade, empurrando-os para espaços citadinos mais precarizados e negligenciados pelo poder público.

Isso é o que se verifica ao fazermos uma leitura atenta de textos que fomentam, direta ou indiretamente, a especulação imobiliária no entorno da Rodovia Leste-Oeste, desvelando estratégias discursivas vinculadas à produção do espaço urbano que tentam ocultar as múltiplas vozes, bem como conflitos e contradições presentes nesses espaços.

METODOLOGIA

A metodologia adotada dialoga com os pressupostos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético. Por meio de uma abordagem teórico-empírica, nos aproximamos da realidade configurada no fragmento de nossa pesquisa, a fim de estabelecer diálogos e desvelar as diversas camadas que conformam as relações dos sujeitos com a cidade.

Nessa primeira incursão, nos debruçamos sobre algumas matérias institucionais e/ou jornalísticas e anúncios em sites e aplicativos especializados em negócios imobiliários, buscando compreender a construção de discursos que revelam os diferentes interesses e valores atribuídos a esse fragmento da cidade, o que se alinha à abordagem investigativa do Gepech que estimula a compreensão de diferentes versões dos processos históricos de transformação da cidade, inferindo sobre seus aspectos ideológicos (CÔCO, 2018).

Da etapa de investigação do objeto emerge o conteúdo do processo formativo a ser desenvolvido com professores de Humanidades da educação básica, de modo que tais análises possam contribuir para o desvelamento de conflitos e contradições materializadas nas transformações do território. Destacamos nosso alinhamento com a ideia de formação como atividade, na perspectiva leontieviana, o que requer a constituição de um espaço coletivo de estudos e relações potentes dos participantes com o conhecimento, favorecendo a produção de novos significados e sentidos para a atividade pedagógica. Entendemos, assim, que o suporte teórico e metodológico de análise

3 Os detalhamentos orçamentários da obra de mobilidade urbana, sob responsabilidade do Departamento de Edificações e Rodovias do ES - DER, estão disponíveis e foram consultados via Portal da Transparência. <https://transparencia.es.gov.br/Compras?Filtro.TipoConsultaSelecionado=2&busca=1>

do fragmento destacado na pesquisa contribui para formar novas significações para análises de outras intervenções e transformações urbanas.

[sumário](#)

[índice](#)

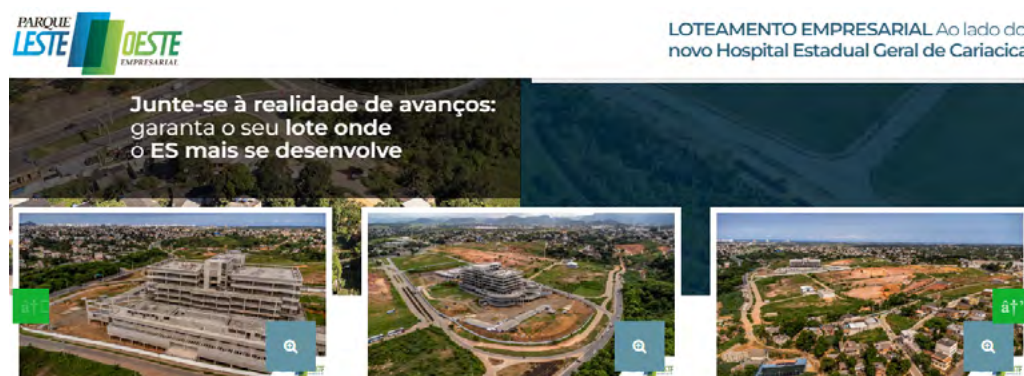
[autores](#)

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Segundo Orlandi (2003, p. 9), não há neutralidade mesmo no uso mais simples e cotidiano que fazemos da linguagem, logo o exercício da análise discursiva “nos coloca em estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua” com os signos.

Nesse sentido, trazemos para análise três imagens de uma página de anúncios de um dos loteamentos imobiliários presentes na parte da Rodovia Leste-Oeste sob jurisdição do município de Cariacica-ES:

Figura I - Página inicial do site do empreendimento Parque Leste-Oeste



Fonte: parquelesteoeste.com.br

Figura II - Destaque de dois dos anúncios do empreendimento Parque Leste-Oeste



Fonte: parquelesteoeste.com.br

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

Na análise semiótica destacamos inicialmente a logomarca do empreendimento, a qual se constrói com as palavras “Leste” e “Oeste”, em alusão direta ao nome da Rodovia. Porém, buscando criar uma contraposição à “cinzenteza” típica da autoestrada, substituí estrategicamente o topônimo “rodovia” pela palavra “parque”, o que atribui ao empreendimento uma ideia de bosque, de jardim ou mesmo de um oásis. Outro destaque da logomarca é o jogo de cores que alude à bandeira brasileira e, assim, apela para o sentimento nacionalista vinculado, no caso brasileiro, a ideais de “ordem” e de “progresso”. Assim, a marca consegue se dirigir a todos que comungam desses ideais, conquistando potenciais clientes e captando a mentalidade daqueles que, mesmo em outro recorte econômico, se identificam com o patriotismo e, por isso, passam a aderir ao discurso hegemônico.

Ao analisarmos os *slogans*, encontramos reforço para a inferência sobre o ideário de “progresso”. Na figura 1, por exemplo, vê-se o emprego dos termos “avanços” e “desenvolve” dando ênfase à injunção feita aos potenciais compradores. Na figura 2, são as expressões “região privilegiada” e “oportunidades de negócio” que aludem às “vantagens econômicas” presentes no território.

Chamamos atenção, ainda, para o uso estratégico de outra obra pública, para além da Rodovia, que é a obra do Hospital Estadual, destacada nas fotos panorâmicas. As fotografias, capturadas de cima, mostram não só a grandiosidade da obra, mas a amplitude dos espaços vazios em seu entorno, que o texto reforça como espaços “privilegiados” e “disponíveis” para “consolidar negócios” de sucesso e alta lucratividade.

O que as fotografias ocultam, porém, é que, nas fronteiras desses espaços “vazios”, configurados como produtos à venda, existem comunidades que se formaram ali há décadas e que pouco se beneficiam dos investimentos públicos que vêm sendo feitos na região. Ao contrário, muitos foram desapropriados e desterritorializados para a execução dessas obras e os que permaneceram, à revelia dos “avanços”, continuam invisíveis, lidando com os problemas que resultam de um processo de urbanização desordenado e sem a presença do Estado.

Por fim, algo interessante é observado no último anúncio, onde se lê a frase “Novo Hospital Geral de Cariacica: Mais saúde para a população, mais oportunidade de negócios para você”. A construção textual revela a consciência do enunciador de que existem ao menos dois grupos sociais distintos, usufruindo desse espaço: “a população”, englobada de forma genérica, para quem o uso do espaço é restrito ao âmbito do hospital - ou da “saúde”; e o “você”, que se refere ao interlocutor idealizado pelo anunciante, um ser individualizado, “exclusivo”, que é visto e validado com distinção, porque é alguém com quem se pode negociar o “valor de troca” de um produto.

Nesse sentido, avaliamos que tais análises enfatizam a correlação de forças que se opõem na busca pelo Direito à Cidade e dialogam com o processo formativo proposto nesta pesquisa, uma vez que contribuem para a tomada de consciência e para a superação de uma leitura ingênua das aparências.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)



CONSIDERAÇÕES FINAIS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Ainda que tais discussões e análises tenham se dado no âmbito de uma breve incursão inicial, acreditamos que o trabalho feito até aqui ajude a compreender a totalidade das relações de poder em disputa não só pelos espaços concretos, mas também pelo discurso e pelos signos, enquanto espaços simbólicos.

Ao propor esse tipo de abordagem na formação continuada de professores, buscamos propiciar um trabalho pedagógico em que o ensino de Humanidades se vincule à concretude dos territórios, desmantelando a reprodução de ideologias hegemônicas e fortalecendo as lutas coletivas de grupos historicamente subalternizados.

REFERÊNCIAS

CÔCO, D. [et al.]. **Educação na cidade**: conceitos, reflexões e diálogos. Vitória: Edifes, 2018.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência e personalidade**. 1. ed. Bauru, SP: Mireveja, 2021.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2005.

A REFLEXÃO NAS PESQUISAS-AÇÕES REALIZADAS NO ÂMBITO DO MESTRADO NO BRASIL E EM PORTUGAL¹

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Letícia Soares Fernandes

Universidade Federal do Espírito Santo

fernandesletss@gmail.com

Allana Ladislau Prederigo

Universidade Federal do Espírito Santo

allana.prederigo@gmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Grupo de Pesquisa “Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial”, financiamentos da Capes, Fapes e CNPq.

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: Recorte de uma pesquisa de mestrado recém-concluída, assume como objetivo analisar a perspectiva do replanejamento das ações que é realizado nas pesquisa-ações em nível no mestrado no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil) e da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto (Portugal). Como aporte teórico-epistemológico, tem Jurgen Habermas. Toma a perspectiva epistemológica do estudo comparado internacional, por meio de uma “pesquisa da pesquisa”. Aponta que os autores-pesquisadores refletem coletiva e colaborativamente com os participantes das pesquisas sobre as ações realizadas na perspectiva metodológica da pesquisa-ação.

Palavras-chave: Pesquisa-ação. Estudo comparado. Reflexão. Prática.

INTRODUÇÃO

Concebendo o conhecimento construído com o outro, apostamos na racionalidade comunicativa, que se refere a um mundo da vida intersubjetivamente partilhado e simbolicamente estruturado (HABERMAS, 2012). Habermas (2012) confere à ciência um caráter autorreflexivo, que pressupõe a predisposição à crítica. Desta forma, na pesquisa de mestrado concluída a qual este trabalho se refere, nos propusemos a realizar uma autorreflexão da perspectiva metodológica da pesquisa-ação.

Entendemos que, por meio da pesquisa-ação, o pesquisador busca entender o contexto sobre o qual se pesquisa, compreender as problemáticas postas, para refletir e propor mudanças coletivamente. Neste recorte, nos propusemos a analisar a perspectiva do replanejamento das ações que é realizado nas pesquisa-ações em nível no mestrado no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes - Brasil) e da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (P. Porto - Portugal).

¹ Este trabalho origina-se de uma dissertação de mestrado orientada pela Profa. Dra. Mariangela Lima de Almeida (Ufes).

METODOLOGIA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

No sentido de pensar o conhecimento científico em sua intersubjetividade, tomamos como perspectiva epistemológica o estudo comparado internacional, pela via dos pressupostos habermasianos, a partir do diálogo com o outro, produzindo interpretações comprometidas com a pluralidade de sentidos e seus respectivos contextos (DEVICHE; TAUCHEN; TREVISAN, 2018).

A partir dessa perspectiva constituímos uma “pesquisa da pesquisa-ação” (ALMEIDA, 2019), no sentido de avaliar as condições de produção e difusão, as metodologias, os procedimentos e as estratégias da investigação educativa (VIELLE, 1981). Assim, analisamos as produções em pesquisa-ação realizadas pelos autores-pesquisadores em nível do mestrado (relatórios de estágio do P. Porto e dissertações de mestrado da Ufes).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A perspectiva metodológica da pesquisa-ação requer uma espiral cíclica de ação-reflexão-ação pois é preciso que haja reflexão daquilo que está sendo realizado. Esta espiral nos remete à outra qualidade dialética da pesquisa-ação, além da relação entre teoria e práxis e da relação entre investigação e ação: a dialética entre a análise retrospectiva e a ação prospectiva (CARR; KEMMIS, 1988). Deste modo, essa perspectiva metodológica requer um compromisso dos pesquisadores e dos participantes para atuarem naquilo que precisa ser alterado em processo.

Consequentemente, as ações vão se alterando a partir do que é posto no contexto: as tensões, as problematizações e as demandas. Nesse sentido, inferimos que os autores portugueses e os brasileiros nos relatam o replanejamento das ações a partir da **reflexão**. Promovemos a seguir um diálogo entre Pereira e Ferreira (do P. Porto) e Milanezi e Silva (da Ufes):

Ah, e de repente as crianças estão atrás do ecrã e tivemos que adaptar, as crianças também [...]. E, portanto, acho que esse processo também foi importante nesse sentido, na reflexão constante em que tínhamos de nós imbuir para conseguir dar resposta àquelas necessidades que foram aparecendo (PEREIRA, Espaço Discursivo, 2023).

Verificou-se, deste modo, uma reflexão constante na procura de uma melhor ação educativa e social, contestando-se situações específicas e encontrando-se estratégias para a melhoria da prática. Através de uma pesquisa autónoma e de carácter investigativo, foram alvo de constante reflexão as estratégias mobilizadas, a atitude e a postura apresentada perante determinadas situações (FERREIRA, 2017, p. 26).

Os demais dias ocorreram conforme organização dos temas e dias [...], porém com algumas alterações que foram necessárias devido à mudança de rotina da escola e ao fato de alguns temas terem sido estendidos para mais dias, pois os professores fizeram muitas perguntas e apresentaram muitas contribuições (MILANEZI, 2016, p. 132).

Essa flexibilidade no processo de formação baseia-se em nosso referencial teórico-metodológico [...] pois a todo momento buscávamos realizar as espirais autorreflexivas de reflexão-ação-reflexão, que nos permitiam planejar e replanejar toda a trajetória do curso de extensão a partir das demandas do próprio grupo (SILVA, F., 2019, p. 101).

A pesquisa-ação requer contínuos processos reflexivos no âmbito da ação e da investigação. Deste modo, inferimos que os autores entendem a necessidade da reflexão constante, da escuta dos participantes em todos os momentos da pesquisa e da avaliação em processo, dado que novas demandas e/ou novos desafios podem surgir. Portanto, o replanejamento no íterim das ações proporciona uma abertura para que as discussões e as atividades realizadas possam impulsionar outras demandas que precisam ser consideradas, sendo necessária a modificação do planejamento inicial.

Vemos ainda que a reflexão sobre as ações é perpassada pelas tensões e desafios existentes na pesquisa, uma vez que nesta perspectiva metodológica há relações entre diferentes sujeitos, que possuem suas subjetividades. É interessante que haja o estabelecimento do sentimento de confiança entre os sujeitos e que a reflexão sobre as ações possibilite a superação dos desafios enfrentados pelos pesquisadores coletivos.

Em ambos os contextos, os autores nos explicam que a reflexão ocorre tanto individual quanto coletivamente e que essa reflexão conjunta os permite compreender a importância de se ter um olhar crítico e autorreflexivo sobre as suas práticas. Ademais, os autores resgatam a espiral reflexiva da pesquisa-ação entendendo que esta perspectiva metodológica no contexto educacional possibilita aos profissionais da educação um meio de superação das condições ideológicas distorcidas presentes em suas práticas, bem como aspectos que possam impedir a mudança do contexto em que estão inseridos (CARR; KEMMIS, 1988).

Portanto, acreditamos que pela via da pesquisa-ação, os profissionais da educação possam refletir sobre as suas práticas (pedagógicas, formativas), sobre aspectos engessados presentes nelas e sobre as suas condições de trabalho (sociais, políticas, econômicas). Para Habermas (2012) a racionalidade está mais relacionada com a maneira pela qual os sujeitos capazes de falar e agir adquirem e empregam o saber, do que com a posse do conhecimento, desta forma, na pesquisa-ação ao se ter momentos de reflexão conjunta entre pesquisadores e participantes e quando estes momentos reflexivos possibilitam a melhoria da prática docente, estamos vivenciando processos pela via da racionalidade comunicativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos que as pesquisas-ações empreendidas pelos autores-pesquisadores possuem características distintas, porquanto em âmbito português são realizadas na formação inicial, no estágio supervisionado, e as ações educativas planejadas são voltadas para as crianças, ao passo que em âmbito brasileiro as pesquisas analisadas são realizadas no contexto da formação continuada e as ações planejadas envolvem os professores das escolas e profissionais desta e de outras instâncias educacionais.

Todavia, no tocante ao replanejamento das ações na pesquisa-ação, compreendemos que há proximidades entre os dois contextos pesquisados, uma vez que são realizados processos colaborativos com os sujeitos que fazem parte do contexto investigado. A espiral cíclica se faz presen-



te neste momento, pois pela via da reflexão coletiva, as ações planejadas sofrem alterações de acordo com a realidade em que está inserida.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. de. **Diálogos sobre pesquisa-ação: concepções e perspectivas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

DEVICHE, C. P. V.; TAUCHEN, G.; TREVISAN, A. L. A figura do outro na educação comparada: uma perspectiva de aprendizagem comunicativa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-15, 2018.

FERREIRA, C. S. L. **Relatório de Estágio da Prática Educativa Supervisionada**. Mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação. Porto, 2017.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social**. São Paulo: Martins Fontes, 2012a.

MILANEZI, T. C. M. **Inter-relações surdos e ouvintes no processo de apropriação do conhecimento escolar por estudantes surdos**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, 2016.

SILVA, F. N. **A autorreflexão colaborativo-crítica como princípio para formação continuada: perspectivas para inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, 2019.

VIELLE, J. P. El Impacto de la Investigación en el Campo Educativo. **Perspectivas**, UNESCO, Paris, p. 337-352, 1981.

A TECNOLOGIA ASSISTIVA NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFES: O QUE NOS DIZEM SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Suelen da Silva Sales

Universidade Federal do Espírito Santo

suelesales@gmail.com

Sonia Lopes Victor

Universidade Federal do Espírito Santo

sonia.victor@ufes.br

Grupo de Pesquisas em Educação Especial no Sistema Comum de Ensino. **Financiamento:** Capes

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: Esta pesquisa faz parte do projeto intitulado “Impacto da formação stricto sensu de profissionais da educação na área de tecnologia assistiva, inclusão e diversidade: contribuições para o desenvolvimento de produtos educacionais” desenvolvido em parceria entre a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e a Universidade Federal do Espírito Santo. O presente texto traz dados iniciais sobre o que se tem produzido nos Programas de Pós-graduação em Educação da UFES Goiabeiras (PPGE/Ufes) e do Programa De Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica de São Matheus (PPGEEB/Ufes) relacionados à Tecnologia Assistiva e formação de professores 2014 a 2024.

Palavra-chave: Tecnologia Assistiva. Formação de professores. Teoria histórico-cultural.

INTRODUÇÃO

No Brasil, dentre os documentos orientadores e as normativas legais para a disseminação e implementação da inclusão escolar estão: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); o Decreto 186/2008 e 69489/2009, que garante o direito à educação inclusiva em todos os níveis; a Resolução 04/2009 que organiza o atendimento educacional especializado; o Decreto 7611/2011, que institui o FUNDEB e orienta a utilização de recursos, entre outros. A fim de que aconteça uma efetivação das políticas, é necessário recursos metodológicos como os de TA, para que seja possível a acessibilidade visando à necessidade de uma reorganização do ambiente escolar. A Lei Nº 13.146 de 2015 no art.3 inciso III, define Tecnologia Assistiva (T.A) como:

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

E ainda, sobre essa ajuda técnica na educação no Capítulo IV, Art:28. nos incisos 6 e 10: “X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado”. Portanto, é necessário compreender o que as pesquisas em educação desenvolveram sobre a formação de professores em Tecnologias Assistivas e como esses estudos impactam nas realidades educacionais dos territórios.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

METODOLOGIA

Apresentamos como metodologia os pressupostos do materialismo histórico-dialético para compreender o objeto deste estudo Neto (2011). Para tanto, utilizamos como ferramenta de análise de dados a Análise de conteúdo de Bardin (1977), por meio das três etapas a seguir: a - escolha de documentos; b- formulação de objetivos; c - levantamento de indicadores para interpretação do descritor escolhido.

DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS

Na análise inicial de 7 pesquisas realizadas no PPGE/Ufes e no PPGEEB/Ufes que utilizaram como aporte teórico perspectiva histórico-cultural, existe uma problemática que segundo Galvão e Jesus (2012) nomeamos de apropriação de Tecnologia Assistiva, que vai para além de compreender técnicas e instrumentalização ou permanecer em discussões apenas conceituais, como se evidencia nos estudos de Caldas (2015), pensar e formação de professores para uso da Tecnologia Assistiva é construir o uso desses como garantia de direitos humanos da aprendizagem por meio de recursos nos processos de mediação entre professor, estudante e instrumento.

Pesquisas mais recentes, Magalhães (2024), Pereira (2023) e Bonomo (2021) também destacaram a fragilidade na formação dos professores de licenciaturas, como química, biologia, língua portuguesa e matemática para a docência com os estudantes com deficiência, porém, seus compromissos com os processos de aprendizados dos estudantes com deficiência os levaram a produzir materiais. Nesse sentido, a teoria histórico-cultural nos ajuda a pensar o uso da TA como parte da cultura humana, Padilha (2022), indo ao encontro dessa proposição, identificamos nos estudos de Oliveira (2018), Calixto (2016) e Dalvi (2021) que a produção de recursos é feita nos processos de planejamento, em que Professores de Sala de aula comum e Professores de Educação Especial criam Tecnologia Assistiva de baixo custo (GALVÃO; JESUS, 2012), para utilizar em sala de aula comum e em Salas de Recursos Multifuncionais. O que manifesta a necessidade de encontros formativos entre esses profissionais para socialização desses recursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao falarmos de formação de professores e tecnologia assistiva percebemos os desafios nas proposições de formação inicial e continuada de profissionais que tomam como instrumento pedagógico esses recursos. É necessário compreender a tecnologia assistiva para além de um produto e, o trabalho do professor para além do uso do produto, mas também como idealizador desses instrumentos didáticos e como organizador das ações pedagógicas que vão qualificar os processos de aprendizagem dos estudantes com deficiência. É necessário também analisar esse processo, relacionando as condições de trabalho e do trabalhador docente dentro das relações capitalistas de mercado.

REFERÊNCIAS

BONOMO, Bruna de Oliveira. As Práticas Pedagógicas e a Deficiência Intelectual no Ensino de Química: Desafios e Possibilidades no Contexto Escolar. **Dissertação (Mestrado em Educação)**, 2021. São Mateus. Universidade Federal do Espírito Santo Centro Universitário Norte do Espírito Santo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica. Disponível em: <https://ensinonaeducacaobasica.ufes.br>. Acesso em: 25 jun. 2024.

CALDAS, Wagner Kirmse. Tecnologia Assistiva e Computacional: Contribuições para o Atendimento Educacional Especializado e Desafios na Formação De Professores. **Tese (Doutorado em Educação)**, 2015. Universidade Federal Do Espírito Santo Centro De Educação Programa De Pós -Graduação Em Educação, Vitória. Disponível em: <https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/teses-defendidas>. Acesso em: 27 jun. 2024.

CALIXTO, Rafaella Mayanne Antunes. Modelos Táteis Sobre O Sistema Reprodutor Feminino: Um Estudo Exploratório Com Uma Estudante Cega. **Dissertação (Mestrado em Educação)**, 2016. Universidade Federal Do Espírito Santo Centro De Educação Programa De Pós -Graduação Em Educação, Vitória. Disponível em: <https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/dissertações-defendidas>. Acesso em: 27 jun. 2024.

CORREIA, Vasti Gonçalves de Paula. Alunos com Paralisia Cerebral na Escola: Linguagem, Comunicação Alternativa e Processos Comunicativos. **Tese (Doutorado em educação)**, 2014. Universidade Federal Do Espírito Santo Centro De Educação Programa De Pós -Graduação Em Educação, Vitória. Disponível em: <https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/teses-defendidas>. Acesso em: 27 jun. 2024.

DALVI, Daiana Alves de Jesus. O Processo de Escolarização do Estudante com Autismo: Caminhos Alternativos e Práticas Significativas no Contexto Escolar. São Mateus. **Dissertação (Mestrado em Educação)**, 2021. Universidade Federal do Espírito Santo Centro Universitário Norte do Espírito Santo Programa de Pós- Graduação em Ensino na Educação Básica. Disponível em: <https://ensinonaeducacaobasica.ufes.br>. Acesso em: 25 jun. 2024.

GARCIA, J. C. D.; GALVÃO FILHO, T. A. **Pesquisa Nacional de Tecnologia Assistiva**. São Paulo, SP, ITS. BRASIL. 2012.

MAGALHÃES, Otilia Martins De. A Tecnologia Assistiva Para Alunos Com Deficiência Intelectual: Saberes Docentes E Práticas pedagógicas. **Dissertação (Mestrado em Educação)**, 2022. Universidade Federal do Espírito Santo Centro Universitário Norte do Espírito Santo Programa de Pós- Graduação

"Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação"

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

em Ensino na Educação Básica. Disponível em: <https://ensinonaeducacaobasica.ufes.br>. Acesso em: 25 jun. 2024.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

OLIVEIRA, Andressa Antônio De. Um Olhar sobre o Ensino de Ciências e Biologia para Alunos Deficientes Visuais. **Dissertação (Mestrado em Educação)**, 2018. Universidade Federal do Espírito Santo Centro Universitário Norte do Espírito Santo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica. Disponível em: <https://ensinonaeducacaobasica.ufes.br>. Acesso em: 25 jun. 2024.

PADILHA, Anna, Maria Lunardi. Aluno com deficiência Intelectual: reflexão sobre o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o papel da educação escolar na perspectiva histórico-cultural da escola de Lev Vigotski *In*: PADILHA, Anna, Maria Lunardi. **Escritos pedagógicos: a teoria histórico-cultural, a pedagogia histórico-crítica e a educação para todos**. Rio de Janeiro: E-papers, 2022.

PEREIRA, Amanda. Práticas Educativas na Educação Integral: Estudo de Caso de Uma Estudante com Deficiência Múltipla no Ensino Médio. **Dissertação (Mestrado em Educação)**, 2023. Universidade Federal do Espírito Santo Centro Universitário Norte do Espírito Santo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica. Disponível em: <https://ensinonaeducacaobasica.ufes.br>. Acesso em: 25 jun. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais, Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 07/2023.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990, 8p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 07/2023.

A VISIBILIDADE DA SOCIOEDUCAÇÃO NA CONAE 2024 E OS DESAFIOS PARA O PRÓXIMO PNE

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Profa. Dra. Tatiana de Santana Vieira
Universidade Federal do Espírito Santo
tatiana.s.vieira@ufes.br

Ma. Pollyanna Labeta Iack
Universidade Federal do Espírito Santo
pollyanna.iack@edu.ufes.br

Prof. Me. Pedro Paulo Pimenta
Prefeitura Municipal da Serra
pimenta.pedrop@gmail.com

Grupo de Pesquisa: “Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional na cidade e no campo” (GEPEJAC). Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Violência, Segurança Pública e Direitos Humanos (Nevi-UFES). Apoio da CAPES - Código de Financiamento 001.

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: O trabalho reflete sobre o lugar da educação escolar na Socioeducação na Conferência Nacional de Educação (Conae 2024) e as perspectivas para o próximo Plano Nacional de Educação (PNE). O objetivo geral da pesquisa é identificar as contribuições do Documento Final da Conae 2024 no que tange à Socioeducação para elaboração do próximo PNE. A metodologia da pesquisa é de abordagem qualitativa e exploratória e utilizou como técnica investigativa a pesquisa documental. Os resultados indicam que a invisibilidade dos socioeducandos, marcada pela ausência de dados padronizados e pela fragmentação institucional, ressalta a urgência de uma abordagem mais inclusiva e crítica da Socioeducação nas políticas educacionais. Apesar das diretrizes do PNE e dos avanços propostos pela Conae 2024, a ausência de estratégias diretas para a Socioeducação nos eixos centrais, compromete a efetividade dessas políticas.

Palavras-chave: Conae 2024. PNE. Educação Escolar na Socioeducação.

INTRODUÇÃO

Flores (2008) (*apud* SOUZA; LACÉ; GOMES, 2019, p. 178) propõe uma nova perspectiva dos direitos na qual direitos humanos se relaciona a “processos institucionais e sociais que possibilitem a abertura e a consolidação de espaços de luta pela dignidade humana”. Relacionamos os direitos humanos ao direito à educação e compreendemos as políticas educacionais como campo essencial neste processo junto com outros ordenamentos legais, entre os quais destacamos o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Resolução n.º 119/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente (Conanda) que aprova o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), a Lei n.º 12.594/2012 que institui o Sinase, o Plano Nacional de Atendimento

"Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação"

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

Socioeducativo (2013), a Nota Técnica n.º 38/2013 - CGDH/DPEDHUC/SECADI/, o Parecer CNE/CEB n.º 08/2015 e a Resolução CNE/CEB n.º 03/2016.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A Conae 2024, convocada pelo governo federal (BRASIL, 2023) teve como tema: “Plano Nacional de Educação 2024-2034: Política de Estado para garantia da educação como direito humano com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável” (BRASIL, 2023). O problema de investigação levantado é: qual o lugar da educação escolar na Socioeducação na Conae 2024? E o objetivo geral da pesquisa: identificar as contribuições do Documento Final da Conae 2024 no que tange à Socioeducação para elaboração do próximo PNE.

METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa é de abordagem qualitativa e exploratória. Utilizou como técnica investigativa a pesquisa documental (MARCONI; LAKATOS, 2003), trabalhando com fontes primárias/documentais na pesquisa, publicações parlamentares e documentos oficiais.

Considerando que o trabalho de questionar as fontes é fundamental no processo da pesquisa a análise das fontes, seguiu o método de crítica de interpretação (CARDOSO; VAINFAS, 1997), a partir do qual o conteúdo textual foi analisado de forma crítica e relacionado ao contexto social, histórico e político no qual foi produzido.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A Conae 2024 apresentou sete eixos para discussão da educação brasileira, as quais representam importantes temáticas para elaboração do próximo PNE. Contudo, dois eixos não mencionam diretamente a Socioeducação, são eles: os eixos VI e VII. Segundo a Lei nº 12.594/2012 o cofinanciamento da política se dá por meio dos orçamentos fiscais, da seguridade social, além de outras fontes, dentre estas, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A Nota Técnica n.º 38/2013 destaca a necessidade do financiamento por meio do FNDE, bem como o compromisso com os objetivos e metas relacionados a educação no Plano Decenal do Sinase (2014) nos eixos: Gestão do Sinase, Qualificação do Atendimento Socioeducativo e Participação e Autonomia das(os) adolescentes (BRASIL, 2013).

A Conae 2024 assumiu o compromisso de atuar para a garantia do direito à educação escolar dos adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e pós-liberação da socioeducação com acesso, permanência, equidade, inclusão e conclusão da educação. Em vistas disso, o Documento Final reflete sobre a educação escolar na Socioeducação e destaca como uma marca dos sujeitos da socioeducação a invisibilidade. Essa marca é anterior à entrada no sistema socioeducativo, evidenciada pela ausência de direitos fundamentais e outros fatores que impactam o acesso e a permanência de adolescentes e jovens na escola. Para Labeta-lack (2023, p.16-17), após a liberação da Socioeducação os adolescentes e jovens voltam à condição de invisibilidade para as políticas públicas, exceto para a política de Segurança Pública e experienciam a trajetória

"Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação"

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

institucional, que se constitui como processo de passagem pela segurança pública, sistema socio-educativo, sistema prisional, e por fim, o extermínio.

A escassez de dados sobre a educação escolar na Socioeducação no Censo Escolar da Educação Básica e no Levantamento Anual do Sinase, assim como, a falta de padronização das metodologias utilizadas torna os dados precários e prejudica uma análise histórica e colabora com a invisibilidade dessa forma de oferta e dos sujeitos que a compõe: o público atendido ou os profissionais da educação que atuam nas unidades socioeducativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A invisibilidade desses jovens, marcada pela ausência de dados padronizados e pela fragmentação institucional, ressalta a urgência de uma abordagem mais inclusiva e crítica da Socioeducação nas políticas educacionais. Apesar das diretrizes do PNE e dos avanços propostos pela Conae 2024, a ausência de estratégias diretas para a Socioeducação nos eixos centrais, compromete a efetividade dessas políticas.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Decreto nº 11.697, de setembro de 2023. Convoca, em caráter extraordinário, a Conferência Nacional de Educação - Conae, edição 2024, a ser realizada na cidade de Brasília, Distrito Federal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 12 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.594. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Brasília, 2012. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 19 jan. 2012, retificado em 20 jan. 2012.

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] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968. Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 21 nov. 1968.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Parecer nº 08/2015. Brasília, 2015. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 11 mai. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Resolução nº 3, de 13 de maio de 2016. Brasília, 2016. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 13 mai. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania Coordenação Geral de Direitos Humanos. Nota Técnica nº 38/2013 - CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC. Orientação às Se-

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

**“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos
no campo da educação”**

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

cretarias Estaduais de Educação para a implementação da Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). Brasília, 2013. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 22 ago. 2013.

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Documento Final**: Conferência Nacional de Educação 2024. Plano Nacional de Educação (2024-2034): política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental e sustentável. Brasília: FNE, 2024.

LABETA-IACK, Pollyanna. **A trajetória institucional de adolescentes e jovens pós cumprimento de medida socioeducativa**: entre o cárcere, a morte e a luta por sobrevivência. 2023. Marcia Smarzaro Siqueira (orientadora). (Mestrado em Política Social) - Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

SOUZA, Livia Silva de; LACÉ, Andreia; GOMES, Daniela. O direito à educação de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas: uma reflexão a partir dos planos estaduais de educação no Brasil. **Revista Educação e Políticas em Debate** - v. 8, n. 2, p. 175-195, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/50195>. Acesso em: 28 jul. 2024.

AÇÃO ESCOLA DA TERRA COM FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Celi Nelza Zulke Taffarel
Universidade Federal da Bahia
celi.taffarel@gmail.com

Elisete Santos
Universidade Federal da Bahia
zetesantosjl@hotmail.com

Sidnéia Flores Luz
Universidade Federal da Bahia
sidneiaflores@yahoo.com.br

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo; CNPq.

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: A problemática é a formação de professores através do PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo - Ação Escola da Terra, desenvolvida na Universidade Federal da Bahia, através do Curso de Especialização em Pedagogia Histórico Crítica. O problema diz respeito ao aporte legal do PRONACAMPO e seu desdobramento enquanto curso de formação continuada para professores. Apresentamos como objetivo a proposta crítica superadora de formação de professores de base marxista para as escolas do campo. A metodologia foi baseada na análise documental e descrição densa da proposta crítico superadora implementada. Os resultados nos permitem afirmar que a universidade, exercendo a autonomia universitária, têm condições de imprimir na formação continuada de professores, os fundamentos da teoria Pedagógica Histórico-Crítica, contribuindo para a elevação teórica na formação de professores para as escolas do campo.

Palavras-chave: Formação Professores. Escola da Terra. Pedagogia Histórico-Crítica.

INTRODUÇÃO

O objeto do estudo é a formação de professores através do PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo - Ação Escola da Terra, desenvolvida na Universidade Federal da Bahia, através do Curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica. O problema diz respeito ao aporte teórico e seu desdobramento enquanto curso de formação continuada para professores. Apresentamos uma proposta crítica superadora de formação de professores de base marxista para as escolas do campo que foi implementada em quatro versões e formou dois mil professores em Pedagogia Histórico-Crítica. A metodologia é baseada na análise documental e descrição densa da proposta de Curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica. Os resultados que queremos discutir publicamente, nos permitem afirmar que a universidade, exercendo a autonomia universitária, tem condições de imprimir na formação continuada de professores, fundamentos da teoria

pedagógica Histórico-Crítica, contribuindo para a elevação teórica na formação de professores para as escolas do campo.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Considerando os avanços da Ação Escola da Terra/UFBA, esse texto tem como propósito apresentar a dimensão da implementação desse projeto de formação continuada de professores e do compromisso educativo, articulado com dimensões políticas institucionais construindo caminhos com a comunidade universitária, em conformidade com as prerrogativas estabelecidas nos dispositivos legais e das Propostas Político-pedagógicas de formação de professores.

METODOLOGIA

O procedimento metodológico aqui adotado foi destacar no Eixo Temático Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes, o programa Ação Escola da Terra para uma análise das ações e dos efeitos na formação dos professores e na aprendizagem dos alunos. A Escola da Terra é uma ação do Eixo nº 1 do PRONACAMPO que busca promover o acesso, a permanência e a melhoria das condições de aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades. O atendimento às escolas do campo e escolas localizadas em comunidades quilombolas incluídas na ação Escola da Terra se dá em turmas compostas por estudantes de variadas idades e dos anos iniciais do ensino fundamental (Classes Multisseriadas), fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural.

Analizando as bases teóricas que fundamentam o trabalho pedagógico da Escola da Terra nas várias instituições federais, destacamos a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade Federal do Ceará (UFC) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA) por estruturarem os elementos teórico-metodológicos, a organização curricular e a prática educativa na teoria marxista, no materialismo histórico dialético enquanto teoria do conhecimento, na Pedagogia Histórico-Crítica e no projeto histórico para além do capital (MÉSZÁROS, 2000).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A ação Escola da Terra é pautada nos dispositivos legais que regulamentam a Educação do Campo, garantindo acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes, elevando o desempenho dos alunos e dos professores, considerando as reivindicações históricas dos povos do campo. É uma ação composta de conceitos, objetivos e finalidades pautados principalmente na formação continuada de profissionais da educação, com uma proposta pedagógica metodológica que atenda às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas.

A ação Escola da Terra foi lançada como um desdobramento dentro da SECADI/MEC através da Portaria nº 86 de 02 de fevereiro de 2013, uma ação que compõe o PRONACAMPO, garantida no decreto de nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, que garante o compromisso de ampliar e qualificar a oferta da educação básica e superior às populações do campo.

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

A adesão a ação foi feita por estados e municípios junto ao Governo Federal por meio da SECADI/MEC/FNDE sob orientação do Manual da Escola da Terra, onde estão definidas as ações de responsabilidade entre as entidades participativas. Dentro do processo de adesão, as regiões Norte e Nordeste tiveram maior adesão diante dos seus históricos de analfabetismo escolar.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A implementação da ação iniciou em 2014 com a oferta de 1.000 vagas por instituição para a formação continuada de professores. O trabalho foi desenvolvido primeiramente em sete universidades federais brasileiras junto ao Ministério da Educação. As instituições foram a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal Rural do Rio Grande do SUL (UFRGS), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Em suma, o coletivo de formadores Escola da Terra, organizado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), implementou a proposta de um Curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica voltado para as escolas do campo, realizando quatro edições do curso. Inicialmente, havia uma demanda preliminar de 12 mil professores interessados em participar de um curso de aperfeiçoamento com 200 horas. No entanto, a UFBA ofertou o curso como Especialização, com 360 horas, e formou aproximadamente 2 mil professores, fundamentados na teoria pedagógica histórico-crítica.

Considerando o compromisso político e social e a contribuição para o processo formativo dos professores das escolas do campo em um plano teórico crítico, destacamos aqui o trabalho da UFBA na condução da Ação Escola da Terra na formação continuada de professores. A UFBA/FACED planejou a Ação Escola da Terra - Curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo - caracterizado como curso de aperfeiçoamento e especialização com base nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural para formação de professores de classes multisseriadas para escolas do campo e quilombolas.

A Ação Escola da Terra assumiu um compromisso educativo alinhado às dimensões políticas institucionais, estabelecendo conexões com a comunidade universitária. O curso foi estruturado a partir do Materialismo Histórico-Dialético como teoria do conhecimento, adotando um referencial teórico-metodológico que destaca a formação político-social no processo de formação dos professores. Esse referencial aponta elementos teóricos essenciais para a instrumentalização pedagógica, reconhecendo que essa formação contribui para o desenvolvimento do psiquismo humano e para a ampliação da capacidade de aprendizagem dos estudantes das escolas do campo. Fundamentado na teoria crítica, o curso visa promover a reflexão crítica a partir do real concreto, ou seja, ultrapassando o real aparente para compreender a realidade concreta por meio das múltiplas relações entre teoria e prática. A PHC “foi pensada para ser implementada nas condições da sociedade brasileira atual, na qual predomina a divisão do saber” (SAVIANI, 2012, p.80). Em suma, é uma pedagogia que supera a lógica formal (SAVIANI, 2013) a partir de uma concepção teórica, dialética e marxista.

"Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação"

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reafirmamos aqui a relevância das políticas públicas de Educação do Campo e destacamos o PRONACAMPO e dentro dele a formação para os educadores e as educadoras do campo e quilombolas pela Ação Escola da Terra, com base na teoria pedagógica histórico crítica.

A política ultraneoliberal impulsionada no Brasil pela extrema direita, a partir do golpe parlamentar contra a presidenta Dilma Rousseff, vem destruindo esse legado. Diante desse cenário, é fundamental demonstrar empiricamente o quanto a Ação Escola da Terra, fundamentada na Diretriz 02/2015 para a formação inicial e continuada de professores, nos princípios de formação continuada defendidos pela ANFOPE (2019; 2021) e na teoria pedagógica histórico-crítica, pode oferecer contribuições relevantes para propostas concretas desenvolvidas por instituições formadoras, como foi o caso da FAGED/UFBA.

Concluimos reconhecendo ainda que esta ação - Ação Escola da Terra, dentro de um programa - PRONACAMPO, com a base teórica aqui apresentada deve continuar, mas isso exige governos democráticos e populares que atendam as reivindicações imediatas e históricas da classe trabalhadora. Tarefas essas que estão colocadas para os indivíduos, para os movimentos de luta social, enfim, para a classe trabalhadora mobilizada e organizada em seus instrumentos e organizações de luta e que deverá contar com uma plataforma programática que contenha em seu interior a valorização da escola pública, laica, democrática, inclusiva, socialmente referenciada. A valorização do Magistério. A valorização da ciência. A valorização da soberania, democracia, direitos e conquistas e a preservação do meio ambiente.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. **Editorial XIX**, Encontro Nacional da ANFOPE, Diretoria Eleita para Gestão 2018-2020, Plano de Lutas da ANFOPE, Posição da Diretoria da ANFOPE sobre as eleições, Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, Agenda 2018/Anfope em 2019.

ANFOPE. **Boletim n. 1. Ano 2018**. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/10/BOLETIM-ANFOPE-n1_2018.pdf. Acesso em: 04 jun. 2024.

ARROYO, Miguel. Por um tratamento público da educação do campo. In MOLINA, Mônica C.: JESUS, Sonia Meire S. Azevedo. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. n. 5. Brasília, DF. Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por uma Educação do Campo.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 15 de jun. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2/2015, de 1º de julho de 2015**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de jul. 2015.

BRASIL/MEC/SECADI. **Manual da Escola da Terra**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Diretoria de Políticas de Educação do Campo,

Indígena e para as Relações Étnico-raciais/Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo. Brasil: DF, 2014.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

BRASIL. **PNE** - 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: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Decreto 7.352 de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: DOU, de 23 de/12/1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Ministério da Educação. **Escola Ativa**: projeto base. Brasília: SECAD/MEC, 2008.

BRASÍLIA. **Manifesto da Ação Escola da Terra em Defesa da Educação Pública**: Coletivo da Ação Escola da Terra - PRONACAMPO- Brasília, 27 de outubro de 2016.

BRASÍLIA. **Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação**: PNE, Sistema Nacional na CONAE/2014 e fóruns permanentes de apoio à formação docente. Documento Final do XVI Encontro Nacional da Anfope - Brasília, 25 a 27 de novembro de 2012.

D'AGOSTINI, A.; TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. L. Escola Ativa. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, p. 313-324, 2012.

DOURADO, L., D.; TUTTMAN, M. T., **Formação do magistério da educação básica nas universidades brasileiras**: institucionalização e materialização da Resolução CNE CP Nº 2/2015, ANFOPE. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/issue/view/117>. Acesso em: 10 jun. 2024.

FREITAS; L. C. **A reforma Empresarial da Educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

HACK, C.; QUEIROZ, S. G.; TAFFAREL, C. N. Z. Política pública “escola da terra”: pedagogia histórico crítica para os professores das escolas do campo na Bahia. **II Simpósio Baiano de Geografia Agrária**: entre teoria e a prática, articulações e resistências. Salvador, 2017.

MARCON, T. Políticas de educação do campo: avanços e desafios. **Práxis Educativa**, v. 7, n. 1, p. 85-105, 29 jun. 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89423377006>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MÉSZÁROS; I. **Para Além do Capital**. São Paulo, Boitempo, 2000.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF. Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo, 2010.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores - reflexões sobre O PRONERA E O PROCAMPO, **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n.2, p.220-253, jul./dez. 2014.

**“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos
no campo da educação”**

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

MOLINA, Mônica C.: FERNANDES B., M., O Campo da Educação do Campo, In MOLINA, Mônica C.: JESUS, Sonia Meire S. Azevedo. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**, n.5. Brasília, DF. Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

MOLINA, M. C. A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: FERNANDES, Bernardo M.; SANTOS, Clarice A. dos (Org.). **Por uma educação do Campo: campo - Políticas públicas - educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

SANTOS, Clarice Aparecida O PRONERA e as Políticas Públicas de Educação do Campo - Uma reflexão em perspectiva para subsidiar o futuro. IN: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.). **Memória e História do PRONERA: Contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Conferência crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação - o desmonte da educação nacional, **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-25, e020063, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42ª. Ed. Revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio Lira. Pedagogia Histórico-Crítica e Formação de Docentes para a Escola do Campo, **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 429-452, abr./ jun. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623653917>. Acesso em: 15 jun. 2024.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke, CARVALHO, Marize Souza, A extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação, **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 2, n. 1, 2019.

TAFFAREL, C. N. Z. Marxismo e educação: Contribuição ao debate sobre a teoria educacional e a transição. **Revista HISTEDBR On-Line**, 11(41e), p. 257-270, 2012.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega (Org.). **Cadernos Didáticos sobre Educação no Campo**. Salvador: EDITORA, 2010.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. **Programa Escola da Terra - Curso de Aperfeiçoamento (200 horas) SECADI/MEC em Pedagogia Histórico-Crítica para as escolas do campo**, 2017.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019. 288 p.

ANÁLISE DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES REGENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Patrícia Andrade Reis Mendonça
Universidade Federal do Espírito Santo
partj_@hotmail.com

Sonia Lopes Victor
Universidade Federal do Espírito Santo
sonia.victor@ufes.br

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: Políticas nacionais indicam que um fator essencial para promover respostas às necessidades educacionais e aprendizagem dos estudantes que compõe o público da Educação Especial é a formação continuada de professores do ensino regular. Contudo, essa formação tem sido controversa e exígua. Diante disso, esta pesquisa em andamento tem como objetivo analisar as propostas de formação continuada para professores regentes do Ensino Fundamental I nas políticas municipais, visando a construção de sistemas educacionais inclusivos para o atendimento de estudantes com deficiência na escola comum. Trata-se de um estudo teórico e documental, fundamentado no materialismo histórico-dialético, visando conhecer os condicionantes históricos, sociais, políticos e econômicos de seu objeto de investigação e interpretar a realidade que o tem materializado. Conclui-se que ainda há muito o que se problematizar quanto ao alcance das políticas de formação continuada numa perspectiva inclusiva que atinja os professores regentes e as bases teóricas sobre as quais esses profissionais estão sendo formados. Relaciona-se esse déficit formativo e, consequentemente, das propostas de inclusão, ao modelo econômico e político do país, que tem sofrido a influência de organismos multilaterais. Por outro lado, a reflexão filosófica embasada em teorias críticas pode contribuir para uma abordagem mais ampla e contextualizada do trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Educação especial. Formação de professores. Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação de 2014 determina que os entes federados devem estabelecer em seus respectivos planos de educação estratégias que assegurem um sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, como políticas públicas para formação de professores.

Diante disso, a presente pesquisa em andamento tem como objetivo geral, analisar as propostas de formação continuada para professores regentes do Ensino Fundamental I nas políticas municipais, visando a construção de sistemas educacionais inclusivos para o atendimento de estudantes com deficiência na escola comum. Para tanto, tem como objetivos específicos: 1) Investigar as políticas municipais de formação continuada de professores regentes do Ensino Fundamental I, de dados municípios da grande Vitória/ES, visando o exame crítico de sua articulação ao Plano

Municipal de Educação e à política de Educação Especial local e nacional; 2) Analisar se e como as políticas municipais em andamento tem promovido a formação continuada de professores e possibilitado a constituição de um corpo teórico-metodológico consistente para efetivação de uma práxis pedagógica que promova o avanço da inclusão escolar de estudantes com deficiência.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

METODOLOGIA

O materialismo histórico-dialético conduziu este estudo, como instrumento para conhecer os condicionantes sociais de seu objeto de investigação em sua totalidade e interpretar a realidade que o tem materializado, enquanto a teoria histórico-cultural foi a base para a análise das propostas de formação e seus desdobramentos na constituição de conhecimentos teórico-metodológicos e pedagógicos para uma práxis necessária ao atendimento educacional de estudantes com deficiência na perspectiva de sua inclusão escolar. Conduziu-se um estudo teórico e documental. Para o estudo bibliográfico foram levantadas pesquisas realizadas no período de 2018 a 2023 e, da mesma forma, estamos em fase de realização do estudo documental para análise das políticas municipais de formação de professores regentes propostas em municípios da Grande Vitória/ES, articuladas ao Plano Municipal de Educação e à política de Educação Especial local e nacional.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As políticas de formação continuada de professores regentes para o atendimento de estudantes com deficiência trouxeram muitos elementos para discussão, todavia nos concentramos aqui em dois aspectos: 1) O alcance das políticas de formação na área da EE para os professores regentes 2) As bases sobre as quais os profissionais estão sendo formados.

Sobre o primeiro aspecto, o Painel de Indicadores da Educação Especial, elaborado pelo Instituto Rodrigo Mendes, demonstra que entre os anos de 2012 e 2022, temos o aumento de 1,6 pontos percentuais ou de 88.244 professores regentes com formação continuada sobre EE em 2012 para 134.361 em 2022, ou seja, 2.181.255 ainda não têm nenhuma formação (Painel [...], acesso em 10 fev. 2024). A realidade observada é que diferentes das políticas de formação para os professores de EE, as normativas não evidenciam como devem ocorrer os processos de formação continuada dos professores que atuam na educação geral, sendo insuficientes para construção de sistemas educacionais inclusivos.

Isso nos leva ao segundo aspecto: ainda há muito que se problematizar sob que referenciais teóricos, pedagógicos e políticos esses profissionais estão sendo formados, assumindo que temos como horizonte uma perspectiva inclusiva e humanizadora. Nesse sentido, a Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, reafirma a necessidade de formação adequada às modalidades de educação e estabelecem que os cursos de formação deverão garantir nos

currículos conteúdos específicos da EE e uma formação comprometida com a consolidação de uma sociedade inclusiva.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, um dos debates instaurados foi a articulação entre a formação de professores e a BNCC. Nesse contexto, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) expressou sua posição de divergência com a concepção da BNCC aprovada e se sua aprovação não implicaria em mudanças na Resolução nº 2/2015, reafirmando sua importância como sendo “marco histórico para a organização, gestão e institucionalização da formação de professores no Brasil” (ANPEd, 2019, p. 1). Assim, a ANPEd demandou ao Conselho Nacional de Educação a manutenção da Resolução nº 2/2015.

A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCC-Formação) (Resolução CNE/CP nº 2/2019), alinhada à BNCC, apresenta competências e habilidades para a formação continuada. Como consequência, a formação dos professores é precarizada e restringida aos aspectos mais práticos e metodológicos, como no caso do uso de relatos de experiências em detrimento da aquisição de referenciais teóricos sólidos que sustentem as suas práticas.

Para Arce (2001) o professor não pode ser formado “apenas refletindo sobre a sua ação”, alinhado aos preceitos neoliberais, pois, “sem discussões filosóficas e ideológicas, o professor-prático cede às pressões”, mas sua formação deve considerar “uma bagagem filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático-metodológica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade” para, então “como parte dessa análise teórica, refletir sobre a sua prática, propor mudanças significativas na educação” (ARCE, 2001, p. 267, 268).

Compreendemos que a atividade prática não está dissociada da atividade teórica (MARX, 2017). Uma formação sob esta perspectiva sólida - com base nos fundamentos de uma pedagogia crítica e libertadora - é capaz de fornecer instrumentos para assumir uma postura comprometida com a realidade social e revolucionária (VIGOTSKI, 2022; MARX, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de formação de professores e, consequentemente, as propostas de inclusão, tem assumido o contorno das políticas globais, influenciadas por determinações originariamente externas ao país, conduzindo o professor ao seu esvaziamento político. Contudo, há possibilidades de ação e transformação a partir do momento em que a formação é realizada com base em teorias críticas que podem contribuir para uma abordagem contextualizada do trabalho pedagógico relacionado com as demandas sociais. A análise das políticas nacionais evidencia a necessidade de os municípios estabelecerem estratégias específicas em seus Planos Municipais de Educação para formação continuada de professores regentes para o avanço da inclusão escolar de estudantes com deficiência.

REFERÊNCIAS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Posição da ANPEd sobre a questão da Formação Inicial e Continuada de Professores e seu marco legal Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015.** 06 maio 2019. Disponível em: https://legado.anped.org.br/sites/default/files/images/cne_06maio_posicionamento_anped.pdf. Acesso em: 6 abr. 2024.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 251-283, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100014>.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política São Paulo: Boitempo, 2017. (Livro I).

PAINEL de indicadores da educação especial. *In*: **DIVERSA**. Disponível em: <https://diversa.org.br/indicadores/>. Acesso em: 10 fev. 2024.

VIGOTSKY, Lev Semiónovich. Fundamentos de Defectologia. VIGOTSKY, Lev Semiónovi. **Obras completas - Tomo Cinco**. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE), revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. Cascavel: EDUNIOESTE, 2022.

APRENDER A SER MENTORA: TENSÕES EM UM CONTEXTO HÍBRIDO DE FORMAÇÃO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Bruna Cury de Barros
UFSCar
brunacb@ufscar.br

Aline M. M. R. Reali
UFSCar
alinereali@gmail.com

Grupo de pesquisa: Formação Básica e Continuada de Professores.

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: Esse trabalho se refere a uma pesquisa concluída, sendo um recorte de uma tese de doutorado (Barros, 2022). Analisa-se tensões vivenciadas por três professoras experientes da Educação Infantil durante formação para atuarem como mentoras no Programa Híbrido de Mentoria (PHM). Os dados coletados são narrativas orais e escritas das participantes provenientes de entrevistas e atividades virtuais ao longo dos cinco meses de formação no PHM. As análises foram norteadas por autores da área de formação de professores bem como pela Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano. Os dados evidenciam que as três participantes enfrentaram tensões relacionadas a aprender a ensinar a ensinar de forma híbrida. O apoio da equipe do PHM, estudos e discussões de casos de ensino auxiliaram as futuras mentoras tanto no enfrentamento das tensões como na construção de novos conhecimentos sobre a mentoria. Considera-se que o engajamento das participantes impactou positivamente a sua formação e construção de uma nova identidade profissional: ser mentora de professores iniciantes.

Palavras-chave: Mentoria. Tensões. Ensino híbrido. Desenvolvimento profissional docente.

INTRODUÇÃO

Programas e políticas de indução docente favorecem que a inserção de professores iniciantes (PI) na carreira aconteça de forma mais controlada e adequada, promovendo desenvolvimento profissional. Dentre tais, destaca-se a mentoria - modelo ainda incipiente no Brasil (MARCELO; VAILLANT, 2017). Na mentoria, o impulsionamento da aprendizagem docente acontece por interações, trocas de experiências e conversas profissionais entre PI e professores experientes - os mentores. O impacto positivo dessa troca colaborativa se estende a todos os envolvidos. No caso dos mentores, por exemplo, além de oferecerem assistência ao PI, também aprendem sobre ser professor e formador (REALI; MIZUKAMI, 2019).

Entre 2017 e 2020, um grupo de pesquisa da UFSCar desenvolveu o Programa Híbrido de Mentoria (PHM). Esta pesquisa-intervenção de caráter construtivo-colaborativo, financiada pela FAPESP, auxiliava PIs que atuavam na Educação Infantil (EI), Anos Iniciais e Educação de Jovens

e Adultos, por meio da mentoria. Para tal, professoras experientes das etapas de ensino correspondentes passavam por formação específica (inicial e continuada) no PHM para atuarem como mentoras. O programa aconteceu de forma híbrida: articularam-se atividades presenciais e virtuais (síncronas e assíncronas) com foco no ensino a fim de potencializar a aprendizagem das participantes (VAUGHAN, 2016).

Considerando o cenário do PHM, aqui analisamos tensões vivenciadas por três professoras experientes da EI durante a formação inicial promovida pelo programa para atuarem como mentoras. Tensões são compreendidas como sentimentos, oposição de ideias e ações entre mentoras e PIs, que ocasionaram dilemas, conflitos, dificuldades etc, por parte da mentora (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2016). Esse estudo é uma pesquisa concluída, sendo um recorte da tese “Mentoras de professoras iniciantes da educação infantil: enfrentando e superando tensões no processo de ensinar a ensinar” (BARROS, 2022).

METODOLOGIA

Neste estudo de caso, utilizamos a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 1996; TUDGE, 2008) para discutir tensões vivenciadas por três professoras experientes da EI durante a formação para atuarem como mentoras. Essa concepção teórico-metodológica considera contextos, tempos, interações e processos que impactam como os sujeitos se percebem em um novo papel social e desenvolvem suas ações.

Sentimentos e tensões das participantes relativas a aprender a “ensinar PI a ensinar” fazendo uso de recursos tecnológicos foram registrados em narrativas orais (entrevistas individuais) e escritas (atividades do Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA). Os dados se referem a essas narrativas das participantes (identificadas como M1, M2 e M3) ao longo do período de cinco meses de formação.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Mentores desempenham função semelhante a de formadores de professores, pois desenvolvem ações a fim de ensinar professores a ensinar. Por isso, devem apresentar certas características profissionais e pessoais (longa experiência docente, expertise sobre o ensino, ser empático etc) e possuir uma formação específica para o desempenho qualificado de seu papel (BECA; BOERR, 2020).

Antes de começarem a acompanhar as PI, as três participantes realizaram uma formação inicial no PHM, a qual envolveu: estudos de textos; discussões sobre ensino híbrido, recursos tecnológicos, mentoria, início da docência; atividades no AVA; elaboração de diário virtual para compartilhamento de experiências, dúvidas, dificuldades, reflexões.

Durante essa trajetória formativa no PHM, as participantes vivenciaram tensões e buscaram modos de enfrentamento durante o processo de se tornar mentora, como exemplifica o quadro:

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

	M1	M2	M3
Tensão	Construir identidade de mentora; Mentorar de forma híbrida; Elaborar feedback	Construir identidade de mentora Manusear recursos virtuais Mentorar de forma híbrida Elaborar feedback	Construir identidade de mentora Elaborar feedback Fazer registro escrito
Narrativa	“como eu poderia dar suporte virtual para o PI? [...] a distância era um elemento que dificultaria” “senti algumas dificuldades, como dar feedback ”	“quando estudamos sobre o ensino híbrido e, por consequência, os feedbacks, fiquei bastante insegura”	“Tenho grande dificuldade para escrever [registros e feedback]”
Enfrentamento da tensão	Apoio da equipe Estudo de textos	Apoio da equipe Estudo de textos e casos de ensino	Apoio da equipe Estudo de textos e casos de ensino
Narrativa	“A insegurança foi diminuindo depois dos encontros e a ansiedade minimizou com discussões, textos e reflexões”	“a discussão com o grupo sobre textos e caso de ensino me deu mais segurança”	“As leituras para embasamento teórico foram fundamentais [...] e os encontros presenciais com pesquisadores também”

As participantes relataram sentimentos intensos (insegurança, ansiedade, dúvida, conflito interno) semelhantes àqueles vividos por PI (MIZUKAMI; REALI, 2019), principalmente quanto a própria natureza do trabalho (ensinar a ensinar) e ao ensino híbrido. Essas tensões se relacionavam às características do PHM, uma vez que era necessário que as participantes aprendessem a editar o AVA, conhecessem os recursos virtuais disponíveis, e soubessem “porque” e “como” utilizá-los em suas ações de mentoria.

O processo de transição vivido pelas futuras mentoras - ser professora experiente na EI X aprender a ser formadoras de PI usando recursos tecnológicos - foi sentido com desconforto por parte delas. O enfrentamento dessas tensões se deu pelo suporte oferecido pela equipe de pesquisa, estudos de textos e discussões de casos de ensino. A construção de conhecimentos específicos relacionados ao ensino do ensino proporcionou a elas mais segurança para permanecer no PHM. Apesar dos sentimentos negativos das tensões, essas situações provocaram: reflexões sobre demandas, dificuldades e ações decorrentes de diferentes contextos, interações, linguagens etc (MIRAVALLÉS; SANCHEZ; GIL, 2014), construção de conhecimentos e mudanças de percepções sobre ensino híbrido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Aprender a ser mentora no PHM demandou de M1, M2 e M3 construção de concepções e conhecimentos relacionados a saber ensinar PI fazendo uso de recursos tecnológicos. As tensões decorrentes dessa aprendizagem se relacionaram ao fato delas desempenharem um novo papel, o qual se diferenciava de ser professora na EI. O trabalho colaborativo entre a equipe do PHM e o engajamento das participantes nos processos envolvidos foram fundamentais para o enfrentamento das tensões, impactando positivamente a formação e a construção de uma nova identidade profissional.

Discutir sobre aprendizagens e tensões vivenciadas por futuras mentoras é um movimento necessário e significativo para a constituição de um arcabouço teórico que problematize as especificidades das diferentes etapas da vida profissional docente. Ademais, considerando o cenário específico investigado, evidenciam-se indícios importantes sobre limites e potencialidades da mentoria híbrida.

REFERÊNCIAS

Barros, B. C. **Mentoras de professoras iniciantes da educação infantil: enfrentando e superando tensões no processo de ensinar a ensinar.** Tese (Doutorado) - UFSCar, São Carlos, 2022.

BECA, C.; BOERR, I. Políticas de inducción a profesores nóveles: experiencia chilena y desafíos para América Latina. **REVEDUC**, São Carlos, v.14, 2020.

BRONFENBRENNER, U. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. **Artes médicas**: Porto Alegre, 1996.

MARCELO, C. VAILLANT, D. Políticas e programas de indução na docência na América Latina. **Cartas de Pesquisa**. v.47, n.166, 2017.

MIRAVALLÉS, A.; SÁNCHEZ I VALERO, J.; SANCHO GIL, J. Salir de la zone de confort. Dilemas y desafíos en el EEES. **Tendências Pedagógicas**. Madrid, nº 23, 2014.

MIZUKAMI, M.; REALI, A. Aprender A Ser Mentora: um estudo sobre reflexões de professoras experientes e seu desenvolvimento profissional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n.1, 2019.

REALI, A.; TANCREDI, R.; MIZUKAMI, M. Comunidade de aprendizagem profissional: tensões nos processos de desenvolvimento profissional de mentoras. **Educação**, Porto Alegre, v.39, n.1, 2016.

UDGE, J. A teoria de Urie Bronfenbrenner: uma teoria contextualista? In: MOREIRA, L.; CARVALHO, A. (Orgs.). **Família e educação: olhares da psicologia**. São Paulo: Paulinas. 2008.

VAUGHAN, N. Qualidade na educação: convergências de sujeitos, conhecimentos, práticas e tecnologia. In: MILL, D.; REALI, A. (orgs). **Educação a distância, qualidade e convergências**. São Carlos: EDUFSCar, 2016.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DO CASTELO, ES: DIÁLOGOS SOBRE FORMAÇÃO PERMANENTE NA PERSPECTIVA FREIREANA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Silvana Martins de Carvalho¹

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
silmarvalho@gmail.com

Débora Monteiro do Amaral²

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
deboramdoamaral@gmail.com

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo geral, compreender como tem se dado as práticas pedagógicas de professores e professoras de educação física nas escolas do campo no Município de Conceição do Castelo - ES e analisar o papel da formação permanente com estes profissionais visando uma educação humanizadora. Trazemos como referencial teórico, Paulo Freire (1991), para pensar a formação permanente a partir do diálogo em torno da prática das/os professoras/es, no processo da práxis pedagógica. Procuraremos pensar as práticas pedagógicas dos e das professoras no contexto da educação do campo, levando em consideração as especificidades desta modalidade. A opção metodológica trará a abordagem qualitativa e consistirá em aprofundar a compreensão das práticas pedagógicas do grupo de cinco professores/as das escolas do campo no município em estudo. Como técnica de coleta de dados, serão aplicados aos participantes desta pesquisa questionários, entrevistas semiestruturadas (dando oportunidade do entrevistado falar mais livremente sobre o tema proposto), além da observação in loco pela pesquisadora com registro em diário de campo. Espera-se travar diálogos com os e as docentes sobre a necessidade de práticas pedagógicas na área de educação física com o foco na educação do campo, propondo estratégias coletivas para uma proposta mais humanizadora de educação.

Palavras-chave: Educação do campo. Educação física. Formação permanente. Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

O trabalho que agora se apresenta está organizado com base em uma pesquisa de mestrado que atualmente se encontra em desenvolvimento. Constiuem-se como objeto de estudo, as Práticas Pedagógicas de Educação Física nas Escolas do Campo e diálogos sobre Formação Permanente na perspectiva freireana.

1 Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - ES, Linha de Pesquisa - Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar. Currículo Lattes - <http://lattes.cnpq.br/1383694709650092>. Orcid - <https://orcid.org/0009-0009-1356-2305>.

2 Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Universidade Federal do Espírito Santo - ES, Centro de Educação.

"Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação"

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Concentramos nossos esforços em compreender como se dá o processo de formação permanente dos professores e das professoras de educação física do campo no município de Conceição do Castelo e de que forma esse processo pode contribuir para uma educação que seja crítica e libertadora para os (as) estudantes inseridos nesse contexto.

Concomitantemente a essa questão, surgem questionamentos para os quais procuraremos respostas: Como têm acontecido as práticas pedagógicas de professores e de professoras de educação física nas escolas do campo no município de Conceição do Castelo, ES? Quais as fragilidades e as potencialidades dessas práticas? Os professores e as professoras desse componente curricular atuam em sala de aula embasados por qual concepção pedagógica?

Por acreditarmos na construção de uma escola humanitária na qual os estudantes sejam sujeitos da própria história e as experiências dos(as) professores (as) nas escolas sejam momentos autenticamente vividos, como objetivo geral para essa pesquisa, postulamos: Compreender como têm se dado as práticas pedagógicas de professores e de professoras de educação física nas escolas do campo no Município de Conceição do Castelo - ES e analisar o papel da formação permanente com esses profissionais.

Com a finalidade de elencar e de descrever o cenário das pesquisas já realizadas sobre formação permanente dos professores de Educação Física das escolas do campo na perspectiva freireana, e entendendo que o conhecimento se constrói dentro de um contexto e com a presença curiosa do sujeito, realizamos o levantamento bibliográfico da produção de dissertações e de teses registradas no banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

(BDTD). Foram realizadas também pesquisas por artigos nas Bibliotecas Digitais: Periódicos CAPES, assim como no indexador Scientific Electronic Library Online (SciELO e na página de publicações e de repositórios da UFES. Em relação ao marco temporal, delimitamos o período de 2001 a 2021. Esse intervalo foi escolhido considerando o ano de aprovação do Parecer CNE/CEB nº 36/2001, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Optamos por utilizar os seguintes descritores nesta pesquisa: "Educação do campo" (educação de perspectiva emancipatória); "Educação física" (como componente curricular no Ensino Fundamental); "Formação permanente" (como espaço de reflexão sobre a prática) e "Paulo Freire" (como teórico da perspectiva dialético-crítico-libertadora). Após eliminar os títulos duplicados e aqueles que não estavam no idioma português, essa busca resultou na identificação de um total de sete dissertações de mestrado e de oito artigos que foram analisados de forma mais aprofundada. Observamos que, embora alguns trabalhos discutam temas semelhantes que se aproximam dos aspectos relevantes desta pesquisa, fica evidente que o campo de estudo carece de pesquisas abrangendo integralmente nosso objeto.

METODOLOGIA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Como estratégia metodológica, optamos por nos embasar nos estudos de Minayo (1996), Bardin (2002) e Gil (1991), visando a uma análise e compreensão dos dados, a serem coletados, que verdadeiramente contribuam com a produção de novas informações e promovam, conforme afirma Freire (1987), uma práxis voltada para reflexão e para a ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Os instrumentos de trabalho de campo na pesquisa qualitativa permitem uma mediação entre o marco teórico-metodológico e a realidade empírica, por isso foram empregados, nessa etapa da pesquisa, entrevistas semiestruturadas, questionário, observação e diário de campo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na análise dos dados, estabelecemos três dimensões, sendo: Dimensão 1 - Relato da trajetória profissional do professor participante até chegar à escola em que está hoje. Como é ser professor de Educação Física em uma escola do campo? Como realiza sua prática docente - tanto no campo quanto na cidade?; Dimensão 2 - Participação em formação permanente dos professores/as, Formação específica em Educação do Campo, Demandas e desafios vivenciados nas escolas do campo e Entendimento sobre educação libertadora e formação humana; Dimensão 3 - Registro e Análise da observação realizada no desenvolvimento e na avaliação das práticas pedagógicas conduzidas pelos professores participantes da pesquisa.

Segundo Freire (1991), o paradigma da formação permanente se caracteriza como uma ação que ocorre de forma simultânea com a prática profissional. Nesse sentido, o princípio essencial é o da práxis, que envolve a reflexão crítica sobre a prática. A efetivação da práxis só pode ser alcançada quando os agentes envolvidos na ação também participam ativamente da reflexão sobre essa ação. A criação de uma nova prática educativa desejada só pode ser desenvolvida a partir das reflexões e das construções promovidas pelos próprios educadores (GIOVEDI e NASCIMENTO; 2020).

Após a coleta e a análise dos dados, pretendemos produzir um guia didático para contribuir com o processo de formação permanente dos grupos de professores que participaram, assim como dos demais que fazem parte do locus da pesquisa, evidenciando práticas pedagógicas, que promovem uma educação libertadora e emancipatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações, embora ainda não conclusivas, dialogam com hipóteses, com conceitos e com pressupostos, na tentativa de produzir novas informações, destacando que a Pedagogia Freireana está fundamentada em uma matriz de pensamento crítico-emancipatória.

O princípio e o conceito da formação permanente, tanto com os professores de Educação Física quanto com os de outras disciplinas, fundamentam-se nessa abordagem, que, embasada nessa perspectiva, está alicerçada na valorização das pessoas como seres em constante desenvolvimento, inacabados. Esses seres se engajam em uma jornada de aprendizado e de ensino constante, impulsionados por uma curiosidade incessante. Afinal, “o inacabamento do ser humano ou sua inconclusão é próprio da experiência humana. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2015).

Podemos dizer que a formação permanente, concebida por Paulo Freire, requer que todos os participantes do processo formativo pratiquem a “escuta atenta”; que percebam, antes de tudo, a necessidade da leitura da realidade; que promovam o diálogo como espaço de partilha de saberes e de reflexão crítica das experiências; que entendam e percebam a avaliação como instrumento de crescimento e de valorização do ser humano; e, por fim, que acreditem que a participação no momento de formação permanente é uma ação comprometida, crítica e criadora, que implica partilha de poder e assunção mútua de responsabilidades (FREIRE, 2001).

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não!** 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1991.

GIOVEDI, V. M., & NASCIMENTO, E. A. do. A perspectiva freireana na formação permanente de educadores/as. **Retratos da Escola**, Brasília, vol.14, n. 29, 2020, p. 371-385.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 6ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

ATERRISAGEM EM DOCUMENTOS FRANCESES DO SÉCULO XIX: PROPOSIÇÕES ACERCA DA PRÁTICA DOCENTE EM ARTES COM SURDOS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Larissa da Silva Brito

Programa de Pós - Graduação em Educação
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
larissa.s.brito@edu.ufes.br

Lucyenne Matos Vieira-Machado

Programa de Pós - Graduação em Educação
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
profaluvieiramachado@gmail.com

Grupo de pesquisa: Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos - GIPLES.

Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: Nos encontros com pistas artísticas em documentos franceses do século XIX, foi possível aterrisar na questão de que a aprendizagem artística está presente na vida de surdos há muitos anos, não sendo assim uma “invenção” contemporânea. O trabalho aqui apresentado é parte de pesquisa documental em andamento no doutorado. O objetivo geral desse recorte foi investigar pistas de aprendizagem artística de surdos em documentos franceses do século XIX. A discussão teórico-metodológica apresentada ocorre em meio a diálogos com estudiosos como Foucault (1990, 2008, 2014), Le Goff (2013) e Mãe Barbosa (2010). As fontes investigadas foram documentos da França, pela forte influência francesa na história da educação de surdos e por proposições potenciais à educação apresentadas em estudos anteriores no Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (GIPLES). Nesse recorte foi possível mapear e refletir sobre indícios de aprendizagens artísticas por e com surdos, direcionando maiores aprofundamentos a respeito de como ocorreram esses processos artísticos: fase atual da pesquisa. Considerando a temática deste seminário, deseja-se aqui despertar vãos rumo a espaços mais democráticos nas práticas docentes em artes com surdos, por meio de conexões do passado com o presente e construções ao futuro.

Palavras-chave: Artes. Arte com surdos. Educação de surdos. História de surdos. Prática docente.

INTRODUÇÃO

Esse estudo é um recorte de pesquisa em andamento no Doutorado, do Programa de Pós-Graduação da UFES, na linha de Pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos. Objetiva-se investigar situações artísticas que englobem aprendizagens de artes com surdos em Fontes Francesas do século XIX. Considerando a relevância do passado para o presente, e também para o futuro, adentrou-se aqui em uma viagem investigativa em espaços passados do século XIX a fim de perceber, conhecer e compreender como a história de surdos apresentou pontos artísticos desses



sujeitos e como essas pistas podem reverberar em reflexões para nossas atuais práticas docentes e nas que virão depois de nós.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A pesquisa da proveniência não funda, muito pelo contrário: ela agita o que se percebia imóvel, ela fragmenta o que se pensava unido; ela mostra a heterogeneidade do que se imaginava em conformidade consigo mesmo (FOUCAULT, 2008, p. 21).

O desafio histórico central que interpõe o olhar aqui resultado é: aprendizagens artísticas por surdos seria uma prática que passou a fazer parte da vida de estudantes surdos há poucos anos? Ao entrar em contato com produções do GIPLES, atentos no campo das Artes com surdos, percebeu-se em diferentes momentos a presença de surdos artistas em fontes francesas do século XIX. Eles foram citados em produções de esculturas, diálogos sobre o ensino de desenho na escola, artes produzidas por encomenda e outras manifestações artísticas inclusive em congressos de surdos daquele período.

MARCO TEÓRICO - METODOLÓGICO

Este estudo vai além de dicotomias, tendo Foucault como um grande estimulador epistemológico na caminhada investigativa. Suas ferramentas potencializarão a análise das fontes históricas, utilizando desde uma perspectiva arqueológica, quando não tomamos os textos do passado como materialidade positiva a nos dizer uma verdade asséptica, mas sim nos aproximarmos para perscrutar os veios pouco percebidos, as trilhas não discutidas, as regularidades que permitem mudanças de ações num certo momento.

Provocações também de Mãe Barbosa (2010) a respeito das artes também fazem parte do marco teórico proposto:

Meu ponto de vista é que a história nunca pode ser um fim em si mesmo, mas deve sempre ser uma força gerativa. Sua energia surge não apenas da nossa habilidade em dar várias interpretações ao que vemos - o que está realmente à nossa frente - mas de nossa habilidade de assimilar e chegar a um acordo com o próprio passado (...) aquela multiplicidade de interpretações é igualmente inevitável e as opções são desnorreadamente muitas quando surge a definição da própria história da arte. É dever do educador apresentar uma útil seleção de possibilidades (2010, p. 39).

O termo documento-monumento (LE GOFF, 1990) aqui considerado se refere à ideia de adentrar nas linhas e entrelinhas a fim de colocar em suspensão o que achávamos que já sabíamos, permitindo-nos agir como leitores que não sabem ler, num processo de estranhamento ao que parece familiar. De acordo com Foucault (2014), é a história que transforma os documentos em monumentos. Ela é a única a priori, ou seja, temos que lidar com a realidade para também compreendermos aquilo que nos atravessa.

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

RESULTADOS

Junto às leituras das teses de Vieira (2022) e Rodrigues (2023), que notoriamente expressam a relevância de fontes francesas do século XIX para a história de surdos, estão o acesso à: *Performance sinalizada do Hino francês “A Marselhesa”*, em formatura de escola de surdos de Nova York, 1879, em arquivo da Gallaudet University (BAYNTON, 1996); a *Demonstração pública dos surdos* (Quadro de Augustin Massé. Museu de Belas Artes de Chartres, França, 1814. MIRZOEFF, 1995, p. 92); a *Mostra pública no Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris* (MIRZOEFF, 1995, p.93); a *Estátua de L’Epée* feita pelo escultor surdo Félix Martin, colocada nos jardins da escola parisiense (FISCHER e LANE, 1993, p.49); a fotografia de *Paul Choppin (artista surdo) com a estátua de Paul Broca, Paris, INJS* (MIRZOEFF, 1995, p. 191); e, a leitura de *L’Art chez les Sourds-Muets*, a partir do texto oficial do congresso de Genebra (1896).

No documento *L’Art chez les Sourds-Muets*, René Hirsch (vice-presidente da “Associação amigos dos surdos-mudos da França”), aborda que quase todas as instituições de surdos da França tinham professores dedicados às artes. Disse ainda que ensinavam superficialmente noções básicas de artes, e que seu anseio era que fosse regulamentado o estudo da arte em todas as escolas de surdos para que o desenho se tornasse obrigatório. Conforme as fontes citadas, existiram as esculturas como produções até mesmo encomendadas à artistas surdos, como no caso da estátua feita pelo escultor surdo Félix Martin, colocada nos jardins da escola parisiense. Esses foram alguns dos encontros nessa aterrissagem que revelaram a presença das artistas surdos já em séculos passados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos um passado que dialoga com o presente no momento atual e, possivelmente, também com o futuro durante e após a conclusão da pesquisa maior que fundamenta este trabalho. As informações e questionamentos apresentados possibilitam reflexões acerca do ensino de artes para surdos na contemporaneidade, evidenciando que a expressão artística entre pessoas surdas já existia em séculos anteriores. Espera-se que esses dados e seus desdobramentos contribuam para avanços rumo a espaços mais democráticos e reflexivos no campo da inclusão de estudantes surdos nas aprendizagens artísticas.

REFERÊNCIAS

COUTURIER, Lysiane; KARACOSTAS, Alexis (Orgs.). **Le pouvoir des signes: sourds et citoyens**. Paris: Institut National de Jeunes Sourds de Paris, 1989.

FOUCAULT, Michel. **Foucault: uma biografia**. São Paulo: Cia das Letras, 1990, p. 220.

_____. O que é um autor? In: Gilles Deleuze e Félix Guattari. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Ditos & escritos III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264-298.

_____. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

_____. **Foucault e a Educação**. São Paulo, SP: Editora Autêntica, 2010.

_____. O jogo de Michel Foucault, *In: Ditos e escritos IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

GAILLARD, Henri. **Troisième congrès international des sourds - muets Genève - 1896**. Editions du Fox: Domaine public, 1898.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

MÃE BARBOSA, Ana (org). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 3 ed. - São Paulo: Cortez, 2010.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução de Yara Aun Khou-ry. In: NORA, Pierre. **Les lieux de mémoire**. I La République. Paris: Éditions Gallimard, 1984. p. XVIII-XLII. Projeto História, São Paulo, n. 10, dez. 1993. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/87637>. Acesso em: 22 set. 2025.

RODRIGUES, José. **Educar para a vida, não para a escola! A Educação desejada nos congressos internacionais de surdos entre 1889 e 1900**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

VIEIRA, Eliane Telles de Bruim. **Práticas pedagógicas na educação de surdos: circuitos de transnacionalização entre documentos-monumentos, regularidades discursivas e contracondutas em questão**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

VIEIRA, E.; RODRIGUES, J.; OLMO, K.; MACHADO, L. **As atas oficiais de Milão (1880) e a necessária reescrita da história das práticas de educação de surdos**. Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 2020.

AVALIAÇÃO E TRANSIÇÃO DE CRIANÇAS ATENDIDAS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS A PARTIR DE UM CONTEXTO FORMATIVO¹

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Shellen de Lima Matiazzi

Universidade Federal do Espírito Santo

shematiazzi@hotmail.com

Juliana Sousa Elias

Universidade Federal do Espírito Santo

jsousa.hist@gmail.com

Grupo de Estudos e Pesquisa: Formação, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar.

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

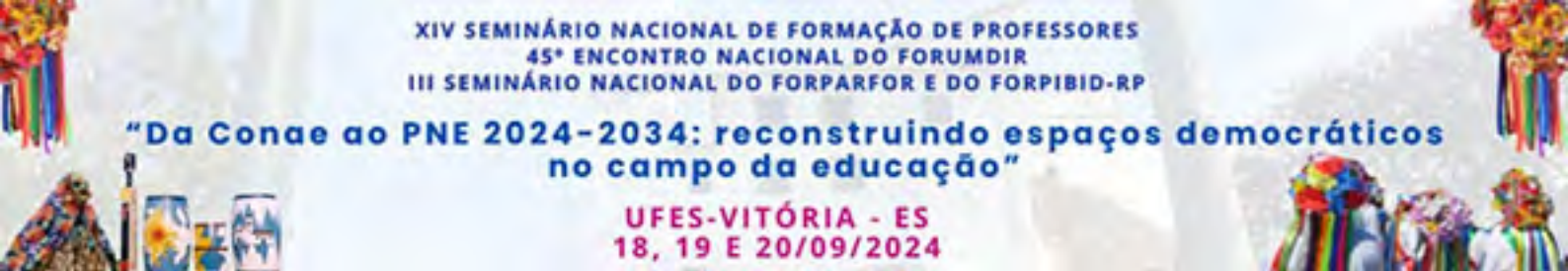
Resumo: O trabalho busca investigar como a avaliação tem sido compreendida como estratégia pedagógica para a transição de crianças com deficiência intelectual entre a educação infantil e o ensino fundamental, a partir de contextos formativos com profissionais da educação infantil da Rede Municipal de Vitória, capital do Espírito Santo (ES). Adota como referencial teórico, a Sociologia do Conhecimento de Boaventura de Sousa Santos (2001a, 2018) e de Multirreferencialidade de Ardoino (1998), além das teorizações no âmbito da Educação Especial e da Avaliação, visando debater o direito social à educação na transição entre as etapas de ensino. Como abordagem metodológica, recorre à Cartografia Simbólica das Representações Sociais (SANTOS, 1988) para compreender como tem sido avaliada a transição das crianças público da educação especial e delinear, a partir de encontros formativos com professores da educação infantil, outras cartografias possíveis para o processo mencionado. Como resultados, entende-se que a cartografia proporcionou outras possibilidades de avaliar e de compreender os elementos necessários à transição, produzindo alternativas de intervenção nas práticas pedagógicas e na gestão da unidade de ensino.

Palavras-chave: Contexto formativo. Avaliação em Educação Especial. Transição entre a educação Infantil e o Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

A redação dada pela Lei nº 11.274/2006 reflete discussões com a sociedade civil e movimentos em defesa da educação, destacando a importância de "[...] evitar rupturas na qualidade da oferta e na trajetória educacional da primeira infância, garantindo continuidade pedagógica no que se refere aos objetivos, organização, conteúdos, acompanhamento, avaliação" (KRAMER;

¹ O presente trabalho é proveniente dos desdobramentos da pesquisa de Doutorado em andamento intitulada "Avaliação e Educação Especial: A transição de crianças com deficiência intelectual entre a educação infantil e o ensino fundamental", que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). As autoras fazem parte do Grupo de Estudos e Pesquisa: formação, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar.



NUNES; CORSINO, 2011, p. 71) entre as etapas de ensino. Nesse contexto, surge a necessidade de integrar esse debate nos processos de escolarização de crianças com deficiência intelectual que possuem demandas comuns aos demais estudantes, mas também especificidades próprias, trazendo para o debate, os processos avaliativos.

Ao focar na avaliação em educação especial entre a educação infantil e o ensino fundamental, buscamos uma perspectiva multirreferencial que permita avaliar elementos que impactam o trabalho pedagógico e afetam a transição de crianças com deficiência intelectual entre essas duas etapas escolares, considerando as significativas especificidades das legislações e das práticas curriculares/pedagógicas presentes nos contextos de ensino.

Dessa forma, adotamos uma abordagem avaliativa baseada na multirreferencialidade (ARDOINO, 1998), cuja perspectiva é direcionar olhares para os diferentes fatores que transversalizam o processo educacional e na Sociologia do Conhecimento de Santos (2001b), que se configura a partir do questionamento e investigação do fazer científico, voltando-se aos processos sociais que lhes são próprios.

METODOLOGIA

Adotamos como fundamentação teórica-metodológica a Cartografia Simbólica das Representações Sociais (SANTOS, 1988; SANTOS, 2001b) que possibilita a constituição de mapas simbólicos (e conceituais) que delineiam a realidade investigada.

Os mapas simbólicos possibilitam à escola uma prática reflexiva para que a avaliação venha ser entendida como o eixo orientador do trabalho pedagógico. Por meio de uma abordagem multirreferencial, olhares múltiplos se direcionam, tanto para as questões internas das unidades de ensino, como para as políticas externas, promovendo a interação entre ambas. Portanto, a partir de mapas simbólicos é possível evidenciar elementos necessários à transição das crianças, desde o findar do ciclo educacional na Educação Infantil até os momentos iniciais do relacionado ao Ensino Fundamental.

Para tanto, foram constituídos momentos formativos por meio de diálogos reflexivos que pudessem traduzir como a Educação Infantil vem constituindo os processos de transição das crianças e quais outros-novos possíveis podem ser estabelecidos a partir dos mapas simbólicos já existentes, por meio dos processos de reflexão-ação, conforme tabela a seguir:

Tabela 1: Processos formativos no Centro Municipal de Educação Infantil (Cmei):

Data	Temática abordada
28/08/2023	Educação Especial e transição: políticas e práticas escolares
25/09/2023	Momento formativo com as famílias: diálogos sobre redes de apoio na educação especial e a transição entre as etapas de ensino
31/10/2023	Práticas Pedagógicas em Educação Especial

Fonte: Organizado pelos autores, 2024.

As formações foram sistematizadas a partir das temáticas que emergiram nas conversas enredadas com professores, pedagogos e diretora escolar, considerando o debate sobre a educação especial e a transição, bem como questões pertinentes a cada etapa da educação básica. Outros processos formativos foram realizados com as famílias, com o objetivo de compreender o trabalho pedagógico desenvolvido no Cmei e, ainda, as ações delineadas para assegurar condições de acolhimento e atendimento às crianças atendidas pela educação especial na transição.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No processo de pesquisa, foi possível compreender que a racionalidade indolente na avaliação (re)produz processos de aprendizagem, práticas de ensino, metodologias e avaliações a partir de uma perspectiva hegemônica, padronizando os percursos educacionais e desconsiderando elementos que influenciam os processos de apropriação de conhecimentos e as diversas maneiras pelas quais as crianças podem expressar o que aprenderam, responsabilizando esses sujeitos por não atenderem às expectativas da lógica capitalista de educação.

Afastamo-nos da avaliação centrada exclusivamente nos estudantes e adotamos uma perspectiva que se aproxima do conceito de multirreferencialidade presente na obra de Jacques Ardoino (1998) na busca por considerar diversos elementos que fazem parte do trabalho pedagógico e que precisam ser avaliados, pois influenciam a transição de crianças com deficiência intelectual da educação infantil para o ensino fundamental.

Com essa abordagem avaliativa, as análises iniciais nos direcionam para a avaliação do trabalho pedagógico e dos procedimentos a serem adotados na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, o que nos permite redimensionar o que é avaliado e tensionar outros elementos que permeiam o processo, como as proposições curriculares, as práticas pedagógicas, as redes de apoio (sua existência e articulação com a classe comum), além das condições de trabalho e de formação docente.

Os diálogos estabelecidos evidenciaram que no processo de transição é necessário estabelecer articulações entre as práticas organizativas das escolas, desde os processos de estruturação dos espaços físicos, como a adequação de materiais, equipamentos, assim como a organização das rotinas pedagógicas com proposições lúdicas até os movimentos de conversas e de ações pedagógicas que levem em consideração os “medos” das crianças e das famílias no processo de transição - elementos necessários para serem refletidos, debatidos e revisitados, com o objetivo de compor alternativas que possam ser traçadas para assegurar os direitos das crianças e, consequentemente, uma escola inclusiva e democrática a todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfatizamos que uma perspectiva de avaliação que considera múltiplos fatores abrange a heterogeneidade dos fenômenos que permeiam o trabalho pedagógico. Sob a perspectiva educa-

cional, entendemos que essa abordagem pode contribuir com a transição de crianças com deficiência intelectual entre as etapas de ensino, oferecendo uma compreensão mais abrangente e contextualizada dos desafios e das possibilidades. Em consonância com o pensamento de Santos (2018), essa perspectiva aponta para uma ecologia de ações que devem ser constituídas para que as crianças concluam uma etapa e iniciem outra, mantendo uma continuidade.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

ARDOINO, J. Nota a propósito das relações entre a abordagem multirreferencial e a análise institucional (história ou histórias). In: BARBOSA, J.G. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998, p. 42-49.

BRASIL. **Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 15 jul. 2024.

KRAMER, S. NUNES, M. F. R. CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v37n01/v37n01a05.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2023.

SANTOS, B. S. Uma Cartografia simbólica das representações sociais: prolegômenos a uma concepção pós-moderna do direito. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, mar. 1988, n. 24, p. 279-316. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/1259>. Acesso em: 11 nov. 2023.

SANTOS, B.S. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. São Paulo: Cortez, 2001a.

SANTOS, B.S. **A crítica da Razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2001b.

SANTOS, B.S. **Na oficina do sociólogo artesão (aulas 2011-2016)**. São Paulo: Cortez, 2018.

BNCC VERSUS EDUCAÇÃO ESPECIAL: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Lana Cristina Barbosa de Melo
Instituto Federal de Roraima
lana.melo@ifrr.edu.br

Silvina Faria dos Santos
Instituto Federal de Roraima
silvina@ifrr.edu.br

Aurea Luiza Azevedo de Miranda
Instituto Federal de Roraima
aurea.miranda@ifrr.edu.br

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: Este trabalho apresenta a proposta do Curso de Formação Continuada do Instituto Federal de Educação de Roraima em parceria com a Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC, intitulado "Curso de Educação Especial para Gestão Escolar em uma Perspectiva da inclusiva". A necessidade desse curso surge da constatação de que o texto da nova BNCC e da Lei n.º 13.415/ 2017 - Lei do novo Ensino Médio - pouco abordam a Educação Especial. O capítulo que deveria referenciar essa modalidade de ensino foi suprimido, deixando de incluir informações sobre sua organização e papel no processo educacional inclusivo, além de não considerar aspectos importantes em relação ao Atendimento Educacional Especializado. O Objetivo é garantir para 500 gestores/coordenadores reflexão e o debate sobre as políticas públicas nacionais para a Gestão da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Dessa forma, busca-se fortalecer a formação em Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, incluindo seus princípios, estruturação e demais aspectos. A metodologia de ensino utilizara atividades síncronas, por meio da plataforma *Google Meet* e assíncronas com o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), além de momentos presenciais obrigatórios para aulas práticas-avaliativas.

Palavras-chave: Formação Continuada. BNCC. Gestão da Educação Especial.

INTRODUÇÃO

Ao longo de 26 anos, as políticas educacionais voltadas para a inclusão têm permitido um aumento gradual nas matrículas e na escolarização de estudantes com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica e no Ensino Superior (ZERBATO; VILARONGA; SANTOS, 2021; MELETTI; RIBEIRO, 2014). Esse acesso só se tornou realidade após a Constituição de 1988, a LDBEN 9394/96 e a criação dos Institutos Federais (IFs) no que diz respeito ao Ensino Médio Profissional e Tecnológico.

O aumento das matrículas no nível básico para estudantes da Educação Especial garante o apoio pedagógico especializado necessário para a permanência e continuidade em todos os níveis

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

de ensino. Um exemplo é a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), aprovada em 2008, e a Resolução nº 04 de 2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que torna obrigatória a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) pelos sistemas de ensino (NASCIMENTO, 2013, VILARONGA; CAIADO, 2013).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

No entanto, a Lei nº 13.415/2017, conhecida como a Lei do Novo Ensino Médio, trouxe mudanças na estrutura do Ensino Médio e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM). Essas alterações parecem naturalizar a adoção de um projeto que fragiliza a educação escolar da classe trabalhadora, reforçando a dualidade histórica entre formação geral e formação profissional técnica, enraizada na sociedade de classes (FERRETI, 2017; FREITAS, 2018).

A BNCC é um documento normativo que define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica, orientando a elaboração dos currículos de todas as escolas e sistemas educacionais do país (BRASIL, 2018). Assim, o Ensino Médio passa a ser estruturado em duas partes indissociáveis: uma fixa, definida pela BNCC, e outra flexível, composta por cinco itinerários formativos, abrangendo Matemática e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e Formação Técnica Profissional, com o objetivo de substituir o currículo único por um modelo de aprendizagem mais flexível.

Contudo, a Educação Profissional Técnica oferecida pelos IFs pode trazer mudanças substanciais nas políticas de Educação Especial e na oferta do AEE no Ensino Médio Integrado. A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, enquanto modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e modalidades, prevê a disponibilidade de recursos e serviços para a permanência dos estudantes em turmas comuns (BRASIL, PNEEPEI, 2008). O AEE, definido pelo Decreto nº 7.611/2011, é gratuito e deve ser ofertado de modo transversal, complementando e suplementando a formação desses estudantes, além de eliminar barreiras para a plena participação, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2011). O ensino no AEE é diferente do ensino escolar e não deve ser um espaço de reforço das atividades escolares.

Entretanto, ao analisar a BNCC apresentada pelo Ministério da Educação, observa-se que há pouca menção à Educação Especial e à organização dessa modalidade de ensino, sem abordar aspectos importantes relacionados ao AEE. A ausência de conteúdos do AEE na BNCC e nos itinerários formativos coloca em dúvida a permanência com êxito desses estudantes no Ensino Médio Integrado oferecido pelos IFs.

Ao avaliar as medidas adotadas pelo IFRR para não implementar os princípios da reforma do Ensino Médio, verifica-se que não houve aproximação nas reformulações dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) do Ensino Médio Integrado que dialoguem com a BNCC. Portanto, a não adoção da BNCC no IFRR demonstra uma resistência ativa à política educacional neoliberal promovida pela reforma do Ensino Médio.

Ainda assim, é necessário fortalecer a importância do AEE, destacando o papel do gestor pedagógico das escolas da Educação Básica na elaboração de um projeto pedagógico comum, mesmo diante de interesses diversos. É fundamental avançar na formação continuada e superar a

superficialidade dos debates no âmbito da Educação Especial e do AEE, colaborando para a complexidade inerente à escolarização dos estudantes da Educação Especial, que enfrentam os mesmos desafios das políticas comuns a todos os cidadãos (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Nesse sentido, os gestores e coordenadores pedagógicos são os profissionais mais próximos das dificuldades e angústias do ato de planejar e ensinar dos professores da Educação Básica, com a missão de garantir o acesso aos conteúdos curriculares para todos os estudantes (CARNEIRO, 2006). Assim, surge a proposta no âmbito do IFRR de desenvolver um curso de Formação Continuada.

METODOLOGIA

A metodologia de ensino adotará a modalidade de Educação a Distância (EaD), integrando atividades síncronas por meio da plataforma *Google Meet* e estratégias assíncronas utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da plataforma MOODLE. Neste ambiente, serão planejados e disponibilizados materiais e atividades para estudo. Estão previstos momentos presenciais obrigatórios para aulas práticas-avaliativas, que ocorrerão no *Campus Boa Vista/IFRR*.

Definiu-se, para tanto, os componentes curriculares: Políticas Públicas para a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva; Direitos humanos, diversidade e gestão escolar inclusiva; O papel da gestão na organização e prática da escola inclusiva: PP e Desenho Universal; Funcionamento da sala de recursos multifuncional - SEM; História, conceitos e marcos legais da Educação Especial; Dimensões da acessibilidade para os estudantes, Público da Educação Especial e o papel do gestor; AEE - Construção coletiva e participativa; e Desenvolvimento e aprendizagem.

O curso totaliza 180 horas. Todos os conteúdos dos componentes curriculares mencionados estão fundamentados na legislação vigente e nas teorias histórico-culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel dos gestores como promotores da inclusão envolve a criação de condições adequadas para atender todos os estudantes, transformando a administração escolar em uma gestão participativa e democrática. Dessa forma, toda a equipe escolar se torna responsável pelo bom funcionamento da escola e pela satisfação das necessidades de todos os estudantes, mesmo que a escola esteja orientada pela BNCC. Espera-se que, por meio da formação continuada, o gestor ou coordenador pedagógico atue como um sujeito educativo, articulado e participativo nas interações entre a comunidade escolar e os estudantes, especialmente no âmbito da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-

-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 04/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Diário Oficial da União, 14 de julho de 2010.

BRASIL. SECADI. **Política nacional de educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: 2008.

CARNEIRO, R. U. C. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil**. Tese - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória n.º 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n.º 139, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular. 2018.

IFRR, Instituto Federal de Educação, ciência e tecnologia. **PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira Meletti; RIBEIRO, Karen. Indicadores educacionais sobre a Educação Especial no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, 2014.

NASCIMENTO, F. C., FARIA, R. A questão da inclusão na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, a partir da ação TEC NEP. In: NASCIMENTO, F. C.; FLORINDO, G. M. F.; SILVA, N. S. (Orgs.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

VILARONGA, C. A. R.; CAIADO, K. R. M. Processos de Escolarização de Pessoas com Deficiência Visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília. v. 19, n.1, 2013.

ZERBATO, A. P., Vilaronga, C.A.R., Santos, J. R. Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: reflexões sobre a atuação do professor de Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**. V. 27, 319-336.2021.

CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA “PRÁTICAS EDUCATIVAS E INCLUSÃO ESCOLAR” À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Daniella Augusta Munerat Sesana

Ufes

dmunerat@gmail.com

Mirian Esteiner Costa

Ufes

Mirianescos@hotmail.com

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: O referido texto é um relato de uma experiência da disciplina Práticas Educativas e Inclusão Escolar, oferecida no Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Tem por objetivo dialogar sobre as reflexões ofertadas ao longo da disciplina. As reflexões fundamentaram-se nos referenciais teóricos como: Biachetti (2011), Esteban (1995), Freitas (2006), Meirieu (2002), Pimenta (2000), entre outros contribuindo para problematizações sobre a prática escolar e formação de professores numa perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Formação de professores. Práticas inclusivas. Inclusão escolar.

INTRODUÇÃO

Discutir a prática educativa implica, abordar a formação de professores. Esse tema tem sido amplamente debatido desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional e incluiu importantes previsões sobre a formação docente.

A formação inicial dos docentes ainda necessita de reflexões, em especial no que se refere a uma perspectiva inclusiva, que considere as potencialidades dos estudantes. Nesse contexto, é fundamental que os professores reflitam sobre a diversidade presente na sala de aula, ofertando um ensino fundamentado em uma qualidade socialmente referenciada.

Nessa conjuntura, nas aulas da disciplina de “Práticas Educativas e Inclusão Escolar”, ministradas pelo professor Vitor Gomes, no Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, no 2º semestre de 2023, na VII turma de Mestrado Profissional, Jurema José de Oliveira, tivemos vários momentos de reflexão sobre a prática educativa, com foco no ambiente escolar.

As temáticas abordadas ao longo da disciplina incluíram: Perspectivas inclusivas do trabalho pedagógico; Trabalho pedagógico coletivo; Processos formativos I: Formação de professores na educação do campo; e Processos formativos II: Formação de professores na educação básica.

As reflexões oriundas do referencial teórico adotado: Biachetti (2011), Esteban (1995), Freitas (2006), Meirieu (2002), Pimenta (2000), entre outros, contribuíram para refletir sobre a prática escolar e a formação de professores numa perspectiva inclusiva.

Sendo assim, refletiremos nesse relato de experiência sobre as contribuições da disciplina Práticas Educativas e Inclusão Escolar para a formação dos profissionais da educação presentes na turma VII, temática importante para problematizações acerca da educação inclusiva no âmbito escolar.

METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência vivenciado na disciplina Práticas Educativas e Inclusão Escolar, oferecida no Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A disciplina “Práticas Educativas e Inclusão Escolar” teve como um dos objetivos principais promover a formação de profissionais da educação básica, tanto em escolas urbanas quanto rurais. A metodologia empregada nas aulas incluiu aulas expositivas dialogadas, que integravam as experiências do docente e discentes, além de levantamentos de informações sobre as temáticas abordadas. Houve também leitura e discussão de textos selecionados, apreciação e discussões sobre filmes, orientados por questões geradoras e a análise de situações-problema. Adicionalmente, foram realizadas atividades em grupo, que envolviam a discussão de textos, observações do cotidiano escolar, relatos de experiências, análise de fatos, elaboração e apresentação de sínteses. Por fim, os alunos participaram da apresentação de trabalhos, que possibilitaram a reflexão da prática educativa, observando o cotidiano escolar.

Conforme salienta Vieira (2016, p. 206), a escola é “um espaço permeado por diferentes saberes e trajetórias de vida que precisam dialogar com os conhecimentos a serem constituídos”. Nesse contexto,

Encontramos nas habilidades de partilha, de troca, de escuta e de respeito ao outro caminhos para conjugar a diferença à igualdade, o currículo ao desenvolvimento humano e as práticas pedagógicas e os processos de avaliação da aprendizagem a alternativas capazes de promover a produção do conhecimento, mas em diálogo com as diferentes necessidades humanas (VIEIRA, 2016, p. 207).

Essa perspectiva enfatiza a importância de práticas pedagógicas inclusivas que respeitem e integrem a diversidade presente no ambiente escolar, promovendo um desenvolvimento humano integral. Ao longo da disciplina, trabalhamos diversas temáticas relevantes para a educação inclusiva e a formação de professores. Iniciamos com “Perspectivas inclusivas do trabalho pedagógico”, utilizando textos de apoio como o artigo “Pedagogia da diversidade: normalizar o outro e familia-

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

rizar o estranho”, o livro “Diálogos com professores: práticas e reflexões sobre a inclusão escolar”, e o livro “Educação especial: cidadania, memória e história”.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Em seguida, exploramos o “Trabalho pedagógico coletivo”, com suporte dos textos “Hora de trabalho pedagógico coletivo: em busca da qualidade na educação”, a dissertação “Aula de trabalho pedagógico coletivo: atividade crítica de colaboração?”, e a tese “A coordenação pedagógica em questão: diálogos nos círculos de debate”.

O tema “Processos formativos I: Formação de professores na educação do campo” foi aprofundado através do artigo “Formação de professores para a escola do campo”, a tese “A docência em uma escola do campo: narrativas de seus professores”, e a dissertação “A Formação de professores na educação do campo: uma reflexão a partir do processo formativo na Escola Núcleo Seráfico Palha do Amaral”.

Por fim, abordamos “Processos formativos II: Formação de professores na educação básica”, com textos como “O atual cenário do processo formativo de professores para o magistério da educação básica no Brasil”, a tese “Formação de professores em serviço: contradições da prática pedagógica”, e a tese “A pesquisa sobre formação de professores e multiculturalismo no Brasil: tendências e desafios”.

Como produto final da disciplina foi realizado um seminário com temáticas que fossem de encontro às pesquisas em desenvolvimento. Nesse seminário foram dialogados temas importantes que permeavam o âmbito escolar, entretanto ainda havia um receio em abordá-los.

No referido seminário, a autora e a coautora do relato, juntamente com os colegas Carlos Eduardo Guss, Eliene Guimarães Moreira, Juliana Sousa Elias, Paola Cecília Duarte Cesar e Rossana Dias Oliveira, apresentaram a temática “Perspectivas inclusivas do trabalho pedagógico.” No seminário abordamos a trajetória da Educação Especial, destacando as diferenças entre Educação Especial e Educação Inclusiva, apresentamos o público-alvo da Educação Especial, apresentando cada um, sem rotulá-los, considerando suas potencialidades. Trouxemos exemplos de tecnologia assistiva e realizamos uma dinâmica sobre os mitos e verdades da Educação Especial x Educação Inclusiva, finalizamos com reflexões sobre práticas inclusivas. Nessa apresentação foi possível falar da deficiência no modelo social, sem apreender-se ao laudo médico, mas numa reflexão sobre as práticas ofertadas, abrimos espaços para os colegas compartilharem suas inquietações e a partir das trocas de experiências e vivências possibilitou um novo olhar sobre o tema apresentado. A importância dessa abertura de diálogos foi assentada na fala dos participantes: “Eu nunca ouvi falar de Educação Especial assim, é a primeira vez”.

Nesse pensar, cada uma dessas temáticas foi cuidadosamente escolhida para promover uma reflexão profunda sobre a prática escolar e a formação docente, com o intuito de desenvolver propostas teórico-práticas inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina “Práticas Educativas e Inclusão Escolar”, ministradas pelo professor Vitor Gomes, contribuiu para desconstrução de paradigmas existentes em nosso meio escolar e possibilitou

reflexões sobre variadas temáticas que fossem de encontro à perspectiva inclusiva. Havendo diálogos, problematizações acerca da inclusão e desconsiderando a ideia de inclusão escolar relacionada apenas a Educação Especial. As aulas favoreceram o espaço de diálogos e sobre as práticas escolares, respeitando a diversidade e repensando sobre o desenvolvimento integral dos estudantes no âmbito escolar. Essa abordagem crítica e reflexiva ampliou o olhar sobre a realidade escolar e possibilitou um novo olhar sobre os desafios da educação inclusiva.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, Lucídio; CORREA, José Alberto. **In/exclusão no trabalho e na educação: aspectos mitológicos, históricos e conceituais**. Campinas: Papirus, 2011.

ESTEBAN, M. T. **Escola, currículo e avaliação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FREITAS, Marcos Cesar (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

GOMES, Vitor. **Plano de ensino da disciplina Práticas Educativas e Inclusão Escolar**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2024. Plano de ensino.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de recomeçar**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VIEIRA, Alex. Braga. A constituição de linhas de pensamentos inclusivos: implicações na composição do currículo e das práticas pedagógicas na escola. *In*: CAETANO, Andressa; GOMES, Vitor. **Diálogos com os professores: Práticas e reflexões sobre a inclusão escolar**. Vitória: Edufes, p.197-216.

CURRÍCULOS DE ESCOLAS DE CLASSES MULTISSERIASADAS DO CAMPO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INVENTIVAS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Mariane Luzia F. D. Berger

Instituto Federal do Espírito Santo

mariberger2016@gmail.com

Luiz Fernando Bernardo Leal

Instituto Federal do Espírito Santo

fernandoleal21@outlook.com

Charles Moreto

Instituto Federal do Espírito Santo

charlesmoreto@gmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade.

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: Esta pesquisa vincula-se à formação de professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo. Possui como objeto os Currículos das Escolas de Classes Multisseriadas do Campo: Práticas Pedagógicas Inventivas. Tem como problemática as práticas docentes das escolas multisseriadas do campo do município de Itaguaçu/ES, investigando se e como são transgressoras ao currículo prescrito. O objetivo geral é problematizar os currículos das escolas multisseriadas do campo de Itaguaçu-ES, desvelando seu potencial a partir das práticas docentes. Os estudos sobre currículos, formação de professores e escolas de classes multisseriadas do campo se sustentam em Oliveira (2006), Arroy (2013), Hage (2010), Freire (2007), Caldart (2008) e Molina (2006). A metodologia se pauta na dialogicidade de Freire (1996) e na pesquisa colaborativa de Ibiapina (2008), sem pretensão de efetuar posturas verticais de análise, constituindo-se como pesquisa formação. As análises preliminares dos dados revelam que se pode identificar práticas transgressoras ao currículo prescrito apoiadas na inventividade dos docentes e que favorecem a emancipação humana dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Currículos. Escolas Multisseriadas. Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

As escolas de classes multisseriadas do campo resistem no Brasil e abrigam vários níveis de escolaridade em uma mesma turma, geralmente com um quantitativo baixo de estudantes. Sofrem com problemas estruturais, ausência de formação específica para professores que, em sua maioria, orientam sua prática a partir de um currículo urbanocêntrico.

Compreende-se que a educação do campo deve convocar seus sujeitos para as lutas camponesas, uma vez que os camponeses são sujeitos históricos, sociais, políticos e culturais. Esta

"Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação"

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

pesquisa, assume o compromisso ético-político-social com esses povos, de modo a pensar em uma educação que rompa com a concepção colonizadora.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Pretende-se analisar os currículos das escolas de classes multisseriadas do campo, investigando as práticas docentes reprodutoras do currículo prescrito e os movimentos transgressores de autorias das professoras¹ a partir da questão: como as práticas docentes das escolas multisseriadas do campo do município de Itaguaçu/ES se apresentam em processos de inventividade para além do currículo prescrito? Para responder à questão, formulamos seu objetivo: problematizar os currículos das escolas multisseriadas do campo de Itaguaçu-ES, desvelando seu potencial expresso a partir das práticas docentes. Isso nos aguça a reconhecer as práticas pedagógicas inventivas desenvolvidas em escolas multisseriadas do campo, admitindo o campo e seus currículos como territórios de disputas (ARROYO, 2013).

Para Arroyo (2013), Caldart (2008), Freire (2016) e Molina (2006), um currículo urbano que dicotomiza campo e cidade, que inferioriza os sujeitos camponeses inculcando na sociedade a visão do campo como sinônimo de atraso está a serviço da reprodução hegemônica que descarta os conhecimentos dos povos tradicionais e, portanto, à serviço da automação, da repetição de conteúdos desconexos da vida dos estudantes, da formação de uma classe trabalhadora servil.

Frente ao currículo hegemônico, defende-se uma proposta pedagógica que respeite e legitime as culturas e conhecimentos camponeses, daí o movimento de ensino e aprendizagem que se faz em escolas do campo é compreendido como um movimento de renovação pedagógica de raízes populares e democráticas por dialogar com as produções sociais e culturais das comunidades (ARROYO, 1999).

Nessa esteira, a discussão sobre currículos se pauta em Arroyo (2013) e em Oliveira (2006) que conformam uma perspectiva emancipatória de currículo como um conjunto de sentidos produzidos pelos sujeitos que habitam as escolas, nas respostas, no efeito ou aparecimento, na interpretação, nos desdobramentos e nas resistências às intervenções oficiais (OLIVEIRA, 2006).

Oliveira (2006) entende o currículo como ação criativa, defendendo a construção de uma proposta que tenha a inventividade dos docentes como premissa, para além da prescrição oficial. Segundo Oliveira (2006), os docentes criam currículos únicos e irrepetíveis como alternativas aos desafios que enfrentam e como contraposição às perspectivas hegemônicas reprodutoras. Para a autora, em nossas práticas pedagógicas, há um escape da dimensão aprisionada, rompendo com a ideia engessada de currículos enciclopédicos e tecnicistas.

Coadunamos com Arroyo (2000), quando expressa que um currículo emancipador deve acolher os saberes e fazeres camponeses, privilegiando a relação entre educação, terra e trabalho, pois, não se pode dissociar o direito à educação de outros direitos sociais. Ao privilegiar a relação do trabalho com a terra, os currículos das escolas do campo se propõem a fortalecer os laços com o campo e afirmar as identidades camponesas (ARROYO, 2000).

Hage (2010), defende que a transgressão ao modelo seriado hegemônico urbanocêntrico que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de terra no Brasil se vinculando a

¹ Usaremos indistintamente os gêneros masculino e feminino de modo que todos e todas sintam-se acolhidos e acolhidas.

um projeto de educação da classe trabalhadora, deve ser a referência para os currículos das escolas do campo.

As escolas de classes multisseriadas do campo, historicamente, constituíram-se como possibilidade para que os povos do campo estudem nas suas comunidades. Mesmo com a situação de precarização dessas escolas em muitos estados e municípios brasileiros, identificam-se nas escolas multisseriadas possibilidades criativas que desafiam as condições adversas que configuram sua realidade existencial (HAGE, 2010).

METODOLOGIA

A metodologia adotada se pautou na dialogicidade de Freire (2016), na investigação qualitativa e na pesquisa colaborativa de Ibiapina (2008), assumindo a pesquisa formação como principal estratégia, culminando com a produção de um Caderno Pedagógico para as Escolas de Classes Multisseriadas do Campo. O grupo da pesquisa foi formado pelas professoras, diretor e pedagoga de tais escolas. Como instrumentos para a produção de dados elegemos questionários inicial e final, gravação e transcrição dos encontros, além das atividades assíncronas realizadas na formação que serão refletidas a partir da análise textual discursiva.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente trabalho, mesmo que inconcluso, apresenta indícios de que as professoras de escolas multisseriadas do campo têm suas práticas referenciadas pelos currículos prescritos, contudo, constroem veredas em movimentos de inventividade, a fim de dar conta das heterogeneidades presentes nestas turmas e dialogar com os contextos campestinos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se concordamos com Freire (2016) que o compromisso do processo educativo é permitir ao homem construir-se como pessoa, transformar a realidade, firmar relações de reciprocidade com outros homens e mulheres, formar sua cultura, fazer história e, assim, assumir a consciência crítica que o liberta, concordamos que os professores podem e devem transpor os currículos prescritivos com sua capacidade criadora. Podem incorporar aos currículos as situações concretas de opressão que permitam aos sujeitos pesquisar e intervir sobre elas, saindo da consciência ingênua para a consciência crítica, para um posicionamento epistemológico sobre a realidade (FREIRE, 2016).

Compreendemos que pesquisas sobre os currículos de escolas multisseriadas do campo além de darem visibilidade a essas escolas, contribuem para a afirmação das lutas dos povos campestinos. Acreditamos que, em tempos de desautorização docente, a investigação sobre práticas transgressoras é fundamental para promover a docência em escolas de classes multisseriadas do campo.

REFERÊNCIAS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

ARROYO, Miguel Gonzales. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____, Miguel Gonzalez. Apresentação. In: CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____, Miguel Gonzáles. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo: campo, políticas públicas, educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008, p. 67-86.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. **Conscientização**. São Paulo. Editora Cortez, 2016.

HAGE, Salomão Mufarrej. Escolas Multisseriadas. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lígia Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de educação, 2010.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora. 2008. v. 1.

MOLINA, Mônica Castagna (org). **Educação do Campo e Pesquisa: Questões para Reflexão**. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Brasília, 2006.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. AMORIN, Antonio Carlos Rodrigues. **Sentidos do Currículo: entre linhas teóricas, metodológicas e experiências investigativas**. UNICAMP. São Paulo. 2006.

DEFICIÊNCIA NÃO É MERCADORIA: REFLEXÕES COM OS PROFESSORES DO MESTRADO PROFISSIONAL

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Rossana Dias Oliveira

UFES

rossanadiasoliveira@gmail.com

Eliene Guimarães Moreira

UFES

eliene.moreira@edu.ufes.br

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: Este trabalho trata-se de um relato de experiência vivenciado e desenvolvido como proposta de conclusão da disciplina Diversidade e Diferença em Educação, ministrada pelo professor Soler Gonzalez no Mestrado Profissional em Educação. Dialogamos no decorrer do semestre temáticas latentes dentro do campo da diversidade, desconstruindo muitos paradigmas e reafirmando outros como o direito à educação de qualidade para todos e respeitando singularidades dos sujeitos. Nesse diálogo, se fizeram presentes diferentes autores, entre os quais Foucault (1987) quando nos referimos à docilidade dos corpos, considerando que para muitos um corpo dócil é um corpo medicado, Freire (2005) e Pato (2015) problematizando sobre o sujeito que aprende e como aprende. Refletimos também sobre medicalização e nos referenciamos a alguns autores como Illich, um dos grandes precursores nesta discussão, bem como Caliman (2016) nos instigando a pensar sobre essa infância medicalizada e Moysés e Collares (1996), referências nacionais que nos confrontam com a era dos transtornos e a patologização da vida. Sendo assim, a ocupação pedagógica proposta por nosso grupo foi “Deficiência não é mercadoria: reflexões com os professores do mestrado profissional”, tendo como objetivo principal promover diferentes reflexões, considerando a relação cada vez mais próxima entre deficiência e a questão mercadológica.

Palavras-chave: Ocupação pedagógica. Deficiência. Medicalização.

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido como proposta de conclusão da disciplina Diversidade e Diferença em Educação, ministrada pelo professor Soler Gonzalez, no Mestrado Profissional em Educação. Dialogamos no decorrer do semestre temáticas latentes dentro do campo da diversidade, desconstruindo muitos paradigmas e reafirmando outros, como o direito à educação de qualidade para todos e respeitando singularidades dos sujeitos.

Neste contexto, aprofundamos a análise na temática da Educação Especial, área central do nosso estudo, ao problematizar a concepção da deficiência como mercadoria. Essa perspectiva reproduz em larga escala a tendência à medicalização do sujeito, muitas vezes desconsiderando suas especificidades e os fatores presentes em seu cotidiano. Assim, a atividade pedagógica proposta pelo nosso grupo, intitulada “Deficiência não é mercadoria: reflexões com os professores do

mestrado profissional”, teve como objetivo principal fomentar a reflexão crítica acerca da relação entre deficiência e a lógica mercadológica.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência vivenciado na disciplina de Diversidade e Diferença em Educação ministrada pelo professor Soler Gonzalez, no Mestrado Profissional em Educação, tendo por participantes estudantes, professores, diretores, professores e pessoas em outras funções dentro de secretarias.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao ingressarmos no mestrado profissional em Educação, enfrentamos muitos embates ao falar sobre Educação Especial e especificamente sobre Medicalização. Na grade curricular do curso tivemos uma disciplina intitulada “Diversidade e Diferença Em Educação”, ministrada pelo professor Doutor Soler Gonzalez. Nessa disciplina, dialogamos sobre questões de gênero, raça, etnia e finalmente sobre Educação Especial. Para o trabalho de conclusão da disciplina, o professor sugeriu que fizéssemos uma Ocupação Pedagógica, trazendo algo que defendêssemos e fosse impactante para as pessoas que circulassem pelo espaço em que foi organizada a ocupação. O grupo de Educação Especial, composto pelos colegas: Carlos Eduardo Guss, Daniella Augusta Munerat Sesana, Eliene Guimarães Moreira, Juliana Sousa Elias, Mirian Esteiner Costa, Paola Cecília Duarte Cesar e Rossana Dias Oliveira, organizou a ocupação com o título “ Deficiência não é mercadoria!”. Para a redação deste relato de experiência, foi solicitada autorização aos colegas envolvidos, que foi prontamente concedida, possibilitando a elaboração deste documento.

A ocupação pedagógica teve por objetivo principal promover reflexão considerando a relação que há entre deficiência e a questão mercadológica. Pontuamos algumas reflexões sobre a Medicalização que atravessa esse campo mercadológico. Além da temática central, subdividimos nossa ocupação em subtemas como: “Deficiências: os oprimidos”; “Deficiência e o fracasso escolar: o que a escola tem a ver com isso?” e “Medicalização: a era dos diagnósticos”.

Uma vez que a medicalização vai para além da medicação, entende-se desta forma que é o processo de transformar artificialmente questões sociais, históricas e políticas em questões de ordem médica, e assim foram problematizadas questões atualmente circulantes no mercado atrelado à deficiência como mercadoria.

Nesse viés, a Medicalização emerge sorrateiramente observável no aumento de diagnósticos e clínicas, conduzindo então uma perspectiva fundamentalmente médica ou patologizante das relações sociais. Segundo Collares (1996, p.75), “o que escapa às normas, o que não vai bem, o que não funciona como deveria...tudo é transformado em doença, em um problema biológico, individual”.

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A medicalização pode criar expectativas de que a deficiência deve ser tratada ou curada através de intervenções médicas, fomentando a percepção de anormalidade e acentuando a divisão entre aqueles considerados capazes e os outros incapazes, e esse é um ponto de vista historicamente presente, com ênfase no olhar clínico em detrimento de outros olhares.

Para a explanação da temática central, utilizamos elementos artísticos como algumas caixas penduradas com imagens representando variadas deficiências, um carrinho de criança com medicamentos diversos escritos sobre as deficiências, fazendo então o público refletir sobre a questão mercadológica atrelada aos diagnósticos. Utilizamos também frases e imagens dos autores Paulo Freire, Maria Helena de Souza Patto, Maria Aparecida Affonso Moysés e Cecília Azevedo Lima Collares.

Ademais, foram apresentados dados censitários dispostos em formato de escada, evidenciando o aumento de diagnósticos após a pandemia de Covid-19. Como elemento artístico da ocupação pedagógica, foi utilizada uma cadeira e mesa de professor, acompanhadas de diversos balões contendo frases relacionadas ao fracasso escolar comumente empregadas no cotidiano das escolas, além de um vídeo com citações de Paulo Freire em Libras, que contrapõem as mensagens dos balões. Toda a ocupação foi planejada para ser acessível, utilizando QR Codes. O público circulava entre os trabalhos expostos, interagindo e refletindo, e a equipe de estudantes permanecia disponível para esclarecer dúvidas e oferecer suporte sempre que necessário.

A ocupação teve como participantes os estudantes da turma VII Jurema José de Oliveira composta por professores, diretores, professores e pessoas em outras funções dentro de secretarias, além de estudantes do curso de Pedagogia. A ocupação constituiu uma experiência enriquecedora tanto para nós, mestrandos, quanto para o público que prestigiou a exposição. Foi um momento significativo de ampliação do debate, alcançando outros sujeitos que manifestaram interesse nas falas dos estudantes de Pedagogia, os quais destacaram a ausência de um olhar aprofundado sobre essa temática emergente em suas grades curriculares. Por fim, manifestamos nossos agradecimentos ao professor Soler pela oportunidade de ampliar e problematizar essa discussão no âmbito universitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da ocupação pedagógica, muitos dos nossos pares que se encontram na academia nunca tinham pensado sobre medicalização no viés proposto, como uma mercadoria que é vendida para docilizar o corpo do sujeito com deficiência, como se fosse possível torná-lo um corpo “curado”. Não queremos aqui destacar a deficiência como algo que demarca a incapacidade do sujeito, mas sim propor um olhar que desmedicalize este sujeito e o veja como um sujeito de direitos e possibilidades.

Compreendemos que vivemos um processo de muita discussão no que se refere à medicalização do sujeito, não estamos aqui desconsiderando aqueles que precisam em dado momento de sua vida fazer uso de medicamentos, buscamos sim apresentar esta temática como algo que precisa ser problematizado e que possibilite ao sujeito ser visto na sua integralidade e não apenas um corpo com deficiência.

REFERÊNCIAS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

CALIMAN, L.; Infâncias medicalizadas: para quê? Psicotrópicos para crianças e adolescentes? *In*: CAPONI, S.; VALENCIA, M. F. V.; VERDI, M. (Orgs). **Vigiar e Mediar**: estratégias de medicalização da infância. São Paulo: LiberArs, p. 47 -60. 2016.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREIRE P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra; 2005.

FREIRE P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra; 2011.

ILLICH, I. **A expropriação da saúde**: Nêmesis da medicina. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Controle e medicalização da infância. 76 **Revista Desidades**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 11-21, 2013.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: Histórias de Submissão e Rebeldia. 4.ed. São Paulo: Intermédios, 2015.

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E INCLUSÃO ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA PRÁTICA EM SALA DE AULA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Lilian Meireles Gomes

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

lilian.meireles@outlook.com

Camila Aparecida Rosa Alves Viera

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

camila-alves042010@hotmail.com

Fonte de financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo - FAPES.

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: A inclusão escolar pressupõe não apenas a garantia do acesso, mas envolve permanência, engajamento e aprendizagem dos alunos da Educação Especial. Práticas tradicionais de acessibilidade, aplicadas exclusivamente a esses alunos, exigem trabalho redobrado e carecem de uma visão holística. Este relato apresenta a aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), acessibilizando o ensino e ampliando o engajamento e a aprendizagem de todos os estudantes. Implementada em uma turma do 5º ano em Guarapari-ES, em 2023, nas aulas de Ciências sobre “Circuito Elétrico”, a metodologia incluiu experimentos práticos e teóricos, facilitando a compreensão dos conceitos de eletricidade e promovendo maior envolvimento dos estudantes. Os resultados indicaram aumento significativo na participação e interesse dos estudantes. Conclui-se que o DUA pode transformar o ambiente de sala de aula, oferecendo estratégias para diversas necessidades e estilos de aprendizagem, e contribuindo para uma educação inclusiva.

Palavras-chave: Desenho Universal para a Aprendizagem. Educação Especial. Inclusão Escolar. Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 estabelece que a Educação Especial deve ser oferecida preferencialmente nas escolas regulares, sendo complementada por diversas normativas que detalham sua implementação. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) reforça essa diretriz, promovendo a acessibilização dos conteúdos e considerando a aplicação do desenho universal como estratégia para garantir a igualdade de oportunidades e um sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2015).

No entanto, para que a inclusão escolar seja efetiva, é necessário o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas realizadas pelos professores nas salas de aula regulares para promover métodos de ensino inclusivos. Nesse contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) se destaca como uma abordagem curricular inovadora e essencial para tornar a educação mais acessível e inclusiva (ZERBATO, 2018).

O presente relato de experiência descreve uma prática desenvolvida em uma classe regular do 5º ano do ensino fundamental I ao longo do ano de 2023, em uma escola localizada no município de Guarapari-ES. O objetivo da prática relatada foi atender às necessidades dos alunos com deficiência que participavam dessa turma. Apesar do suporte fornecido pela professora de Educação Especial, identificou-se a necessidade de implementar atividades mais atraentes para melhor engajamento dos alunos.

A intervenção ocorreu durante as aulas de Ciências, o objeto de conhecimento abordado foi “Circuito Elétrico” e as habilidades a serem desenvolvidas incluíam: a) Relacionar a passagem de corrente elétrica ao funcionamento de aparelhos elétricos; b) Identificar um circuito elétrico; c) Conhecer dispositivos de seccionamento de corrente elétrica; d) Diferenciar materiais condutores de isolantes de eletricidade. Essa abordagem visou tornar o conteúdo mais acessível e atrativo para todos os alunos, promovendo uma melhor compreensão dos conceitos de eletricidade e sua aplicação prática no cotidiano.

METODOLOGIA

A metodologia empregada nesta prática foi cuidadosamente elaborada para assegurar a implementação eficaz do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na referida escola. O principal objetivo foi atender às necessidades dos alunos com deficiência, proporcionando uma experiência educativa inclusiva.

O planejamento da intervenção iniciou com a análise das necessidades específicas da turma e a definição dos objetivos educacionais, alinhados ao componente curricular de Ciências, com foco no tema “Circuito Elétrico”. A intenção era tornar o currículo acessível através da adaptação a todos os alunos, garantindo que cada um pudesse participar plenamente das atividades.

Para tornar o conteúdo palpável e envolvente, foi desenvolvida a construção de uma caixa contendo três experimentos, sendo eles: circuito eletromotriz, circuito resistivo e circuito indutivo. A “caixa elétrica” foi utilizada em quatro aulas distintas, permitindo aos alunos explorar cada componente e sua respectiva função dentro do circuito, bem como relacionar com aparelhos elétricos do cotidiano. Foram realizadas atividades práticas e teóricas, incluindo uma aula invertida na qual os alunos apresentaram os conhecimentos adquiridos. Além disso, os alunos confeccionaram um ventilador portátil como parte do processo de aprendizagem e retornaram ao livro didático para registrar suas descobertas e reflexões.

Essa abordagem prática e interativa foi fundamental para que os conceitos de eletricidade fossem explorados de forma acessível e significativa, promovendo uma aprendizagem inclusiva para todos os estudantes.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

As práticas pedagógicas, dentro da visão da Educação Inclusiva, são importantes métodos de ensino. Nesse sentido, o DUA pode ser um grande aliado para promover a inclusão escolar, pois compartilha o objetivo comum de desenvolver práticas pedagógicas acessíveis para a educação de todos os alunos na sala de aula do ensino regular.

A partir da análise de sua implementação, notou-se um aumento significativo na participação dos alunos e um maior interesse na realização das atividades, resultando em avanços consideráveis. Observou-se também o desenvolvimento da habilidade de transformar as novas informações adquiridas em conhecimento útil, pois os alunos conseguiam associar o aprendizado aos acontecimentos do dia a dia.

Por isso, é fundamental, além de fornecer informações, assegurar o desenvolvimento de competências e habilidades ligadas ao aprendizado. Baseando-se na obra “Desenho Universal” para livros didáticos,

É preciso ensinar a aprender. Sabendo que a diversidade não é exceção e sim norma e que os sujeitos aprendem de maneiras diversas, o Desenho Universal da Aprendizagem se apresenta como um conjunto de possibilidades - materiais flexíveis, técnicas e estratégias - que busca ampliar a aprendizagem de alunos com ou sem deficiência. O objetivo é atingir assim, um número maior possível de educandos, universalizando, portanto, a aprendizagem (HOLLAND, 2014).

Zerbato (2018) nos convida a considerar o DUA como uma abordagem universalista. Essa abordagem curricular busca reduzir as barreiras à aprendizagem e aumentar o sucesso de todos os estudantes, deslocando o foco das limitações individuais para as inúmeras possibilidades de exploração e acessibilização curricular. Essa visão está alinhada com a perspectiva de Nunes e Madureira (2015), que apontam a educação inclusiva como um movimento político, social e educacional essencial na sociedade atual.

Patto (2015) enfatiza que estudar o cotidiano da sala de aula revela os desafios diários e repetitivos que se tornam comuns e banais.

Nesse sentido, o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) visa proporcionar uma maior variedade de opções para o ensino de todos, considerando a diversidade da sala de aula, valorizando como eles expressam seus conhecimentos e como estão envolvidos e motivados para aprender mais. Desenho Universal da Aprendizagem: caminhos possíveis para a construção de práticas inclusivas (MENDES; ZERBATO, 2018).

Segundo Nunes e Madureira (2015), a educação inclusiva preconiza o direito de todos os indivíduos a acessarem, participarem e contribuírem ativamente na sociedade, assim como o direito de serem aceitos e respeitados, independentemente das diferenças que apresentem. Assim, tanto a abordagem do DUA quanto a concepção de educação inclusiva compartilham o objetivo de criar um ambiente educacional mais equitativo e acessível, promovendo a participação ativa e o respeito às diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Concluiu-se que as práticas pedagógicas pautadas nos pressupostos do DUA, realizadas em uma sala de aula comum, forneceram acessibilidade curricular aos alunos da educação especial e forneceram possibilidades de um aprendizado que rompe barreiras. Da mesma forma, essas práticas forneceram subsídios para tornar a aprendizagem de toda a turma mais interessante e significativa. Espera-se que o breve relato de experiência e os apontamentos aqui apresentados influenciem reflexões sobre o papel do professor como agente inclusivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de Jul. de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.**

HOLLAND, Beth. Desenho universal para aprendizagem - Um guia para o sucesso escolar. **Diversa.org.br**, [s. l.], 22 jul. 2024. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/desenho-universal-para-aprendizagem-guia-sucesso-escolar/>. Acesso em: 3 jul. 2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ZERBATO, Ana Paula. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação. UNISINOS** [online]. 2018, vol.22, n.2, abr/jun, p.147-155. ISSN 2177-6210.

NUNES, C., MADUREIRA, I., (2015). Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa**, 2015, p. 126-143. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/5211>. Acesso em: 7 ago. 2024.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia.** 4º edição. ed. São Paulo: Intermeios, 2015. 454 p. ISBN 978-85-8499-021-4.

DESENVOLVIMENTO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE PLÁSTICOS PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Giseli Will

Universidade Federal do Espírito Santo

giseli_will@outlook.com

Gilmene Bianco

Universidade Federal do Espírito Santo

gilmeneb@yahoo.com.br

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: Os materiais plásticos estão entre os mais utilizados da atualidade. Este tema tem relevância no processo de ensino-aprendizagem de Química devido aos plásticos serem produzidos sinteticamente, a partir de um recurso não renovável e necessitar de consumo consciente, bem como do reconhecimento de suas características para destinação para descarte correto. Este trabalho objetivou identificar quais contribuições uma sequência didática, utilizando os plásticos recicláveis associados aos conteúdos de Química, pode trazer para estudantes da educação básica. A metodologia desta pesquisa partiu da aplicação de uma sequência didática que envolvesse a contextualização e o uso do lúdico, executada em 4 aulas, com estudantes da segunda série, documentada em um Diário de Bordo, contendo relatos que foram analisados pelo método de análise de conteúdos. Os resultados da pesquisa indicam que o desvio da tradicionalidade, por meio dos métodos aplicados, e o uso de uma temática contextualizada, despertaram interesse e permitiram o envolvimento dos estudantes, que prontamente fizeram todas as atividades propostas sempre as associando aos conteúdos de Química. Esta pesquisa está em andamento, visto que, entende-se, que há a necessidade de explorar o sucesso da sequência didática por meio do ponto de vista dos estudantes.

Palavras-chave: Plásticos. Ensino de Química. Lúdico.

INTRODUÇÃO

Os materiais plásticos estão entre os mais utilizados da atualidade. Devido ao seu vasto universo de aplicações, este tema se torna de grande relevância para uso no processo de ensino-aprendizagem, já que, segundo Santos, Ribeiro e Souza (2018), por fazer parte do cotidiano de toda sociedade, permeiam os saberes prévios dos estudantes e, por esta razão, podem ser usados como ferramenta para o enriquecimento das abordagens metodológicas em sala de aula.

Na perspectiva de De Oliveira (2012) o plástico favoreceu a sociedade atual devido a possibilidade inseri-lo em vários setores, porém, as propriedades que o dão destaque, também o colocam sob condição de alerta, considerando o quão impactante ao meio ambiente pode ser.

Desta forma, Carvalho e Neto (2022) discorrem que, uma abordagem contextualizada com base nesta temática pode conduzir a discussões transdisciplinares como a sustentabilidade am-

biental, desde que se leve em consideração não apenas o estudo acerca das estruturas dos materiais, mas também de seus processos de obtenção e descarte, discorrendo sobre os impactos que causam ao meio ambiente.

De acordo com Santos (2017) uma prática pedagógica baseada nos materiais plásticos deve partir dos problemas em que ele está centralizado, por exemplo, em como a natureza é afetada quando estes são descartados de forma inapropriada.

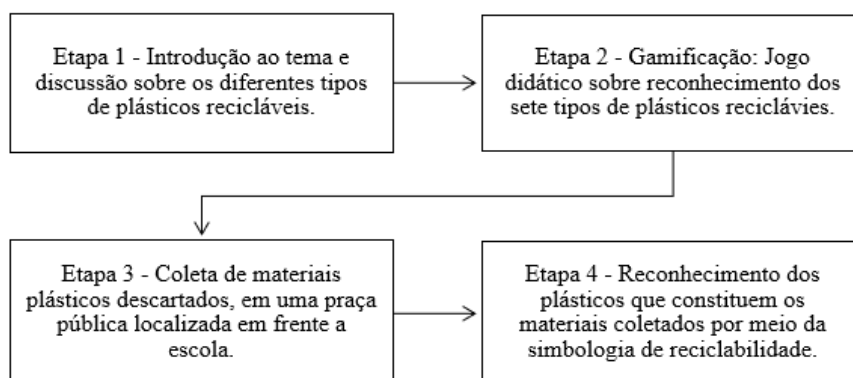
Portanto, este trabalho busca identificar quais contribuições uma sequência didática utilizando os plásticos recicláveis, pode trazer para compreensão de conteúdos de química e para o desenvolvimento da percepção ambiental acerca dos impactos causados pelo descarte inapropriado destes materiais.

METODOLOGIA

Como metodologia de pesquisa foi desenvolvida uma sequência didática, realizada em duas turmas da segunda série do ensino médio, de uma escola estadual do município de São Mateus - ES.

Para isso, foram necessárias quatro aulas (com duração de 50 minutos cada), durante as quais, foi confeccionado um diário de Bordo, no qual a pesquisadora relata acerca da interação com os participantes. As etapas seguidas para o desenvolvimento desta sequência podem ser observadas na Figura 1.

Figura 1 - Etapas da sequência didática



Fonte: Autoria própria, 2024

Os dados qualitativos, coletados dos relatos contidos no diário de Bordo, foram categorizados e interpretados por meio do método de análise de conteúdo descrito por Bardin (2011) e descritos a fim de evidenciar como foi a interação dos estudantes com o que lhes foi proposto.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na etapa 1, foi possível observar que os estudantes de ambas as turmas, possuíam experiências prévias quanto a estes materiais e demonstravam familiaridade com o tema, porém, pôde-se

notar que, apesar de reconhecerem o vasto uso dos materiais plásticos, não possuíam conhecimento quanto aos seus diferentes tipos e nem quanto a formas corretas para reciclagem.

Na etapa 2, foi observada que a gamificação despertou o interesse dos estudantes. Sendo que, ao exercitar reconhecer os diferentes tipos de plásticos, com base em suas características e em sua simbologia de reciclabilidade, por meio de um jogo, os estudantes mantiveram-se empenhados em vencê-lo.

Assim, foi possível notar que a gamificação permitiu que os estudantes se unissem para debater as informações dispostas e, para isso, aplicaram seus conhecimentos teóricos de conteúdos de Química e do reconhecimento da simbologia de reciclabilidade, previamente estudados, para atingir o objetivo conjunto de vencer o jogo. Desse modo, observou-se que os estudantes manifestaram protagonismo, clara comunicação oral e empatia, ao expressar seus conhecimentos para contribuir com os de outros integrantes do grupo.

Na etapa 3, foi possível observar a animação dos estudantes em observar um ambiente de uso comum e aplicar o que haviam exercitado de forma prática, coletando diferentes tipos de plásticos para classificá-los e os destinarem para o descarte apropriado.

Na etapa 4, os estudantes evidenciaram as simbologias de reciclabilidade de cada objeto coletado e explicaram para os demais grupos como as encontraram. Durante esta etapa todos os estudantes compartilharam suas experiências, descrevendo as dificuldades encontradas e as peculiaridades específicas de cada objeto encontrado.

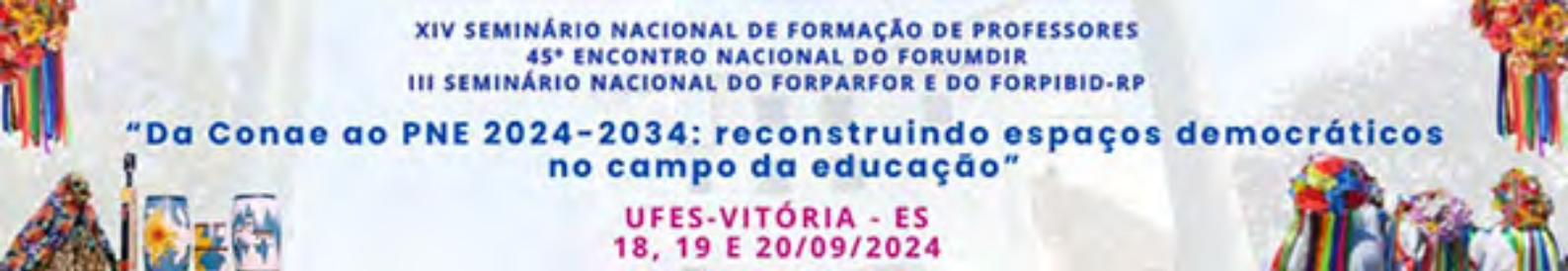
Durante o desenvolvimento das etapas, o diário de bordo foi confeccionado em formato físico e pode ser observado na Figura 2.

Figura 2 - Diário de Bordo



Fonte: Autoria própria, 2024

Deste diário de bordo, foram selecionados trechos que evidenciaram os impactos da sequência didática no cotidiano escolar do estudante, os quais podem ser observados no Quadro 1.



Quadro 1 - Trechos extraídos do Diário de Bordo da pesquisadora

Página	Etapas	Trecho
18	1	[...] Quase em uníssono, responderam (participantes) que aceitam participar da pesquisa.
20		[...] Notei que todos estavam comentando sobre as etapas.
44	2	[...] Quando entreguei os objetos plásticos notei que todos procuravam a simbologia de reciclabilidade com muito empenho.
46		[...] Em ambas as turmas, os estudantes interagiram muito e debateram as informações.
52	3	[...] Os estudantes estavam empolgados para realizar as atividades propostas. [...] Um aluno até me deu um abraço e disse que estava ansioso por esta aula.
55		Durante minhas observações ouvi as seguintes frases: [...] - “Nunca tinha reparado que nessa praça tinha tanto lixo”.
58	4	Os grupos interagiram e trocaram experiências [...] O grupo que ficou dentro da escola surpreendeu os demais mostrando que haviam coletado tantos plásticos.

Fonte: Autoria própria, 2024

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

Os trechos destacados retratam um cenário em que os estudantes se mostram ansiosos por atividades que fujam do tradicionalismo da sala de aula. Entende-se que a aceitação da metodologia proposta foi afetada pelos meios trazidos e que o uso do lúdico em sala de aula foi crucial para que os estudantes se sentissem motivados a participar. Além disso, o uso de um tema contextualizado permitiu que os estudantes trouxessem suas experiências prévias para as discussões e as associassem aos conteúdos de Química.

Desse modo, por meio das observações da pesquisadora, em caráter qualitativo, pode-se descrever que a sequência didática sobre a temática plásticos, permite o envolvimento dos estudantes na aula, visto que estes já possuem conhecimentos prévios que enriquecem a discussão e podem ser utilizados como meio de contextualização de conteúdos de Química.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos do diário de bordo confirmam a hipótese de que uma sequência didática com a temática “plásticos recicláveis” pode contribuir para o aprendizado de conteúdos da disciplina de Química. Os trechos analisados demonstraram que o desvio da tradicionalidade, por meio dos métodos aplicados, e o uso de uma temática contextualizada, envolvendo um material presente no cotidiano de todos, despertaram interesse e permitiram o envolvimento dos estudantes.

Porém, entende-se que há a necessidade de explorar os resultados da sequência didática por meio do ponto de vista dos estudantes, a fim de identificar se os conhecimentos exercitados ou adquiridos durante o desenvolvimento, quando em comparação com o conhecimento inicial, contribuíram para seu aprendizado.

REFERÊNCIAS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.

CARVALHO, A. F. NETO, F. A. P. Abordagem do ensino de química orgânica por meio de uma sequência didática: Polímeros sintéticos. **Conjecturas**, v. 22, n. 16. 2022.

DE OLIVEIRA, Maria Clara Brandt Ribeiro. **Gestão de resíduos plásticos pós-consumo: perspectivas para a reciclagem no Brasil**. 2012. Dissertação (Mestrado em Planejamento Energético) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SANTOS, G. G. **Aprendizagem significativa no ensino de química: experimentação e problematização na abordagem do conteúdo polímeros**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe, 2017.

SANTOS, G. G. dos; RIBEIRO, T. N.; SOUZA, D. do N. Aprendizagem significativa sobre polímeros a partir de experimentação e problematização. Amazônia: **Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v. 14, n. 30, p. 141-158, 2018.

DIRETRIZES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SERRA/ES E SEUS PROCESSOS DE TRADUÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Fábia da Penha Soares

Universidade Federal do Espírito Santo

E-mail: fabiapsoares17@gmail.com

Yngrid Galimberti Pattuzzo

Universidade Federal do Espírito Santo

E-mail: yngridgalimbertipattuzzo@gmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar.

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: A pesquisa tem como objetivo compreender como a Resolução CMES nº 203/2022 que reformula as Diretrizes Municipais de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva de crianças/estudantes da Rede Pública Municipal de Ensino da Serra/ES é traduzida no cotidiano de uma unidade de Ensino Fundamental e como esse processo retroalimenta o trabalho pedagógico e as próprias diretrizes. Busca fundamentação teórica em Boaventura de Sousa Santos e autores da Educação Especial. Metodologicamente, trata-se de uma investigação qualitativa, realizada a partir do Estudo de Caso do Tipo Etnográfico. Assume como participantes profissionais em atuação na SEDU/Serra, os envolvidos na elaboração do documento e de uma escola com a maior matrícula de estudantes público da Educação Especial, registrando os dados em diário de campo e em gravadores, no período de fevereiro de 2025 a julho de 2025. Como resultados, espera-se compreender possíveis avanços e desafios na modalidade da Educação Especial, após a atualização e homologação das Diretrizes Municipais, quando traduzida no contexto escolar, assim como elementos a subsidiar a constante atualização do documento.

Palavras-chave: Educação Especial. Diretrizes. Política de Educação Especial.

INTRODUÇÃO

Importantes mudanças no processo de igualdade de direitos sociais ocorreram em várias sociedades mundiais, a partir de movimentos nacionais e internacionais, dentre eles, os da Educação. No Brasil, destaca-se a Constituição Federal de 1988 que assegura a educação escolar como direito de todos.

O município da Serra iniciou o processo de inclusão dos alunos público da Educação Especial nas escolas/salas comuns, em 2002. Nesse processo, a equipe da Coordenação da Educação Especial, no final de 2007, elaborou um Plano de Trabalho com metas, estando incluída, a elaboração de diretrizes.

Como parte integrante do Setor de Educação Especial da Sedu/Serra, participamos da elaboração da Resolução CMES nº 203/2022 que reformula as Diretrizes Municipais de Educação Espe-

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

cial em uma perspectiva inclusiva de crianças/estudantes da Rede Pública Municipal de Ensino da Serra - Espírito Santo. A referida normativa é resultado de momentos de discussões com representatividade da sociedade civil, das Secretarias Municipais (Educação, Saúde e Direitos Humanos), dos Conselhos Municipais (de Educação, da Pessoa com Deficiência e de Direitos Humanos), da Câmara de Vereadores e do Conselho Tutelar.

Com a homologação da Resolução nº 203/2022, houve atualização das atribuições de todos os profissionais da educação e do órgão central, assim como a criação da tipologia para definição de abertura de vagas de professores especializados para atuarem no atendimento educacional especializado, tanto no trabalho colaborativo como nos atendimentos de contraturno.

Assim, mediante os movimentos constituídos para elaboração da Resolução nº 203/2022, assumimos o compromisso de analisar implicações no trabalho pedagógico das escolas. Diante do exposto, o presente projeto de pesquisa elege como objetivo geral **compreender como a Resolução CMES nº 203/2022 que reformula as Diretrizes Municipais de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva de crianças/estudantes da Rede Pública Municipal de Ensino da Serra - Espírito Santo é traduzida no cotidiano de uma unidade de Ensino Fundamental e como esse processo retroalimenta o trabalho pedagógico e as próprias diretrizes.**

Assim, o diálogo entre a Resolução CMES nº 203/2022 e a escola se realizará com a unidade de ensino que conta com a maior matrícula de estudantes público da Educação Especial de Serra/ES, sendo o processo alimentado pela pesquisa qualitativa e o estudo de caso, recorrendo às contribuições teóricas de Boaventura de Sousa Santos (2006; 2007) e de autores dedicados a produzir conhecimentos sobre as políticas de Educação Especial em uma abordagem inclusiva.

METODOLOGIA

Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa (MINAYO, DESLANDES, GOMES, 2010), portando leva em conta dados subjetivos trazidos pelos envolvidos no processo educativo sobre o tema em análise. Como método, recorre aos pressupostos do estudo de Caso do Tipo Etnográfico.

O estudo de caso leva o pesquisador recorrer a diferentes e variadas fontes, informações e momentos de produção dos dados (ANDRÉ, 1984). Segundo Deslandes e Gomes (2010), o método busca a descoberta, interpretação do contexto, os diferentes pontos de vista e as variadas fontes que retratam a realidade de forma mais profunda. Desse modo, por meio do discurso dos participantes, é possível retratar a “[...] realidade educacional em suas múltiplas dimensões e complexidades próprias” (ANDRÉ, 1984, p. 53).

Adota-se como procedimentos: a) solicitação à SEDU/Serra e à escola para a produção dos dados; b) consulta documental, precisamente, da Resolução 203/2022 e outras legislações necessárias; c) entrevistas semiestruturadas (uma com a equipe que participou da elaboração do documento e outra com os profissionais da escola e da SEDU/Serra com o objetivo de entender a tradução da normativa no trabalho pedagógico); d) observação participante do cotidiano de uma escola.

Como participantes, optamos por envolver como participante os seguintes profissionais: a) os envolvidos com a elaboração da Resolução 203/2022; b) os da escola investigada. Pretende-se compreender os possíveis avanços e desafios na modalidade da Educação especial, após a atualização das Diretrizes Municipais da Educação Especial. Serão utilizados como instrumentos para registro dos dados: a) diário de campo; b) gravadores para os momentos de entrevistas. O campo de pesquisa será a uma escola da Rede Municipal da Serra/ES com maior número de estudantes público da Educação Especial.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Considerando que se trata de uma pesquisa em andamento e que os dados ainda serão coletados, analisados e produzidos, ainda não é possível tecer inferências sobre os possíveis resultados. Entretanto, ao dialogar com a literatura produzida na área, ela nos permite inferir que para uma educação de qualidade para todos, além da implementação de documentos/normativas nacionais e locais, é imprescindível políticas públicas voltadas ao direito à aprendizagem na intrínseca relação com o respeito às especificidades de cada estudante, tarefa a ser impulsionada por documentos oficiais.

Sendo assim, com o desenvolvimento da pesquisa, busca-se alguns resultados, dentre eles: análise das orientações político-pedagógicas trazidas nas Diretrizes de Educação Especial da Rede Municipal de Serra/ES para a inclusão de estudantes apoiados pela modalidade de ensino nas escolas comuns; constituição de parcerias entre a Universidade Federal do Espírito Santo e a Secretaria Municipal da Serra/ES no que se refere à produção de conhecimentos sobre a normativas/documentos que orientem a Educação Especial nas escolas comuns e, por último, a produção de conhecimentos sobre reflexões coletivas nas redes de ensino sobre temática em tela, com representação da sociedade civil, das Secretarias Municipais (Educação, Saúde e Direitos Humanos), Conselhos Municipais (Educação, da Pessoa com Deficiência e de Direitos Humanos), do poder legislativo e do Conselho Tutelar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente às questões explicitadas, buscaremos analisar como as políticas públicas para a Educação Especial na perspectiva inclusiva na Rede Municipal de Serra/ES se materializam em uma escola de Ensino Fundamental, na premissa de identificar a importância da produção de documentos/normativas em âmbito local (estados e municípios) voltadas a orientar a modalidade de ensino na escola comum. Assim, assumimos o compromisso de analisar possíveis implicações que a aprovação da Resolução nº 203/2022 trouxe para as políticas locais, tendo em vista trazer orientações sobre a ação da Educação Especial em uma perspectiva transversal à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (etapas e níveis de ensino atendidas pela municipalidade), reafirmando o direito social à Educação na relação igualdade-diferença.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 49, p. 51-54, maio 1984.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- GARCIA, R. M. C.; Michels, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do gt15 - educação especial da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, 105-124, maio./ago. 2011.
- JESUS, D. M.; VIEIRAA. B.; RIBEIRO; RIBEIRO, L. H. C.; VENTURINI, R. S. Educação Especial em Sassari (Itália) e em Vitória (ES, Brasil): uma pesquisa comparada. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-18.
- MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2007. 108p.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

DIRETRIZES LEGAIS PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE CASTELO-ES

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Patrícia Luzorio Marques da Silva
Secretaria Municipal de Educação de Castelo - ES
patiluzorio@hotmail.com

Dayvisson Luís Vittorazzi
Secretaria Municipal de Educação de Castelo - ES
dlvittorazzi@gmail.com

Iguatemi Santos Rangel
UFES
iguatemi.rangel@ufes.br

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: Este artigo investiga como os professores da Educação Básica de Castelo - ES percebem as orientações legais sobre o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. A pesquisa, que envolveu 200 professores, revela que muitos desconhecem plenamente as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, o que pode prejudicar a implementação dessas diretrizes. Essa falta de conhecimento compromete a promoção da diversidade e o combate ao racismo no ambiente escolar, ressaltando a necessidade de uma formação docente mais inclusiva e alinhada às exigências legais.

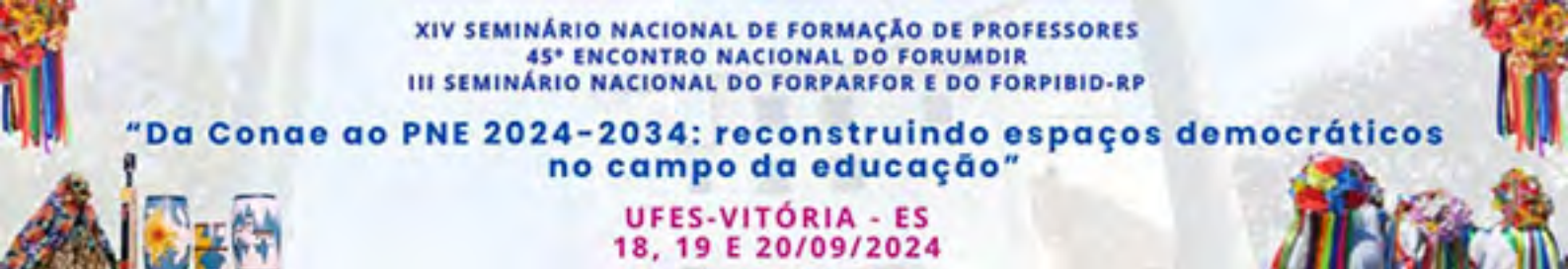
Palavras-chave: Orientações Legais. História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Professores da Educação Básica.

INTRODUÇÃO

A pesquisa investiga a percepção dos professores da Educação Básica de Castelo - ES sobre as relações étnico-raciais, considerando sua formação e práticas pedagógicas. O objetivo é entender como esses docentes interpretam as orientações legais sobre o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. A investigação, que precede uma proposta de formação continuada, envolveu a aplicação de um questionário eletrônico a 200 professores.

O trabalho com a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, conforme as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, é crucial para promover a diversidade e combater o racismo nas escolas. Coelho e Soares (2016) apontam que as discussões sobre relações raciais ganharam destaque na educação a partir da década de 1980. O marco foi a publicação dos Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas em 1987, que consolidou essas temáticas na agenda educacional, especialmente após o Seminário “O Negro e a Educação”.

Em Castelo - ES, a implementação das diretrizes legais sobre relações étnico-raciais na Educação Básica depende das percepções e práticas dos professores. Compreender essas percepções é



fundamental para identificar desafios no ensino e desenvolver políticas educacionais e programas de formação que apoiem a aplicação eficaz dessas Leis, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

METODOLOGIA

Neste estudo, adotamos uma abordagem predominantemente qualitativa para explorar as percepções de professores da Educação Básica. Esse objetivo está alinhado com perspectivas descritivas, que buscam examinar as características de um grupo, incluindo a coleta de opiniões, atitudes, crenças e representações (GIL, 2016). Essa abordagem envolveu a aplicação de um questionário contendo itens para caracterização sociocultural, formativa e profissional do grupo, além de questões discursivas que abordavam as relações étnico-raciais e sua conexão com as práticas na escola. Para a análise desses textos, empregamos técnicas de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) para categorizar as frequências e os temas identificados nos relatos dos participantes.

Um total de 200 professores da educação básica, atuando em escolas do município de Castelo, na região sul do Estado do Espírito Santo, responderam ao questionário. Todos os participantes foram informados sobre a natureza da pesquisa e sua concordância foi registrada no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

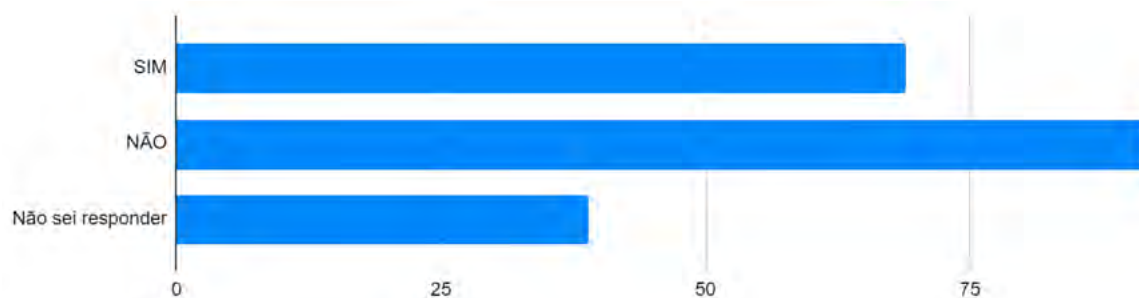
A análise das instituições de formação dos professores da Rede Municipal de Ensino de Castelo revela que a maioria dos profissionais foram formados em instituições privadas, totalizando 166 professores. Dos dados fornecidos, 39 professores (19,5%) realizaram a formação inicial à distância, enquanto a maioria optou pela formação presencial e semipresencial. A Rede Municipal de Ensino de Castelo possui um quadro de professores experientes: apenas 1,9% possuem menos de 1 ano de atuação profissional, 30,5% têm entre 1 e 10 anos de experiência, 31,4% entre 11 e 20 anos, 27,6% entre 21 e 30 anos, e 8,6% possuem mais de 31 anos de atuação.

Percepções sobre a orientação legal para trabalhar a temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena

No Brasil, o conhecimento das leis sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena é crucial para práticas pedagógicas antirracistas e uma educação inclusiva. Porém, muitos professores ainda desconhecem essas diretrizes (Figura 1).

Figura 1. Nível de conhecimento das orientações (Leis ou Diretrizes) que indicam a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos currículos da Educação Básica.

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)



Fonte: dados da pesquisa.

Segundo dados da Figura 1, 46% dos professores não conhecem as orientações legais específicas relacionadas ao ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. Essas orientações estão estabelecidas principalmente nas Leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008, que complementam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394/96). Ainda que alguns docentes mencionem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como referência, muitos não sabem identificar ou aplicar essas diretrizes em suas práticas educativas diárias.

Embora as leis que promovem o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena tenham sido implementadas há tempo para combater o racismo estrutural, muitos professores ainda desconhecem essas normativas, indicando uma lacuna na formação profissional. Essa falha compromete a eficácia das políticas educacionais. Forde e Dos Santos (2012) apontam a necessidade de ampliar os currículos para uma práxis pedagógica multiculturalista e afirmativa, permitindo que os docentes valorizem o legado negro-africano e indígena.

Russo e Paladino (2016), ao investigarem a implementação da Lei 11.645/2008 no estado do Rio de Janeiro, destacaram as dificuldades curriculares enfrentadas para modificar uma matriz monocultural, visando considerar a riqueza e a contribuição da diversidade indígena para a compreensão da cultura e história nacional. Os dados analisados pelas autoras revelam que 60% dos professores conheciam a Lei, enquanto 40% declararam nunca ter ouvido falar dela. Esses resultados, verificados em 2016, ainda refletem a realidade atual em muitos municípios brasileiros, evidenciando um desafio persistente na implementação efetiva dessas diretrizes.

Alves, Teixeira e Santos (2022) ressaltam que a lacuna na formação de educadores em relação à Lei 10.639/2003 se reflete diretamente nas oportunidades educacionais oferecidas aos professores da educação infantil, além da necessidade de ampliar mecanismos de acompanhamento e avaliação das políticas educacionais relacionadas à temática racial na educação básica. Essas medidas são cruciais para garantir uma educação que valorize a diversidade, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa, haja vista que, “Estudos e pesquisas demonstram que, dentre as principais barreiras à ascensão social do negro brasileiro, está a estigmatização

deste nas/pelas estruturas sociais, com destaque à estrutura educacional” (FORDE, DOS SANTOS, 2012, p. 02).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Conhecer e aplicar corretamente as leis que orientam o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena não apenas fortalece a formação cultural e histórica dos estudantes, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, capaz de construir uma educação livre de práticas propagadoras do racismo institucional e das diversas formas de opressão (Forde, Dos Santos, 2012). Ao integrar esses conteúdos de forma significativa e contextualizada, os professores não apenas cumprem com as diretrizes legais, mas também capacitam os alunos a compreenderem e respeitarem a diversidade étnico-racial brasileira desde cedo, auxiliando na superação do racismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É urgente investir em iniciativas de capacitação contínua dos educadores para que possam implementar práticas pedagógicas que não apenas ensinem conteúdos, mas também promovam respeito, igualdade e valorização das diferentes culturas presentes no Brasil. A formação continuada deve ser estruturada para permitir que os professores desenvolvam habilidades e conhecimentos necessários para lidar com a diversidade étnico-racial em sala de aula. As discussões deste texto oferecem caminhos para a elaboração de abordagens práticas na formação continuada de professores da educação básica, fortalecendo o compromisso com uma educação que valorize todas as culturas e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ALVES, L.; TEIXEIRA, D.; SANTOS, W. N. Educação da infância e combate ao racismo: a implementação da Lei nº 10.639/2003 na percepção de professores e professoras. **R. Bras. Est. Pedag.**, v. 103, n. 264, p. 450-465, 2022. Doi: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i264.4897>.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

COELHO, W. N. B.; SOARES, N. J. B. A Implementação das Leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008 e o Impacto na Formação de Professores. **Educação em Foco**, v. 21, n. 3, p.

573-606, 2016. Doi: <https://doi.org/10.22195/2447-524620162119871>.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

RUSSO, K.; PALADINO, M. A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 67, p. 897-921, 2016. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216746>.

FORDE, G. H. A; DOS SANTOS, S. V. Práxis Pedagógica Antirracista e Afirmativa com Princípio Norteador dos Currículos da Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Tecnologia & Cultura**, v. 14, n. 20, p. 61-73, 2012. Disponível em: <https://revistas.cefet-rj.br/index.php/jct/article/view/47>. Acesso em: 01 jul. 2024.

EDUCAÇÃO DE SURDOS NO ESPÍRITO SANTO: INTER-RELAÇÕES ENTRE O NÚMERO DE MATRÍCULAS DE ESTUDANTES E DE DOCENTES NO AEE

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Dr. Euluze Rodrigues da Costa Junior
Universidade Federal do Espírito Santo
euluze.costa@ufes.br

Fabiano Duarte Valente
Universidade Federal do Espírito Santo
fabiano.valente@ufes.br

Mayara Kelma da C. S. de O. Caldeira
Universidade Federal do Espírito Santo
mayara.caldeira@edu.ufes.br

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Grupo de Pesquisa, Contextos e Processos Sociais - GRUPGIE. O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes). Termo de Outorga: 865/2023 - P:2023-VD137.

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: Trata-se de um estudo que emerge das reflexões realizadas no âmbito do grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais” (GRUPGIE/CE/UFES). Objetiva-se, de maneira geral, mapear o número de alunos surdos matriculados no sistema de ensino do Espírito Santo e a quantidade de docentes designados para atendê-los. Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem quantitativa, que se utiliza de fontes secundárias. Para fundamentar as análises realizadas, recorre-se aos constructos elaborados pelo sociólogo alemão Norbert Elias, utilizando-se de uma abordagem inter-relacional. A partir da análise dos dados obtidos, recomenda-se que futuros estudos investiguem de forma mais detalhada as políticas educacionais voltadas à educação de surdos, bem como, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as barreiras enfrentadas por esse público, sem perder de vista, as práticas e a formação docente.

Palavras-chave: Educação de Surdos. Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Norbert Elias.

INTRODUÇÃO

Este estudo emerge das reflexões realizadas no âmbito do grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais”, vinculado à linha de pesquisa “Educação Especial e processos inclusivos”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes), no qual temos a possibilidade de investigar as políticas de educação de surdos no Espírito Santo e produzir dados estatísticos sobre a escolarização desse público.

A educação de alunos surdos exige estratégias e recursos específicos, como Tradutores e Intérpretes de Libras, professores especializados na Educação Especial e professores bilíngues. A análise quantitativa das matrículas de alunos surdos e da quantidade de professores especializados é fundamental para identificar lacunas, planejar políticas educacionais, e abordar questões relacionadas à formação e valorização dos profissionais da área. A regulamentação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme as diretrizes legais brasileiras, impõe que o sistema educacional ofereça serviços de atendimento no contraturno, eliminando barreiras ao acesso e participação dos alunos. O AEE, realizado por profissionais qualificados e metodologias adequadas, é essencial para garantir a inclusão escolar dos alunos surdos, sendo necessário investigar se as normativas legais estão sendo cumpridas no Espírito Santo.

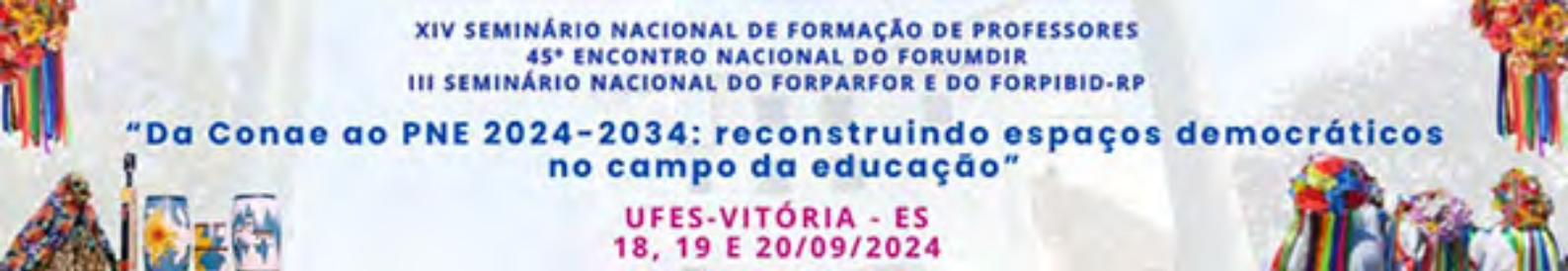
Este estudo objetiva mapear o número de alunos surdos matriculados no sistema de ensino do Espírito Santo e a quantidade de docentes designados para atendê-los.

Como base teórica, utilizamos os constructos do sociólogo Norbert Elias (2014), que permite analisar as interações entre as instituições educacionais, incluindo as dinâmicas de poder e as relações de mutualidade. A teoria das redes de interdependência de Elias enriquece a análise da educação de surdos, oferecendo ferramentas para compreender e fortalecer as interações complexas que configuram a realidade educacional, permitindo uma abordagem sistêmica onde políticas educacionais, práticas pedagógicas, formação docente e experiências dos alunos e professores estão interligadas, incluindo o cumprimento das normas legais para o AEE.

METODOLOGIA

O estudo utiliza uma abordagem quantitativa e uma pesquisa descritiva. Segundo Silva e Simon (2005), a pesquisa quantitativa é indicada quando há um problema bem definido com informações e teorias suficientes sobre o objeto de estudo. De acordo com Vergara (2000, p. 47), a pesquisa descritiva expõe as características de uma população ou fenômeno, estabelece correlações entre variáveis e define sua natureza.

Os dados utilizados no estudo foram coletados a partir do site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Este processo envolveu as etapas de: a) identificação das bases de dados públicas do INEP relevantes para a investigação das políticas de educação de pessoas surdas e a escolarização desse público no Espírito Santo; b) extração de dados diretamente do site do INEP, utilizando as ferramentas de download disponíveis na plataforma, que disponibilizava dados estatísticos de caráter geral sobre a educação brasileira; c) organização e tratamento dos dados brutos em planilhas eletrônicas elaboradas pelos pesquisadores, que selecionaram as variáveis de interesse e filtraram os dados conforme os critérios definidos no escopo do estudo e; d) análise dos dados para identificar tendências, padrões e informações relevantes sobre a escolarização e as políticas de educação para surdos no Espírito Santo.



ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Os dados coletados sobre as matrículas e os docentes na educação especial no Espírito Santo entre 2019 e 2023 revelam dinâmicas que nos levam a suscitar questões com vistas à compreensão da educação de surdos na região. Em relação ao número de matrículas, os números levantados foram organizados na tabela a seguir:

Ano	Total de matrículas na educação especial no Espírito Santo	Total de matrículas de alunos surdos na educação especial no Espírito Santo
2019	29.124	342
2020	31.952	326
2021	33.061	305
2022	37.731	305
2023	42.878	275

Elaboração: os autores. Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica - INEP.

Os dados mostram um aumento no número total de matrículas na educação especial de 2019 a 2023. No entanto, o número de alunos surdos matriculados não segue a tendência de crescimento. Contudo, os dados dos docentes designados para a educação especial e especificamente para a educação de surdos apresentam a seguinte distribuição:

Ano	Total de docentes da educação especial no Espírito Santo	Total de docentes para surdos na educação especial no Espírito Santo
2019	29.050	5
2020	29.633	4
2021	30.052	5
2022	34.603	4
2023	37.582	9

Elaboração: os autores. Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica - INEP.

Apesar do aumento no número total de docentes na educação especial, o número de docentes especializados na educação de surdos permanece antagônico ao número de estudantes. Levantando indagações não apenas sobre a insuficiência de formação específica de professores para atender os alunos surdos, mas sobre as condições objetivas e subjetivas do fazer docente no contexto do AEE. Essas condições podem resultar na supressão ou redução do direito ao AEE dos estudantes surdos, que, de acordo com a legislação brasileira, têm garantido o acesso a um ensino adequado às suas condições específicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

O objetivo principal deste estudo foi mapear o número de alunos surdos matriculados na educação especial no estado do Espírito Santo e a quantidade de docentes designados para atendê-los. A análise dos dados revelou um contraste entre o aumento no número total de matrículas na educação especial de 2019 a 2023, e o declínio no número de alunos surdos matriculados nesta modalidade. Este fato sugere a necessidade de investigar as políticas voltadas para este público implementadas no período, bem como as barreiras específicas que os alunos surdos enfrentam no acesso e permanência na educação básica. Apesar disso, a análise do número de docentes especializados para a educação de surdos mostrou uma quantidade incompatível com o número de matrículas de estudantes surdos ao longo dos anos.

Fundamentando-nos na noção de inter-relação em Norbert Elias, tais resultados apontam para reflexões voltada para o AEE para estudantes surdos. A quantidade incompatível de professores especializados para a educação de surdos sugere que as condições objetivas e subjetivas do fazer docente no AEE não têm sido adequadamente consideradas nas políticas de formação e alocação de professores. A sobrecarga de trabalho, a falta de recursos pedagógicos adequados e a distribuição desigual, impactam diretamente a qualidade do atendimento oferecido aos alunos surdos, podendo limitar seu direito ao AEE garantido por lei.

Recomenda-se que futuros estudos investiguem de forma mais detalhada as políticas educacionais voltadas à educação de surdos, bem como as barreiras enfrentadas por esses alunos, explorando práticas para a formação docente e estratégias do poder público para a contratação e alocação de professores especializados, considerando a regulamentação do AEE nas diferentes esferas normativas brasileiras.

REFERÊNCIAS

Sinopses Estatísticas da Educação Básica. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 10 ago. 2024.

ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia**. Lisboa (Portugal): Edições 70, 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

SILVA, D.; SIMON, F. O. Abordagem quantitativa de análise de dados de pesquisa: construção e validação de escala de atitude. **Cadernos da CERU**. São Paulo, SP, v. 16, n. 2, p. 11-26, 2005.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: A MÍSTICA INDUTORA DE UMA PRÁXIS EMANCIPATÓRIA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Prof. Me Sergio da Silva Pereira
PPGEdu FAED UFGD
poetsergio@gmail.com

Prof.^a Dra. Andréia Nunes Militão
PPGEdu FAED UFGD
andreiamilitao@ufgd.edu.br

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF)

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: Este trabalho é parte integrante de uma pesquisa de doutoramento em educação em andamento, com financiamento da CAPES - PDSE e tem como objetivo analisar o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - LEDUC da Faculdade Intercultural Indígena - FAIND da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, sob a perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Pretendeu-se analisar os aspectos da presença dos Movimentos Sociais Sem Terra e sua Mística na autoria das políticas públicas e na produção do documento - PPC, suas implicações, potencialidades e riscos de descaracterização da proposta inicial dos movimentos. A relação intercultural entre indígenas e camponeses na FAIND se mostrou na pesquisa como uma importante presença da Mística dos movimentos na identidade da faculdade e em sua práxis.

Palavras-chave: Licenciatura em Educação do Campo. Mística. Práxis.

INTRODUÇÃO

Este trabalho está contextualizado como pesquisa de doutorado, em andamento, desenvolvida no âmbito do GEPPEF e do PPGEdu/UFGD. A investigação se orienta pela perspectiva filosófica do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), tendo como objeto de estudo a análise documental e a revisão bibliográfica. Examinam-se os principais programas que tornaram possíveis o fortalecimento e implementação das políticas públicas que estabeleceram o paradigma da Educação do Campo (Ed.C) e sua inseparável relação com a Mística dos Movimentos Sociais Sem Terra (MST) em luta pela Reforma Agrária.

Buscaremos com este trabalho analisar aspectos identitários, artísticos, políticos e pedagógicos inseridos na totalidade da luta de classes por Reforma Agrária e por uma educação problematizadora em ação dialógica. A Mística dos/nos MST é entendida como o “cimento da luta”, segundo Bogo (2010).

Almeja-se, portanto, problematizar o lugar da Mística no currículo da formação de professores para a modalidade Educação do Campo. Assim, analisaremos os aspectos políticos, artísticos

e pedagógicos contidos no PPC da Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC) ofertada pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), a partir de uma análise do documento, dos anúncios e silêncios do currículo e de sua proposta pedagógica, [...] “a análise crítica de documentos é um dos caminhos para que o pesquisador consiga reproduzir idealmente o processo real, o movimento constitutivo da política (sua gênese, consolidação, desenvolvimento, suas condições de crise)” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2019, p.115), (grifo das autoras).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A Mística

Antes que possamos nos aprofundar nas discussões sobre o objetivo deste texto é importante aclararmos o que chamamos de Mística, quando tratamos deste termo relacionado aos MST.

Segundo Bogo (2012), a Mística pode ser compreendida a partir de três perspectivas: pelas Religiões, a partir da espiritualidade que interrelaciona os sujeitos nos processos psíquicos, verbais, estéticos que permeiam o mistério na mediação entre a metafísica e a vida; Pelas Ciências Políticas, fenômeno este ligado ao carisma, a qualidades políticas e sociais de cada sujeito; Pelos Movimentos Populares que compreendem a Mística filosoficamente, como expressões da cultura que se movem na história, na certeza da concretização da utopia, “Sem Mística não haveria história militante. As massas perderiam a esperança logo no início e deixariam escapar a energia do combate, da resistência e da persistência” (BOGO, 2012, p. 478).

A Ed.C passou a ser formatada como uma Pedagogia do Oprimido, a necessidade da formação de educadoras(es) que dialogassem com a realidade das(os) camponesas(es) Sem Terra, sob uma importante fundamentação teórica de Paulo Freire. O primeiro grande avanço da Ed.C nas políticas públicas foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA que no período de 1998 a 2011 foram realizados 320 cursos em 82 instituições e 38 organizações sociais e participando 161.894 educandas(os) em variadas áreas nos níveis da educação fundamental (EJA), ensino médio e ensino superior (MOLINA; ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2019).

A Ed.C assume uma perspectiva da Pedagogia do Oprimido desde sua sintaxe. A preposição “do” em Educação do Campo não é uma simples conexão de um substantivo núcleo do sujeito com outro substantivo de complemento nominal. Essa preposição “de” + artigo “o” = do é pertencimento, tem uma relação profunda com a Educação Libertadora onde os oprimidos propõem sua educação, não é “para”, mas “do” oprimido.

METODOLOGIA

A pesquisa documental que nos propomos para este breve e importante trabalho segue a perspectiva do MHD, a localização histórica em que está situado o PPC do curso da LEDUC da FAIND (UFGD) é necessária para que possamos compreender as lentes que compuseram esse documento, suas intenções objetivas em aclarar os rumos e os ritos políticos e pedagógicos carregados.

A busca pela totalidade passa pelo levantamento de questões pertinentes, portanto, onde está localizada a Mística dos MST no documento mais importante da LEDUC da FAIND (UFGD)? Qual dinâmica dialógica o documento aponta em direção aos movimentos, a formação *para* ou a formação *com*? A pertença da autoria e da co-elaboração da Ed.C entre a academia e os MST é presente no documento? Buscaremos compreender a totalidade como categoria, levantando-se a partir dessa metodologia a localização de fatos, fontes, direcionamentos curriculares, construção de percurso acadêmico, perfil de egressos, e, nessas múltiplas determinações, chegar a uma aproximação possível da totalidade (EVANGELISTA e SHIROMA, 2019).

A Ed.C se fortaleceu como paradigma incorporando em suas práticas e legislação, experiências desenvolvidas nos territórios com as mais variadas configurações, a Pedagogia da Alternância, “Resolução CNE/CP Nº 1, DE 16 DE AGOSTO DE 2023” (CNE, 2023) tem um alternar de tempos, em que educandas(os) e educadoras(es) se revezam entre a universidade / comunidade, é uma pedagogia que segue princípios, mediações didáticas e metodológicas que tem sido uma práxis fundamental para a dinâmica da Ed.C.

Licenciatura em Educação do Campo no Mato Grosso do Sul

O Estado do Mato Grosso do Sul conta com duas Universidades Federais que ofertam licenciaturas em Educação do Campo, a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), ambas dedicadas às licenciaturas em regime de alternância da Ed.C.

A UFGD se distingue por ter iniciado sua experiência com a Licenciatura Indígena - Teko Arandu no ano de 2006, curso que motivou a comunidade acadêmica e os movimentos sociais a reivindicarem a criação da Faculdade Intercultural Indígena - FAIND, a qual aloca dois cursos: a Licenciatura Intercultural Indígena - Teko Arandu, desde o ano de 2006, e a Licenciatura em Educação do Campo - LEDUC, que teve início em 2013 (BARBOSA, 2020, p.62).

O PPC da LEDUC - FAIND / UFGD tem em sua estrutura a fundamentação legal e normativa que é comum a outros cursos de Licenciatura. Seu diferencial legal é baseado na Pedagogia da Alternância que segue o “Parecer CNE/CP nº 22/2020 e a Resolução CNE/Cp nº 1/2023, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior” (UFGD, 2023, p. 8), e, sob a “Resolução do Parecer CNE/CP 009/2001- Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de professores da Educação Básica” (UFGD, 2023, p. 3), o PPC inclui a legislação do MS no que tange a Ed.C, “esses preceitos legais se materializam pelas Diretrizes Operacionais definidas na regulamentação do eixo Terra - Vida - Trabalho”, conforme Resolução/SED n. 2.501, de 20 de dezembro de 2011 (UFGD, 2023, p.8).

A estrutura curricular do PPC da LEDUC FAIND UFGD organiza os cursos de Licenciaturas em Ed.C, com Habilitação em Ciências Humanas e Ciências da Natureza, apontando para uma aproximação teórica freiriana, alinhada à uma educação crítica e libertadora, contudo, não há uma

clareza ou elementos que indiquem alguma participação prática dos MST nessas escolhas, fato preocupante que pode levar a uma descaracterização da práxis.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar esse documento tão importante à LEDUC da FAIND UFGD nos aponta para a necessidade de uma imersão maior sobre o tema, dada sua relevância histórica e factual na vida das(os) educandas(os) e educadoras(os) universitárias(os). A escolha da Pedagogia da Alternância como cerne do PPC demonstra sinais da autoria dos MST, contudo, a falta de citações à prática da Mística artística, política e pedagógica, é uma ausência séria para o documento, dado o caráter pedagógico que exerce no cotidiano dos cursos da Ed.C e dos MST. A estética da espacialidade na FAIND indica essa presença, representações interculturais de indígenas e camponeses, grafismos, exposições, danças, eventos coletivos na casa de reza Guarani Kaiowá da FAIND são marcas da Mística na LEDUC da FAIND, Ufgd (2024).

O PPC da LEDUC da FAIND (UFGD) está carregado com o paradigma da Ed.C, e, implicitamente apresenta uma co-autoria dos MST e Movimentos Indígenas em seus processos históricos, identidade e subjetividade nos documentos “[...] além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade” (SILVA, 2019, p. 17), fato que merece ser mais investigado, ação que nos propomos a realizar na sequência desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Edir Neves. **A formação de professores e a organização do Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do curso de licenciatura em educação do campo da UFGD**. 2020. 184 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual de São Paulo Unesp, Presidente Prudente, 2020.

BOGO, Ademar. Mística. *In*: CALDART, Roseli Salete et al (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio Expressão Popular, p. 475-478, 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Constituição (2023). Resolução nº 1, de 16 de agosto de 2023. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. **Resolução Cne/Cp Nº 1, de 16 de Agosto de 2023**. 1. ed. Brasília, BRA: Cne, v. 1, n. 1, p. 1-4, 16 ago. 2023.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: CêA, Georgia et al (org.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Editora da Furg, p. 83-118, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 82. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 34, n. 2, p. 227-242, ago. 2008.



UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados, Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, 2023.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

UFGD. Imagens da LEDUC FAIND UFGD. Disponível em: <https://portal.ufgd.edu.br/buscador?q=imagem+faind>. Acesso em: 14 ago. 2024.

EDUCAÇÃO EM PRISÕES NO ESPÍRITO SANTO: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Flávia Demuner Ribeiro

Universidade Federal do Espírito Santo

flaviademuner06@gmail.com

Yamília de Paula Siqueira

Universidade Federal do Espírito Santo

yamilia.siqueira@gmail.com

Silvana Ventorim

Universidade Federal do Espírito Santo

svufes@gmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Núcleo de Estudo e Pesquisas em Políticas Educacionais (Nepe).

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação a Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: O estudo analisa concepções atribuídas aos processos de formação continuada vividos pelos educadores que atuam na Educação em Prisões no Espírito Santo, identificando os elementos da identidade e da condição docente e as relações entre a formação continuada e os desafios vivenciados na docência. Pressupõe que a Educação em Prisões deve ser crítico-reflexiva e que as ações intersetoriais indiquem diretrizes para a conquista da autonomia de professores e estudantes. Argumenta com Paulo Freire e Antônio Nóvoa pela formação docente como caminho da educação libertadora. A pesquisa exploratória problematizou a complexidade do educar nas prisões e identificou que a formação continuada deve ser uma das bases das políticas públicas intersetoriais considerando os desafios vivenciados pelos educadores, os conflitos com a questão da segurança e as perspectivas docentes de educar no espaço das prisões.

Palavras-chave: Formação Continuada. Educação em Prisões. Processos Formativos. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

Na tentativa de romper as grades e os muros de nossos olhares como educadoras, encontramos nesse estudo, possibilidades para buscarmos as vivências dos educadores que atuam nas prisões. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e a Lei de Execução Penal¹ (LEP) de 1984 são bases legais que sustentam o direito à educação nas prisões visando ao pleno desenvolvimento da pessoa nos processos de ressocialização e na qualificação para o mundo do trabalho. A pesquisa considerou atentar-se às demandas formativas dos docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade educacional ofertada nas prisões do Espírito Santo.

¹ Lei de Execução Penal (Lei n° 7.210, de 11/7/84) - marco legal da gestão de segurança mais importante, na indicação da oferta educacional aos sujeitos aprisionados.

O objetivo geral foi analisar as concepções atribuídas aos processos de formação docente pelos 270 educadores que atuam, em regime de designação temporária, nas 11 escolas que atendem a Educação em Prisões em 34 unidades prisionais do Espírito Santo. Os objetivos específicos visaram: a) identificar os elementos constitutivos da identidade e da condição docente desses educadores e; b) analisar as relações da formação continuada e os desafios vivenciados pelos educadores.

Ao adentrarmos no campo da formação continuada reconhecemos o conflito vivido pelos professores entre escolarização e segurança nos ambientes prisionais. Paulo Freire é reafirmado no estudo como referência da educação libertadora e na arte do esperar. Ressaltamos a importância do diálogo e da escuta na formação docente e a escola como locus de produção e de partilha de experiências formativas, ponderando saberes e vivências dos educadores (NÓVOA, 2002). Onofre (2017) conduz à reflexão de que não há formação docente de qualidade que resista à desvalorização e ao desprestígio desses profissionais.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

A pesquisa apresenta uma abordagem quali-quantitativa e utilizou recursos da pesquisa exploratória documental, operando em duas frentes investigativas: primeira foi a análise do questionário semiestruturado (*Google Forms*) (ESPÍRITO SANTO, 2021) e os relatos dos educadores (ESPÍRITO SANTO, 2021a; 2021b). O questionário foi encaminhado via e-mail aos educadores que atuavam na Educação em Prisões, buscando identificar a trajetória profissional, grau de escolaridade, tipo de graduação, vínculo de trabalho e função na Educação em Prisões, a condição docente, tempo de trabalho e áreas de conhecimento lecionadas. A segunda parte se constituiu da análise dos relatos dos educadores (nas salas de aula do *Google*), que nos permitiu identificar as concepções atribuídas à educação emancipatória, explorando a relação dialética entre educador e educando e seus processos formativos. Minayo (2001) considera que devemos zelar pelo processo qualitativo-quantitativo da pesquisa, pois apesar dos números traduzirem vivências, podem reduzir as variáveis de um estudo dos sujeitos e da constituição de seus processos formativos.

O que nos dizem os dados?

A pesquisa revela um cenário de desafios significativos enfrentados pelos educadores, desde a precariedade das condições de trabalho até a ausência de políticas públicas eficazes para a formação continuada. Evidencia a resiliência dos educadores e a importância de um processo formativo intersetorial, capaz de fortalecer as dimensões reparadoras, equalizadoras e qualificadoras da EJA. Enfatizou a necessidade de escuta e diálogo dos educadores, propondo ações formativas contínuas considerando suas identidades e desafios, potencializando a ressignificação de suas práticas pedagógicas, sobretudo, visando a educação emancipadora.

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Identificamos que cerca de 90% dos docentes em prisões têm vínculos temporários de trabalho, tornando ainda mais urgente a manutenção dos processos de formação específica e de um quadro permanente de professores. A formação continuada é, portanto, essencial para ressignificar a práxis na Educação em Prisões e deve considerar contextos e especificidades dos sujeitos envolvidos, com o Estado desempenhando um papel crucial na proposição de políticas públicas.

Compreendemos o espaço do cárcere e os processos de opressão onde estão os professores que buscam caminhos para seguir, superando essa realidade. Entrelaçados pelo ato de educar em comunhão, estão educadores e educandos e suas especificidades (FREIRE, 1987).

A análise dos dados do questionário semiestruturado nos indicou caminhos para a compreensão das percepções sobre a oferta da formação continuada, expectativas e necessidades formativas dos educadores. Os relatos nos permitiram identificar marcas e concepções atribuídas à educação emancipatória que, num enfoque dialético entre educador e educando, tornam o processo educativo em um espaço de educação emancipadora.

Os dados indicaram que a segurança prevalece no espaço de escolarização em prisões, muitas vezes sobrepondo-se à função educacional. A formação continuada proposta pela Secretaria de Educação (SEDU) representou um avanço significativo, proporcionando subsídios teóricos e práticos para os educadores, entretanto, observa-se a urgência de políticas públicas que garantam a continuidade da formação dos educadores em prisões, respeitando suas identidades e subjetividades. Os educadores sinalizaram a necessidade de uma formação que vá além do campo pedagógico, integrando saberes de outras áreas e promovendo abordagens intersetoriais.

Considerações finais que não terminam por aqui ...

Conclui-se que a busca pela educação libertadora nas prisões deve ser um esforço coletivo e contínuo, envolvendo, principalmente, as instituições responsáveis pelos processos de garantia dos direitos dos sujeitos aprisionados. A formação continuada integrada e intersetorial emerge como um caminho promissor para a transformação das práticas pedagógicas e a promoção da autonomia (FREIRE, 1996) dos educadores e educandos, como também, para o fortalecimento dos processos de ressocialização.

Propor uma conversa esperançosa sobre a educação no cárcere permitiu que ampliássemos as lentes sobre os desafios e as possibilidades da Educação em Prisões; reconhecêssemos identidades e concepções que constituíram partilhas nos diálogos entre os educadores; vivenciássemos encontros e desencontros nos processos formativos necessários e os que são propostos aos educadores, sobretudo, que o Estado deve ouvir os educadores e educandos, discutir e propor ações sistêmicas e de continuidade, de forma a fortalecer as políticas públicas que não sejam descontinuadas a cada gestão, ou seja, que as políticas de Governo não sejam maiores que as políticas de Estado.

REFERÊNCIAS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Educação em Prisões**: diagnóstico profissional. Vitória, ES, 2021. (Arquivos Internos). Acesso em: 21 de julho 2024.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Curso de extensão SEDU/SEJUS/UFES** (online), turma I, Vitória, ES, 2021a. (Arquivos Internos). Acesso em: 21 de julho 2024.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Curso de extensão SEDU/SEJUS/UFES** (online), turma II, Vitória, ES, 2021b. (Arquivos Internos). Acesso em: 21 de julho 2024.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

ONOFRE, E. M. C. **A escola na prisão**: caminhos e ousadias na formação de educadores. Trabalho & Educação. Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 169-181, jan./abr. 2017.

EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLAS DO CAMPO: UM RECORTE SOBRE A INCLUSÃO EDUCACIONAL NO INTERIOR DO ESPÍRITO SANTO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Andressa Dias Koehler

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

andressa.koehler@ufes.br

Lucimar Aparecida Stein Kuster

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

lucimarsteinkuster@gmail.com

Taiane Christo Chaga

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

taiane.christcsatividades@gmail.com

Grupo de pesquisa: GRUPGIE

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: Este estudo problematiza a educação especial desenvolvida em duas escolas do campo com base em uma pesquisa exploratória, realizada por meio de um questionário semiestruturado, aplicado a professores de duas escolas do campo situadas no interior do estado do Espírito Santo. Analisa a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial nessas instituições a partir do depoimento dos docentes. Constata que alguns impasses dessas escolas quanto à inclusão desse público são semelhantes ao que se verifica em contextos urbanos, por exemplo, quanto à formação de professores e à necessidade de investimentos públicos. Todavia, quando somados às realidades geográficas, sociais e culturais do contexto campestre, percebe-se a necessidade de um olhar mais aplicado à educação especial no/do campo, para se pensar em um atendimento educacional especializado e uma formação de professores articulada às realidades locais.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação do Campo. Educação Especial no Campo.

INTRODUÇÃO

A educação do campo tem como um dos princípios reconhecer e valorizar a relação do povo campestre com a terra, com a natureza, com o meio ambiente, com a família e com a comunidade. Segundo Caldart:

O nome ou expressão educação do campo já identifica também uma reflexão pedagógica que nasce das diversas práticas de educação desenvolvidas no campo e ou pelos sujeitos do campo. É uma reflexão que reconhece o campo como lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia; reflexão que desenha traços do que pode se constituir como um projeto de educação ou de formação do sujeito do campo (2002, p. 22).

Sendo o campo um lugar que produz pedagogia e que demanda um projeto de educação delineado ao encontro das condições e interesses dos sujeitos campestres, a inclusão de estudantes

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

com deficiência nesse contexto também necessita, em diálogo com as políticas estabelecidas em documentos oficiais, articular o processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos às suas realidades de vida. Isso inclui pensar em planejamentos que considerem os contextos de distâncias geográficas, modos de subsistência das famílias, aspectos culturais e condições materiais para que os atendimentos especializados realizados pelas escolas tenham desdobramentos para além desses espaços (KOEHLER; CHAGA; KUSTER, 2020).

Feitas essas premissas, o presente estudo problematiza a educação especial desenvolvida em duas escolas do campo, no município de Domingos Martins. Os objetivos específicos foram: a) compreender quais entendimentos que professores dessas escolas pesquisadas têm sobre a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) e o que pensam sobre a inclusão de estudantes com deficiência na escola regular; b) verificar se os docentes dessas escolas possuem formação nas áreas de educação especial e educação inclusiva; c) entender como esses profissionais avaliavam o próprio trabalho no aspecto inclusivo.

Os dados foram analisados com base nas reflexões pautadas por Cury (2016), que discute sobre a educação inclusiva e a educação especial, fazendo um histórico da transição entre as fases de segregação, integração e inclusão; Caldart (2012), que aponta para a necessidade de se pensar em uma educação do campo que considere a cultura e a identidade das pessoas que lá vivem, uma educação dos e não para os sujeitos do campo e Freire (2012), que aborda a formação do professor pesquisador que, numa postura crítica e reflexiva, considera as identidades e contradições dos estudantes, visando à elaboração de um trabalho que promova a transformação da realidade.

Este estudo foi desenvolvido como trabalho de conclusão de curso da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), no ano de 2019.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo exploratório, desenvolvido por meio de levantamento bibliográfico e de entrevistas com pessoas que vivenciam a realidade pesquisada (GIL, 2008).

A pesquisa envolveu a leitura de teses e dissertações do banco de dados do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Mestrado Profissional em Educação (PPGPE), ambos da Ufes, tendo em vista o interesse por pesquisar a realidade local; as entrevistas foram realizadas por meio de questionário semiestruturado, aplicado a professores atuantes no ensino fundamental e na modalidade educação especial, em duas escolas do campo situadas no município de Domingos Martins. Por questões éticas, referenciamos essas instituições como A e B, e os sujeitos com letras e números, a fim de preservar o anonimato. Participaram da pesquisa 15 professores da escola A e 16 da escola B.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Em relação ao conhecimento que os professores tinham sobre a PNEEPEI, apenas 7% da escola A disse não conhecer, um índice menor que os 14% da escola B. Os demais professores disseram conhecer bem ou um pouco a PNEEPEI.

Apesar de os professores da escola A terem frequentado em sua maioria formação na área da Educação Especial, eles expressaram mais dificuldade (40%) para desenvolver atividades adaptadas para alunos com deficiência; enquanto na escola B, onde 57% participaram de formações na área da Educação Especial, 17% assumiram ter dificuldade para desenvolver atividades adaptadas. Por outro lado, nessa mesma escola, 25% reconheceram que sequer tentam fazê-lo.

Assim, embora a formação não seja suficiente para eliminar as inseguranças dos professores quanto ao atendimento a esses alunos, parece pelo menos instigar o interesse por atendê-los conforme as necessidades específicas. Quanto a isso, os docentes manifestaram como veem o próprio trabalho: “Às vezes deixo a desejar, porque sinto muita dificuldade em preparar alguma atividade diferenciada e que esteja de acordo com o conteúdo que estou trabalhando” (Professor A2). Os depoimentos revelam que eles sentem a necessidade de ter acesso à formação continuada, a materiais pedagógicos de apoio e a soluções para garantir o atendimento de contraturno aos estudantes que moram a longas distâncias da escola. Também apontam que a inclusão de alunos PAEE precisa partir de uma ação coletiva entre profissionais da educação e da saúde, além da parceria com as famílias. Somado a isso, os profissionais se contrapõem à presença de acompanhante para o aluno com deficiência pois, segundo os docentes, muitos acompanhantes focam apenas na socialização desses estudantes, privando-os de ações pedagógicas direcionadas às necessidades específicas. Além disso, conclamam que seja garantida a acessibilidade comunicacional, programática, instrumental, física e tecnológica para que haja o pleno envolvimento dos estudantes PAEE nas atividades da vida escolar.

Percebe-se que os desafios apontados pelos professores se assemelham ao que relatam as pesquisas realizadas em contextos urbanos, todavia com especificidades que precisam ser tensionadas no contexto da educação do campo. Isso sinaliza a necessidade de se pensar o atendimento educacional especializado em moldes diferenciados das escolas urbanas, considerando as questões geográficas, realidades das famílias e possibilidades gestoras. Nessa mesma direção, a formação desses docentes na área da educação especial também precisa abarcar as especificidades do campo, para que não seja reproduzido um modelo arquitetado para as cidades, como é o caso do atendimento no contraturno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo sinaliza que as escolas campesinas pesquisadas apresentam complexidades semelhantes ao contexto urbano quanto a garantir o atendimento aos estudantes da educação especial. Os professores reivindicam formação continuada, materiais didáticos acessíveis, trabalho

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

desenvolvido por equipe multidisciplinar, atendimento educacional especializado no contraturno, investimentos públicos, dentre outras providências.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Sendo a história da inclusão de pessoas com deficiência narrada hegemonicamente sob o ponto de vista urbano, faz-se necessário construir caminhos para se garantir o atendimento educacional especializado no campo, com todas as providências previstas em documentos oficiais, mas articulado às realidades geográficas, culturais, sociais e de interesse das comunidades. Uma vez reconhecida a educação no/do campo, com as suas especificidades, é preciso pensar também na educação especial no/do campo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 4 ago. 2024.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigoto, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo** (pp. 257-265). Rio de Janeiro, RJ: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CURY, C. R. J. Educação Inclusiva como direito. In: Victor, S. L., & Oliveira, I. M. (Orgs.). **Educação Especial: políticas e formação de professores** (pp.17-34). Marília, SP: ABPEE, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KOEHLER, A. D.; CHAGA, T. C.; KUSTER, L. A. S. Educação Especial em escolas do campo: um recorte sobre a inclusão educacional no interior do Espírito Santo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 5, e9068, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e9068>. Acesso em: 4 ago. 2024.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIÁLOGOS SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS EM SALAS MULTISSERIADAS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Juliano Bicker Pereira

Universidade Federal do Espírito Santo

julianobicker@gmail.com

Grupo de pesquisa: Educação Especial: Formação, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar.

Agência de fomento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (Fapes).

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: O estudo objetiva constituir práticas pedagógicas com professores e alunos de uma sala de aula multisseriada da Rede Municipal de Educação de Domingos Martins/ES, com o intuito de fortalecer a escolarização de estudantes com deficiências nas interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Fundamenta-se em Boaventura de Sousa Santos, autores da Educação do Campo e da Educação Especial. Metodologicamente, apoia-se em pressupostos qualitativos, na pesquisa-ação colaborativo-crítica e nos procedimentos: análise documental, observação participante, planejamentos, mediação de práticas, entrevistas e avaliação. Envolve uma professora do ensino comum, duas de educação especial, uma pedagoga e sete estudantes público da modalidade de ensino. Os resultados apontam que práticas pedagógicas inclusivas favorecem os processos de ensino-aprendizagem e possibilitam articular os componentes curriculares, os saberes dos territórios dos estudantes e as necessidades específicas desses sujeitos.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação do Campo. Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O estudo objetivou constituir práticas pedagógicas com professores e alunos de uma sala de aula multisseriada da Rede Municipal de Educação de Domingos Martins/ES, com o intuito de fortalecer a escolarização de estudantes com deficiências nas interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Recorre à Sociologia do Conhecimento de Boaventura de Sousa Santos (2008; 2018) para problematizar a razão indolente que valoriza conhecimentos hegemônicos e produz o epistemicídio de saberes alternativos. Dialoga com a legislação educacional vigente, por considerar a Educação como um direito social, assim como os estudos de Arroyo (2004) e Molina e Freitas (2011) que problematizam os processos de exclusão de alunos com deficiências das escolas comuns.

Para Jesus (2006), a relação entre o campo e a Educação Especial perpassa pelo planejamento e a mediação de práticas pedagógicas comprometidas com a acessibilidade curricular, para articular os conhecimentos curriculares, os saberes do campo, o atendimento às demandas específicas de aprendizagem de alunos com deficiências na classe multisseriada.

METODOLOGIA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

O estudo buscou fundamentação em pressupostos qualitativos e na pesquisa-ação colaborativo-crítica, desenvolvendo-se por meio de: a) análise documental (diretrizes da educação do campo e da educação especial); b) observação participante (planejamentos da classe comum e dos atendimentos no contraturno); c) planejamento com as professoras; d) mediação de práticas pedagógicas; e) entrevista semiestruturada; f) avaliação coletiva da pesquisa.

O estudo se realiza em uma turma multisseriada. Como participantes, elege: a) a professora regente que leciona na turma do 3º ao 5º ano; b) duas docentes de Educação Especial; c) uma pedagoga; d) sete estudantes público da educação especial. Para registro dos dados produzidos, recorre ao diário de campo e à gravação de áudios e fotografias, que ocorreram de setembro a dezembro de 2022.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Foram constituídos espaços de planejamento e de mediação de práticas pedagógicas, por intermédio de três sequências didáticas. A primeira abordou a “Agricultura Familiar”, tendo como objetivos: a) reconhecer a importância da agricultura como fonte de renda das famílias; b) incentivar a produção agrícola para a economia local e global; c) preservar os recursos naturais e incentivar a produção sustentável; d) agregar valor às mercadorias produzidas pelo homem do campo; e) valorizar o trabalho das famílias locais.

Para tanto, foram utilizadas quatro aulas¹ e a seguinte metodologia: a) aula expositiva e dialogada; b) leitura e interpretação de texto; c) atividades em grupo; d) rodas de conversa; e) exposição de alimentos; f) confecção de uma cesta com produtos da agricultura familiar; g) situações-problema; h) apresentação de uma entrevista; i) leitura e estruturação de texto; j) produção textual.

A segunda sequência abordou o conteúdo “Processos migratórios e transformação da paisagem” e buscou os seguintes objetivos: a) identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes espaços-tempos e avaliar o papel desempenhado pela migração; b) analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira; c) identificar os grupos populacionais que formam a comunidade, a região e o município; d) compreender a transformação das paisagens a partir do processo migratório; e) reconhecer os elementos paisagísticos.

A sequência foi realizada em quatro aulas e assim desenvolvida: a) aula expositiva e dialogada; b) rodas de conversa; c) apresentação de slides com imagens, mapas e vídeo; d) atividade no livro didático; e) apresentação do perfil do Instagram da @história.capixaba; f) apresentação de imagens; g) leitura e interpretação de texto; h) apresentação de vídeo sobre a diferenciação de paisagens; i) visita de campo no pátio da igreja; j) análise, reflexão e escrita do momento de observação; k) confecção de maquetes representando a paisagem do campo e da cidade.

¹ Todas as aulas tiveram quatro horas de duração.

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Por fim, a terceira sequência didática explorou o “Sistema Solar” e objetivou: a) identificar as características da Terra; b) reconhecer o Sol como fonte de luz e energia térmica; c) analisar e reconhecer as fases da Lua; d) compreender o movimento de rotação e translação; e) reconhecer os planetas do sistema solar. Realizou-se por meio de três aulas e a partir de: a) rodas de conversa sobre a estrutura do planeta Terra; b) leitura de texto; c) experiência com quatro tipos de solo; d) representação das camadas do planeta terra; d) leitura coletiva; e) confecção de maquete representando o sistema solar; f) pesquisa sobre a influência das fases da Lua na agricultura; g) apresentação de vídeo; h) atividade de recorte e colagem.

Com o desenvolvimento das três sequências didáticas, os educandos tiveram acesso a conhecimentos que dialogaram com a realidade campesina que, durante décadas, foram invisibilizados em detrimento de outros considerados hegemônicos, o qual Santos (2006) chama de racionalidade técnica monocultural ou razão indolente.

Além disso, analisaram o quanto o campo foi encarado, por muitos anos, como lugar de atraso e a cidade como um lugar desenvolvido. Assim, aproximaram-se das problematizações de Arroyo (2004), quando salienta que o atraso da educação rural se respalda no imaginário social de que ao campo não é necessário trabalhadores escolarizados e qualificados, educação de qualidade e investimentos de políticas públicas. Para superar essa realidade, a Educação do Campo possui legitimidade nos processos didáticos por ela desenvolvidos, tornando-os significativos e em defesa de um projeto de desenvolvimento social, ecológico e economicamente justo.

No que se refere à escolarização dos alunos, público da Educação Especial em salas multisseriadas do campo, compreendemos o quanto os currículos dessas escolas necessitam reconhecer o Campo como um território repleto de modos de existência, saberes, costumes, culturas ancestrais que precisam ser reconhecidos como válidos e explorados nas práticas pedagógicas realizadas com os alunos. Por isso, Santos (2018) propõe reverter toda lógica que engessa novas/ outras possibilidades de produção das subjetividades humanas, inspirando-nos a defender práticas pedagógicas do sul.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo nos possibilitou pensar no quanto é inevitável discutir Educação do Campo sem considerar as propostas curriculares adequadas a esta perspectiva de educação, bem como práticas pedagógicas que estejam de acordo com a realidade dos sujeitos que a modalidade busca contemplar. A Educação do Campo apresenta a necessidade de uma educação construída no âmbito da coletividade em que contemple os anseios e as expectativas de suas populações. Tratar da educação das comunidades campesinas é lançar um olhar sobre todo o processo em que se dá a relação ensino-aprendizagem, desde as questões de infraestrutura até as propostas curriculares. Neste sentido, as ações didático-pedagógicas constituídas com os participantes no estudo foram fundamentais para compreender a relevância de práticas pedagógicas em classes multisseriadas, relacionando-as à inclusão de alunos público da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

ARROYO, M. G. Por um tratamento público da educação do campo. *In*: MOLINA, M. C; JESUS, S. M. S. A. de (Org.) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Coleção Por uma Educação do Campo, nº5, 2004.

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

JESUS, D. M. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva. *In*: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2006. p. 203-218.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, 2011.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SANTOS, B. S. **Na oficina do sociólogo artesão**: aulas 2011 - 2016. Ed. Cortez. São Paulo, 2018.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM CONTEXTO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Juliano Bicker Pereira

Universidade Federal do Espírito Santo - PPGE/CE

julianobicker@gmail.com

Grupo de pesquisa: Educação Especial: Formação, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar.

Agência de fomento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (Fapes).

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: Este estudo tem como objetivo cartografar como as orientações político-pedagógicas trazidas em documentos/normativas nacionais sobre o atendimento educacional especializado se traduzem no cotidiano de uma unidade de ensino campesina da Rede Estadual de Educação do Espírito Santo que trabalha com a pedagogia da alternância e como essa rede de apoio complementa/suplementa a formação de estudantes público da educação especial. Apoia-se em Boaventura de Sousa Santos (2008, 2018) e em autores da educação especial e da educação do campo. Recorre à pesquisa qualitativa e à Cartografia Simbólica das Representações Sociais (Santos, 1988) e aos procedimentos: a) solicitação à rede estadual de ensino e apresentação do estudo; b) consulta e análise de documentos; c) entrevista semiestruturada; d) observação do cotidiano escolar. Elege como participantes: professores do ensino comum e de educação especial, pedagogos e a gestão escolar, com dados produzidos no transcorrer de 2025. Os resultados buscam defender a tese de que a pedagogia da alternância produz outros modos de compreender a oferta da educação especial, consequentemente, do atendimento educacional especializado para os alunos público da educação especial escolarizados em escolas do campo com essa tipologia.

Palavras-chave: Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Pedagogia da Alternância.

INTRODUÇÃO

A história da educação especial não se inicia com uma trajetória na escola comum, organizando-se hegemonicamente em dois espaços: em classes especiais e em instituições especializadas. Segundo Rabelo e Kassar (2013), a formação desses espaços respondeu a uma necessidade identificada pelos profissionais da educação e da saúde, fazendo com que os espaços “especializados” substituíssem as escolas e vistos como os mais adequados para os atendimentos das pessoas consideradas “anormais” para os padrões vigentes.

Para as autoras, o atendimento educacional especializado esteve presente na história da educação especial em substituição à escola, ganhando, na atualidade uma perspectiva de com-

plementar/suplementar os currículos. Diante do exposto, é preciso promover compreensões sobre como a Educação Especial e essa rede de apoio perpassam as várias realidades educacionais, inclusive, a campesina.

Diante disso, neste texto, elegemos cartografar como as orientações político-pedagógicas trazidas em documentos/normativas nacionais sobre o atendimento educacional se traduzem no cotidiano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Fazenda Emílio Schroeder”, localizada no município de Santa Maria de Jetibá/ES e organizada pela Pedagogia da Alternância e como essa rede de apoio complementa/suplementa a formação de estudantes público da educação especial nas atividades do tempo-escola e do tempo-comunidade.

O estudo busca fundamentação em Boaventura de Sousa Santos (2006; 2008; 2018), que nos ensina que o desafio da contemporaneidade é a produção de conhecimentos que se traduzem uns nos outros, com vistas a produzir um conhecimento prudente capaz de possibilitar uma vida decente. No que se refere à educação do campo e à pedagogia da alternância, busca interseção com autores que discutem as temáticas em tela.

Em educação especial, recorre aos estudos de Kassar e Rabelo (2013), que nos permitem considerar que, se de um lado, temos direcionamentos para a oferta do atendimento educacional especializado, de outro lado, é preciso pensá-lo em diálogo com as várias tipologias/realidades das escolas. Levando em consideração que nas escolas campesinas, em regime de alternância, os estudantes possuem uma parte da carga horária destinada ao tempo-escola e outra ao tempo-comunidade, buscamos compreender como o atendimento educacional especializado se articula com o currículo comum, a parte curricular diversificada, o planejamento, as atividades e as práticas pedagógicas.

METODOLOGIA

Como aporte teórico-metodológico, esse estudo se pauta em uma abordagem qualitativa e nos pressupostos da Cartografia Simbólica das Representações Sociais (SANTOS, 1988). Como procedimentos, trabalha com as seguintes etapas: a) solicitação à Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo e à escola para a realização da pesquisa; b) consulta a documentos curriculares e do atendimento educacional especializado elaborados pela SEDU e pela escola estudada; c) observação participante para entender à relação entre o atendimento educacional especializado e a Pedagogia da Alternância; d) entrevistas semiestruturadas com professores do ensino comum, de educação especial e direção da escola.

A proposta traz como participantes: professores do ensino comum, de educação especial, pedagogo e diretor escolar. Para tanto, delimita para a produção dos dados, de março a dezembro de 2025. Quanto aos instrumentos para o registro de dados, seleciona: a) o diário de campo; b) o celular para realização de fotos e gravação das entrevistas semiestruturadas.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

O estudo se apresenta em fase inicial, buscando constituir contribuições com a produção de conhecimentos sobre a inclusão de estudantes público da Educação Especial em escolas do campo em regime de alternância.

De modo preliminar, pretende colocar em análise o currículo da escola do campo envolvida na pesquisa, por sua vez organizado pela pedagogia da alternância, favorecendo a compreensão de como os estudantes público da educação especial são envolvidos nas atividades curriculares do que é denominado tempo-escola e tempo-comunidade, tendo seus direitos à aprendizagem garantidos.

Com isso, podemos destacar a importância do desenvolvimento de políticas e de ações pedagógicas em uma perspectiva inclusiva, com vistas à acessibilidade curricular, de modo que esses estudantes encontrem condições de articular os conhecimentos de cada disciplina, com os de seus territórios e suas necessidades específicas de aprendizagem.

Associado às reflexões sobre os currículos das escolas de alternância, emerge a necessidade de cartografar as práticas pedagógicas para compreender as ações inventivas que professores e estudantes produzem para se alinhar a conhecimentos prudentes que possibilitam uma vida decente, conforme nos ensina Boaventura de Sousa Santos (2018).

No que se refere à pedagogia da alternância, objetivamos tensionar como as necessidades de aprendizagem de estudantes público da educação especial atravessam os pressupostos dessa metodologia de ensino, ou seja, as atividades do tempo-escola e do tempo-comunidade, assumindo-os como alternativas aos processos de inclusão, tensionando, na dinâmica, os desafios e as possibilidades que se apresentam quando articulamos a pedagogia da alternância com a educação especial.

Analizando de modo detido o atendimento educacional especializado, considerando as atividades desenvolvidas no tempo-escola e no tempo-comunidade, pretendemos a produção de conhecimentos que ampliem o significado desta política, principalmente quando atravessada pelas várias realidades das escolas do campo, com vistas a reafirmar sua concepção como rede de apoio pedagógica à acessibilidade curricular.

Por meio da teoria do conhecimento trazida por Santos (2006, 2008, 2018), realizamos aproximações com a área da Educação Especial e da Educação do Campo, utilizando conceitos que fazem uma análise da conjuntura social e tensionam linhas de pensamento hegemônicas calcadas pelo universo capitalista, globalizado e desigual, buscando por uma justiça cognitiva capaz de fortalecer o direito à Educação para estudantes público da Educação Especial em processos de inclusão em escolas organizadas pelo regime de alternância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto busca contribuir com a produção de conhecimentos sobre a inclusão de estudantes público da Educação Especial em escolas do campo em regime de alternância, fortalecer o direito

de aprendizagem desses sujeitos e compreender currículos escolares atravessados pela articulação entre Educação Especial e Pedagogia da Alternância. Para tanto, emerge a necessidade de políticas e de ações pedagógicas em uma perspectiva inclusiva, visando à acessibilidade curricular em articulação com o atendimento educacional especializado, considerando as atividades desenvolvidas no tempo-escola e no tempo-comunidade na intrínseca relação com as singularidades de aprendizagem desses sujeitos.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

KASSAR. Mônica de Carvalho Magalhães; RABELO. Andressa Santos. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. *In*: JESUS. Denise Meyrelles de; BAPTISTA. Claudio Roberto; CAIADO. Katia Regina Moreno (Org.). **Prática Pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. 1. ed. Araraquara, SP. Junqueira&Marin. 2013.

SANTOS, B.S. Uma Cartografia simbólica das representações sociais: prolegómenos a uma concepção pós-moderna do direito. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, mar. 1988, n. 24, p. 279-316.

SANTOS, B. S. **Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011 - 2016**. Ed. Cortez. São Paulo, 2018.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

“ENSINO” REMOTO E EDUCAÇÃO PARA O CAPITAL

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Wendel de Alvarenga Silva Conceição
Universidade Federal do Espírito Santo
delwasc@gmail.com

Ana Carolina Galvão
Universidade Federal do Espírito Santo
galvao.marsiglia@gmail.com

Grupo de pesquisa: Pedagogia histórico-crítica e educação escolar

Fonte de financiamento: Universidade Federal do Espírito Santo

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: A pesquisa em andamento aqui proposta, de cunho bibliográfico e documental, objetiva analisar documentos como a portaria ministerial 2.117/2019 - que versa sobre autorização de inserção de até 40% de carga horária de Educação à Distância - EaD nos cursos presenciais - e suas possíveis implicações, particularmente no curso de Pedagogia. Lançando mão do referencial teórico-pedagógico da pedagogia histórico-crítica, pretende-se compreender como as relações pedagógicas foram afetadas pelo “ensino” remoto que reafirmam o projeto de ensino para o capital, desvalorizando a presencialidade na formação inicial (graduação) e descaracterizando o profissional de educação.

Palavras-chave: Ensino a Distância. Ensino Remoto. Ensino Superior. Pedagogia Histórico-crítica.

INTRODUÇÃO

Durante o período pandêmico da Covid-19, na área educacional, ocorreu um movimento para uma aceitação do “ensino”¹ remoto como uma única solução ao ensino presencial, que foi temporariamente interrompido. Essa movimentação mostrou-se favorável aos interesses mercadológicos da educação a distância (EaD), indo ao encontro de uma política educacional que vem sendo desenvolvida bem antes desse período pandêmico.

A proposta desta pesquisa em andamento é a análise de documentos como a portaria ministerial 2.117/2019 - que versa sobre autorização de inserção de até 40% de carga horária EaD nos cursos presenciais - e quais as possíveis implicações dessa ação, particularmente no curso de Pedagogia. É imprescindível a correlação que pode ser feita entre outras reformas com os movimentos que acontecem no pós-pandemia revela o projeto de educação para o capital, exigindo a

1 Tomando como referência Saviani e Galvão (2021, p. 45) “[...] consideramos inadequado denominar “ensino” a modalidade precarizada de atividades virtuais da educação escolar e, por essa razão, utilizaremos o termo sempre entre aspas”.

investigação de suas origens, influências e ressignificações para compreender suas inter vinculações (EVANGELISTA, 2012).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

É relevante ressaltar que a escolha do curso de Pedagogia se deu por ser o curso de formação de professores com maior alcance na modalidade EaD. De acordo com o último censo do ensino superior, é o curso com mais vagas ofertadas em instituições de ensino superior - IES (públicas e privadas) na modalidade de educação a distância (BRASIL, 2023, p. 21).

METODOLOGIA

A metodologia adotada é um estudo teórico, de cunho bibliográfico e documental à luz da pedagogia histórico-crítica.

A pesquisa bibliográfica e documental está em andamento e até agora foi feito um levantamento de textos (artigos, livros, periódicos etc.) e os principais autores para contribuir com nossa discussão naquilo que já foi produzido no campo de estudo e que pode trazer sínteses auxiliares à nossa investigação (GIL, 2002).

A pesquisa documental está fundamentada na análise da Portaria 2.117/2019, bem como de outros documentos relacionados à formação de profissionais de pedagogia por meio do EaD. Sua relevância reside no fato de que essas fontes, além de seu conteúdo explícito, oferecem um rico patrimônio informativo capaz de revelar projetos em disputa e contribuir para a compreensão do movimento histórico e teórico subjacente (EVANGELISTA, 2012).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O projeto de educação para o capital ganha materialidade no Decreto nº 9.057/2017 (que regulamenta a EaD) e na Portaria 1.134/2016 (inserção de 20% da carga horária EaD nos cursos presenciais), posteriormente revogada pela Portaria 1.428/2018, que traz em seu texto a possibilidade de um aumento da carga horária de 20% para 40% desde que atendam alguns requisitos, culminando na Portaria 2.117/2019 que aprofunda essa política, pois faz referência ao sistema federal de ensino e reduz os requisitos para alcançar os 40% de EaD (ANDES-SN, 2020).

Cabe ressaltar que a crítica ao modelo de ensino a distância não é uma aversão à tecnologia ou uma dificuldade de atualização do docente, mas a tecnologia deveria ser um auxílio à atividade humana, pois “[...] desde a origem do ser humano, [a tecnologia] não é outra coisa senão extensão dos braços humanos, visando facilitar seu trabalho” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39). Assim, o uso da tecnologia digital é só mais um recurso a ser utilizado em sala de aula, como ferramenta do processo de ensino e aprendizagem e não em substituição ao ensino presencial.

A partir dessa compreensão, é possível perceber que o projeto de educação para o capital se direciona a atender as demandas mercadológicas, com a crescente expansão da EaD. Em 2019 (pré-pandemia), o censo de educação superior mostrava um aumento de 45% no número de vagas ofertadas na modalidade a distância no período de 2018-2019 (BRASIL, 2020, p. 12). Esse mesmo

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

censo mostra que 94,9% das vagas ofertadas no ensino superior são de instituições privadas, sendo 66% do total dessas vagas na modalidade a distância (BRASIL, 2020, p. 11). Esse aumento do número de vagas nesse período coincide com o Decreto nº 9.057/2017 (que regulamenta EaD) e posteriormente com as Portarias 1.428/2018 e 2.117/2019.

O último Censo da Educação Superior (2022) evidencia a continuidade e expansão do projeto do capital na educação brasileira, ao revelar que, no período de 2018 a 2022, o número de cursos EaD no país aumentou 189,1% (BRASIL, 2023, p. 18). Nesse intervalo, as vagas em cursos de graduação a distância cresceram 139,5%, enquanto as vagas nos cursos presenciais registraram uma queda de 11% (BRASIL, 2023, p. 19). Em 2022, o número de ingressantes em cursos EaD ultrapassou a marca histórica de 3 milhões de estudantes, ao passo que a quantidade de ingressantes em cursos presenciais vem diminuindo desde 2014 (BRASIL, 2023, p. 30).

A diminuição da modalidade presencial demonstra como vem sendo bem sucedido o desmonte da presencialidade na educação, pois encontrou uma alavanca para a sua consolidação no “ensino” remoto, evidenciando que EaD e ensino remoto são similares, pois ignoram as particularidades dos saberes escolares (a natureza dos conteúdos), limitam as práticas pedagógicas ao espaço virtual (forma), aligeirando a apropriação dos conhecimentos sistematizados pelo aluno (destinatário) e reduzindo a tríade conteúdo, forma e destinatário (MARTINS, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O “ensino” remoto e suas variantes surgidas durante a pandemia não inauguram uma modalidade educacional rebaixada, tampouco estão alheios a um projeto do capital voltado à educação pública, que busca privatizá-la de duas formas: a mercantil e a ideológica, esta última destinada a manter o controle sobre os processos educacionais (GALZERANO, 2021). Nesse contexto, a modalidade EaD “[...] estabelece um novo espaço que separa fisicamente os indivíduos, afetando a relação direta entre alunos e professores, bem como entre os próprios professores, o que dificulta a construção de uma coletividade e o reconhecimento e pertencimento a uma classe” (BELLINASSO, 2020, p. 92).

A partir dessas análises, surgem questionamentos essenciais: que tipo de profissional da educação estamos formando e a quem esse profissional serve? Ele responde às demandas do mercado ou às necessidades da classe trabalhadora? Ao que trazemos um ensaio de resposta deduzido a partir de estudos já realizados, indicando que o profissional formado pelo projeto educativo orientado pelo capital tende a perpetuar as relações de dominação próprias da sociedade capitalista, que são necessariamente antagônicas aos interesses da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Grupo de Trabalho de Política Educacional. (org). **Projeto do Capital para a Educação: análise e ações para a luta.**

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

Brasília-DF: Andes-SN, v. 3, jan. 2020. Disponível em: https://issuu.com/andessn/docs/cartilha_gtpe_vol03_-_web. Acesso em: 22 set. 2025.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

BELLINASO, F. **Educação a distância (Ead) e o trabalho docente**: o aumento da precarização. 2020. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2020. 116f.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2019**: principais resultados. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2022**: principais resultados. Brasília, 2023.

BRASIL. MEC. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 2.117, 06/12/2019**. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Brasília-DF: Imprensa Nacional. Seção 1, Edição 239, p. 131, 11 dez. 2019.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1ed. Campinas, SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

GALZERANO, L.S. Políticas educacionais em tempos de pandemia. Argum., Vitória, v. 13, n. 1, p. 123-138, jan-abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/33045/23391>. Acesso em: 22 set. 2025.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D; GALVÃO, A.C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, n. 67, p. 36-49, jan. 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db-72641d4ada_1609774477.pdf . Acesso em: 22 set. 2025.

ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM CONTEXTOS EMPOBRECIDOS: MARCAS QUE REFORÇAM O ESTIGMA SOCIAL DE INFERIORIDADE E IMPACTAM NO COTIDIANO ESCOLAR

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Carla Briseida Choque Villarroel Silva
Universidade Federal do Espírito Santo
carlasilva47872@gmail.com

Gildásio Macedo de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo
gildasiomacedoadv@gmail.com

Reginaldo Célio Sobrinho
Universidade Federal do Espírito Santo
reginaldo.celio@ufes.br

Grupo de pesquisa: “Políticas, gestão e inclusão escolar: contextos e processos sociais” - GRUP-GIE.

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: A presente pesquisa busca tecer compreensões sobre *se* e *como* a condição de pobreza delinea o processo de escolarização de estudantes com deficiência e o seu impacto no cotidiano escolar. Trata-se de um estudo de caso de natureza qualitativa realizado em uma escola municipal pública de um bairro periférico de Vila Velha-ES. As fontes de dados para o levantamento socioeconômico dos estudantes foi o Sistema de Gestão Escolar (SGE, 2024) da prefeitura e entrevistas semiestruturadas com familiares e professores. Os dados sistematizados neste estudo reforçam que a depender da concepção de deficiência (biológica ou social) a dicotomia normal-anormal demarcam processos de escolarização. Os dados indicam que estudantes com deficiência que vivem em contextos empobrecidos enfrentam fragilidades claramente marcadas pela dupla estigmatização: pobreza e deficiência.

Palavras-chave: Educação. Estudantes com deficiência. Pobreza.

INTRODUÇÃO

Perseguindo o objetivo de uma escola pública de qualidade para todos (as), com financiamento adequado, socialmente referenciada, com gestão pública e democrática, pensada e instituída para combater toda forma de discriminação o Estado brasileiro promulgou a atual Constituição Federal de 1988 e anos após, ratificando esse compromisso, incorporou, com força de norma constitucional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (BRASIL, 2009). Todavia, o caminho para uma sociedade plural, menos desigual e com garantia de direitos impõe muitos desafios. Entre eles, destacamos a pobreza na interface com a deficiência,

considerando que dentro do contexto de pobreza, outros fatores se agregam e influenciam os múltiplos processos sociais em que o indivíduo vive e se relaciona (CARARO, 2015).

Nesse sentido, temos que a autorregulação psíquica de cada indivíduo não acontece de um grau de individuação zero, mas é desenvolvida e molda-se a partir de uma forma particular como se vive em comunidade e se relaciona, direta ou indiretamente, com cada um dos seus membros (ELIAS, 1994).

Considerando que exclusão e a inclusão “[...] se articulam de tal forma que uma só opera na relação com a outra e por meio do sujeito, de sua subjetividade” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 130), pelas lentes eliasiana compreendemos que o processo educacional na perspectiva inclusiva, não parte da dicotomia de “dentro e fora”, “incluído e excluído” voltado apenas para um momento determinado, mas parte de uma perspectiva inter-relacional e deve ser analisada processualmente.

Nesse caminho, se faz necessário entender que a escola para todos implica muito mais do que a acessibilidade para estudantes com deficiência, pois a vida escolar impõe o rompimento de estigmas e barreiras atitudinais. O espaço escolar abrange figurações sociais e grupos distintos, que irão se deparar com barreiras e/ou facilidades, a depender da margem de poder, diferenciação social e identificação mútua. Ou seja, uma escola para todos tem seu alicerce na radicalização da democracia participativa.

Historicamente pessoas em condição de pobreza e pessoas com deficiência tem enfrentado uma série de estigmas e preconceitos. Esses estigmas isolaram, ao longo de toda a história, as pessoas com deficiência (RICHARDSON, 2009). Melo e Araújo (2018) constatarem que inclusive nas instituições de ensino, a deficiência é associada à doença e focalizada a partir de suas limitações.

Em contextos empobrecidos, as pessoas com deficiência além de lidarem com a normalização da exclusão pautada pela expectativa comportamentalista entre aquilo que é aceitável ou não diante da sociedade também são marcados devido à condição de pobreza, vivenciando a falta de acesso a direitos básicos, perante os quais têm as suas necessidades físicas, emocionais e escolares negadas e /ou invisibilizadas.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de caso de natureza qualitativa realizado em uma escola municipal pública de um bairro periférico [região da Grande Terra Vermelha] do município de Vila Velha no estado do Espírito Santo, no período de 2022 a 2024. A escola pesquisada conta com *1.178 matrículas de estudantes nos anos iniciais nos turnos matutino e vespertino*, localizada na área urbana a escola tem no seu entorno invasões.

Os dados apresentados foram extraídos de fontes documentais tais como o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da escola, plano de ação de 2018, relatórios do Sistema de Gestão (SGE) e de entrevistas com 10 (dez) professores [08 do ensino comum e 02 do AEE] e familiares no período de 2023/2024.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os dados socioeconômicos da escola investigada mostraram um quantitativo significativo de estudantes que cotidianamente vivenciam à falta de moradia, alimentação, infraestrutura, acesso à saúde e violências no território.

Em relação a renda familiar os dados revelam que 79,23% das famílias têm uma renda mensal entre R\$ 780,00 e R\$ 1.820,00 reais. Além disso, alguns estudantes não têm um responsável legal ou biológico, observamos ainda que a maioria dos domicílios (57,62%) tem como chefe de família a mãe. No caso específico de estudantes com deficiência, percebemos que a maioria das responsáveis desses estudantes eram mães ou irmãs, as quais se dedicam, em tempo integral, ao cuidado dos estudantes com deficiência, o que termina impactando a renda familiar.

Os dados analisados mostraram que todas as mães/familiares de estudantes com deficiência entrevistadas eram pertencentes à família de baixa renda e alegaram receber ou já ter recebido algum benefício social. Os familiares apontam a importância do benefício social para o próprio sustento da família como todo (tratamentos médicos, alimentação, remédios etc). Esse cenário se alinha com os estudos de Richardson (2009) que indica que pessoas com deficiência e as suas famílias possuem gastos maiores para comprar bens e serviços relacionados à deficiência, o que reduz a renda familiar e impede ter prioridade de outras necessidades da família. Não sem motivos, geralmente recursos dessas famílias ficam cada vez mais restritos e a situação de pobreza mais evidenciada.

Os professores entrevistados apontaram que a pobreza no contexto escolar implica que parte desses estudantes enfrentem desafios referentes a: fome, abandono emocional, físico, violência intrafamiliar, presença do tráfico de drogas, etc.

Esse conjunto de dados apresentam como a característica territorial na qual a escola se encontra e se entrelaça na figuração escola-território. Nesse sentido, entendemos que a escola por si só retém uma pequena margem de poder diante de um dilema social complexo que é muito maior do que compete a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa demonstrou que as fragilidades presentes no contexto pesquisado permitem compreender que para as famílias a sobrevivência se sobrepõe ao direito de escolarização.

Os dados indicam proximidades existentes entre pobreza e deficiência. Ambas condições, tem como características similares a exclusão e discriminação, o que afeta diretamente a maneira e a forma de acesso aos direitos socialmente pactuados. O conjunto desses dados leva-nos a afirmar que a pobreza não se limita à insuficiência de renda, mas que as consequências da pobreza multidimensional delineiam o cotidiano de estudantes em contextos empobrecidos e o seu processo de escolarização se “conforma” no tecido de relações vividas na escolarização (baixas expectativas) e ao mesmo tempo perpetuam o ciclo da pobreza.

Esse estudo evidenciou que ainda há poucas pesquisas que levam em conta à pobreza e deficiência no ambiente escolar. No entanto, resta evidenciado a necessidade de mais pesquisas que abordem especificamente à educação de estudantes com deficiência na condição de pobreza. A nosso ver, trazer à tona o detalhamento dessa dupla especificidade pode colaborar para a elaboração de propostas mais efetivas e de um acompanhamento mais personalizado das políticas públicas colocadas em cada território.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL, Constituição. Decreto nº. 6949 de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo Diário Oficial da União. **Diário Oficial**, 2009.

CARARO, Marlene de Fátima. **O programa Mais Educação e suas interfaces com outros programas sociais federais no combate à pobreza e à vulnerabilidade social: intenções e tensões**. 2015. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1994a.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira; ARAÚJO, Eliana Rodrigues. Núcleos de acessibilidade nas universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 22, p. 57-66, 2018.

RICHARDSON, Zilma Maria Ramos Jarry. **Pobreza, deficiência visual e políticas sócio-educativas**. 2009. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **verve. revista semestral autogestionária do Nu-Sol.**, n. 20, 2011.

VILA VELHA (Município). **Projeto Pedagógico Institucional (PPI)**. 2018.

VILA VELHA (Município). **Sistema de Gestão Escolar Vila Velha**. Relatório de dados socioeconômicos. 2024.

FAZENDA JAPIRA: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Rômulo dos Santos Pinheiro

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

romulogeografia@gmail.com

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: A apropriação humana desordenada dos recursos naturais tem acarretado danos catastróficos ao meio ambiente. É notório os resultados negativos existentes na qualidade de vida da população, o que acaba acarretando preocupações com o futuro da humanidade, tendo em vista a realidade atual existente. Desta forma as nações do planeta começaram a compreender a necessidade de uma nova vertente científica e educativa que projetasse um novo caminho para as condutas humanas frente a sua relação com o meio ambiente. Desta forma, a Educação Ambiental surge neste cenário. Este trabalho de pesquisa visa descrever um relato da relação homem e a natureza no decorrer do espaço-tempo, trazendo a história da EA, seus conceitos, características e objetivos. Objetivando exemplificar atitudes práticas das verdadeiras intenções da EA no espaço educacional formal e não formal, este trabalho de pesquisa visará também relatar um estudo de caso da Propriedade Japira localizada no município de Boa Esperança, Norte do estado do Espírito Santo, onde é proposto e realizado pelos proprietários, um trabalho de EA, recebendo alunos de diversas escolas dos municípios de Boa Esperança, Pinheiros e Nova Venécia.

Palavras-chave: Meio ambiente. Educação Ambiental. Relações homem-natureza.

INTRODUÇÃO

O conceito de meio ambiente correlaciona-se ao espaço de habitação e sobrevivência dos seres vivos. Todos os elementos que compõe um determinado espaço (Abióticos e Bióticos), são objetos constituidores do mesmo. Devido a predominância de uma educação tradicional, ficou marcada e enraizada uma cultura que estereotipou o ser humano como um elemento superior a natureza, adjetivando-o como um Ser supremo. Esta educação que transmitia tais princípios conseguiu se manter viva e ativa por vários séculos. Isto é tão notório, que até o momento atual, existem indivíduos que possuem tal concepção cultural.

Esta linha de pensamento subsidiou os argumentos que justificavam a apropriação dos recursos naturais a serem explorados pela humanidade, encadeando assim uma série global de problemas ambientais. Com a exploração intensificada dos recursos naturais, consequentemente os problemas ambientais foram alcançando dimensões maiores, refletindo diretamente na qualidade de vida da população, estrutura social e econômica de vários países do mundo.

Tais problemáticas passaram a gerar preocupação com o futuro da Civilização Humana. Através desta vertente, foram iniciados estudos, pesquisas científicas e conferências de dimensão mundial, tais como a conferência de Estocolmo em 1972, Conferência das Nações Unidas em Belgrado no ano de 1975, Conferência de 1977 em Tbilisi, Rio 92 e etc. A partir de então a

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Humanidade começa a entender a necessidade de refletir sobre sua relação com o meio, compreendendo que concepções construídas tradicionalmente sobre a relação homem natureza estavam equivocadas, sendo necessárias mudanças de comportamento e de atitudes, buscando um pensamento educativo que objetivasse uma nova percepção de Meio Ambiente. E desta reflexão ocorre o nascimento da Educação Ambiental (EA). Uma educação libertadora, com pensamentos críticos, sensibilizando os sujeitos para a auto-conscientização, mudança de comportamento e construção de uma sociedade preocupada com as questões ambientais e de sustentabilidade.

Em busca de um conceito de EA entre os teóricos, este pesquisador observou diversas conceitualizações, características e analogias, todas voltadas para um sentido único, porém não foi possível identificar um conceito universal de EA. Mas de uma forma abrangente, envolvendo os comentários destes teóricos, tais como: Martha Tristão, Boa Ventura Souza Santos, Lucie Sauvé, Mauro Guimarães, Marcos Reigota, Michele Sato e outros, pode-se dizer de maneira geral que a EA é um processo educativo que objetiva formar indivíduos preocupados com os problemas ambientais, conduzindo-os para um pensamento crítico relacionado às questões do meio, discutindo temas relacionados à sustentabilidade, abordando aspectos econômicos, sociais, políticos, ecológicos e éticos.

Marta Tristão compreende a EA como sendo um valioso campo teórico metodológico, possuindo dimensões políticas e éticas, havendo a possibilidade de articulação de cultura, meio ambiente, cidadania e sustentabilidade, envolvendo todos os indivíduos da sociedade. Concorrendo com Tristão (2004), Guimarães (1995), diz que equivale então reconhecer a Educação Ambiental como uma vertente educativa que supere metodologias hegemônicas em diferentes escalas de atuação, seja global ou local, e em plurais temporalidades. Santos (2007) continua o pensamento dizendo que ao longo dos anos a EA tem sido cogitada e adotada como uma das ações capazes de transformar o padrão de degradação socioambiental vigente na sociedade, sendo o ambiente escolar um espaço importante de formação cidadã com justiça social e qualidade ambiental. Reigota (2014), enfatiza esta reflexão dizendo que define a EA como sendo uma Educação Política, realizando análise das relações econômicas, sociais e culturais entre a humanidade e a natureza, visando à superação dos mecanismos de controle e de dominação que impedem a participação livre, consciente e Democrática de todos. Michele Sato, prossegue este raciocínio, quando evidência a EA como um relevante instrumento reflexivo no que diz respeito aos desafios da humanidade, alimentando sonhos e esperanças de um lugar mais sustentável. Lucie Sauvé contribui para o enriquecimento desta discussão, afirmando que a Educação Ambiental é uma complexa dimensão da educação, que pode ser caracterizada por uma grande diversidade de teorias e práticas, originadas em função de diferentes concepções de educação, de meio ambiente, de desenvolvimento.

A fazenda Japira é uma propriedade particular rural localizada no município de Boa Esperança-ES. Seus proprietários utilizam este espaço de forma sustentável, sensibilizando os moradores locais e seus visitantes com relação a sua conservação. O local é administrado pelos proprietários da fazenda, o Senhor Cláudio Bitti e sua esposa Keila Mara Fagundes Bitti. Os mesmos

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

recebem alunos de diversas escolas do Município de Boa Esperança, Nova Venécia e Pinheiros. O trabalho baseia-se em uma trilha feita na mata, onde durante o percurso existem paradas planejadas, no qual o guia, o próprio Cláudio, fala sobre as árvores nativas da região, mostrando seus tipos, características físicas como também da fauna local. Existem três tipos de trilhas específicas por faixa etária e serial das turmas, sendo elas: Trilha da sede com 3 km e a Trilha da Volta Escura com 2 km, próprias para alunos do Ensino Fundamental 1 e a Trilha da Mata Grande com 12 km, apropriada para alunos do Ensino Fundamental 2.

Neste percurso, dentro da mata, são trabalhados conceitos ecológicos: clima, vegetação, biodiversidade, fauna, solo, sustentabilidade, equilíbrio ecológico; e também valores de preservação e respeito ao meio ambiente. Momentos como este possibilitam aos estudantes aprender na prática tudo o que é trabalhado teoricamente em sala de aula; permitindo aos sujeitos viver e sentir as emoções de estar em contato com a natureza, aprendendo que o ser humano é um elemento do meio ambiente, que o mesmo faz parte da natureza, e que por isso deve-se amá-lo e preservá-lo, buscando viabilizar uma relação sustentável e equilibrada .

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EA é marcada por uma história de lutas em favor de um ensino que objetiva a formação de sujeitos sensibilizados com a temática ambiental, críticos e participantes de uma sociedade que visa a Sustentabilidade. A escola deve proporcionar aos alunos momentos de discussão, debate e aprendizagem sobre a temática ambiental, sendo trabalhada como tema transversal e interdisciplinar, devendo estar presente em todo currículo escolar. Fazendo parte do cotidiano e não apenas em datas específicas, pois isto torna a EA algo repetitivo, mecanizado e pontual.

Não existe um conceito universal de meio ambiente ou mesmo de Educação Ambiental que padronize um entendimento único e singular. A conceitualização de EA, é abrangente e plural, e o meio ambiente pode ser interpretado de múltiplas maneiras. Essa percepção vai se consolidar a partir de diversos fatores, tais como cultura, costumes, tradição, crenças e até mesmo das vivências cotidianas de cada sujeito em seu próprio meio.

A aula de campo é um excelente recurso para o ensino da Educação ambiental, porém necessita-se da cautela de não restringir a ação a somente ao passeio, pois acaba limitando o trabalho a um evento de cunho ecológico. A aula de campo deve está estruturada com os objetivos ligados a temática a ser explorada, correlacionado as informações vivenciadas no campo, com a realidade dos estudantes, provocando a crítica, a reflexão e a curiosidade. A EA deve proporcionar não apenas a leitura superficial ou mesmo descritiva do espaço ou meio, mais também compreender os motivos geradores da realidade ao seu redor.

REFERÊNCIAS

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2014.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)



SAUVÉ, L. **La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad:** En busca de un marco de referência educativo integrador. *Tópicos en Educación Ambiental*, Mexico, v. 1, n.2, p. 7-25, 1999.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

SATO, Michèle. **Educação ambiental.** São Carlos: Rima, 2002.

SANTOS, B. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social.** São Paulo: Editora BOMTEMPO, 2007.

TRISTÃO, M. **Os contextos da educação ambiental no cotidiano:** racionalidades da/na escola. *In:* REUNIÃO ANUALDA ANPED, 27. 2004, Caxambu, MG. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 332-333.

FECHAMENTO DE ESCOLAS RURAIS: DESAFIOS E IMPACTOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Guilherme Teixeira Gomes

Universidade Estadual de Goiás - UEG

Hist.gomes@gmail.com

William Elias de Almeida

Universidade Estadual de Goiás - UEG

professorww7@gmail.com

Diego Lacerda de Souza

Universidade Estadual de Goiás - UEG

traineediego@gmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: CNPq.

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: Este estudo tem como objetivo analisar os desafios e impactos das políticas educacionais associadas ao Neoliberalismo e impulsionadas pelo agronegócio, focando no fenômeno dos fechamentos de escolas rurais. Uma revisão bibliográfica crítica será conduzida para investigar teorias e pesquisas pertinentes ao tema da educação no/do campo. Suspeita-se que a redução no número de escolas rurais esteja diretamente ligada às políticas econômicas neoliberais que favorecem os interesses do agronegócio, resultando em desigualdades marcantes. Essas não só comprometem o acesso à educação, mas também afetam a coesão social e a identidade cultural das comunidades rurais. Dessa forma, o estudo busca identificar e discutir os problemas oriundos dos fechamentos das escolas rurais, visando contribuir para o avanço educacional e a melhoria das condições de vida no campo. Este texto conclui que é preciso desenvolver políticas educacionais que valorizem a cultura rural e assegurem o acesso à educação de qualidade no território rural.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Neoliberalismo. Educação no/do campo.

INTRODUÇÃO

Os desafios e impactos das políticas educacionais, especificamente o caso dos fechamentos das escolas rurais estão ligados às políticas econômicas do neoliberalismo, fomentadas principalmente pelo agronegócio. Segundo Santos e Garcia (2020), a classe trabalhadora do campo historicamente tem sido uma contraposição aos ideais apregoados pelo ideário neoliberal capitalista, assim o campo como um lugar de vida é também um espaço de resistência no enfrentamento ao capital.

A presente pesquisa propõe uma análise dos desafios e impactos resultantes das políticas educacionais que culminaram no fechamento de escolas rurais entre os anos de 1996 a 2020. Corroborando com o que Luna (2019, p. 14) chama de “uma produção de conhecimento novo, relevante teórica e socialmente fidedigno”, este trabalho se justifica pela necessidade de desvendar

as causas dessas políticas educacionais, de fechamento de escolas rurais ligadas principalmente ao neoliberalismo, fomentada pelo agronegócio. E suscita a seguinte questão como problema deste trabalho: Quais os desafios e impactos gerados nas políticas educacionais de fechamento de escolas rurais? Além disso, esta pesquisa também se justifica pela relevância em contribuir para a formulação de políticas públicas eficazes e socialmente responsáveis por meio de uma revisão bibliográfica e uma análise crítica.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Desafios e impactos das políticas educacionais no campo

Os desafios e impactos das políticas educacionais, especificamente o caso dos fechamentos das escolas rurais possuem forte conexão com as políticas econômicas do neoliberalismo, fomentadas principalmente pelo Agronegócio. A interação direta com as atividades agrícolas e a ligação com a terra também moldam suas perspectivas e demanda. Para Silva *et al.* (2021) há uma desigualdade social brasileira no campo, em que se observa uma subordinação de um grupo de camponeses para uma elite agrária.

Entretanto, é importante ressaltar a resistência e as articulações dos trabalhadores rurais contra a imposição dessas políticas de precarização. Molina et al (2011) afirmam que o Movimento de Educação do Campo está diretamente ligada aos movimentos sociais de trabalhadores rurais em prol da reforma agrária, somando-se a isso a educação como uma perspectiva de poder viver no e do campo e garantir seu direito a uma reprodução social, com suas características, culturas e modo de vida. Para tanto é necessário novas políticas que visem valorizar e promover a consciência e a identidade dos jovens do campo e a manutenção da resistência contra a lógica do mercado.

Sader afirma que: “Educar é um ato de formação da consciência com conhecimentos, com valores, com capacidade de compreensão. Nesse sentido, o processo educacional é muito mais amplo do que a chamada educação formal, que se dá no âmbito dos espaços escolares” (2007, p.80). Entretanto, os fechamentos de escolas rurais é um fenômeno observado em diversas regiões, esse processo envolve o deslocamento de jovens das áreas rurais para centros urbanos em busca de educação de qualidade e melhores oportunidades. Esse movimento muitas vezes resulta na separação das famílias e na perda de conexão com as tradições e a cultura locais e alterando o sentido do ato de educar mencionado pelo autor.

Essa reflexão conduz a considerar os direitos humanos como elemento crucial na resposta a certas causas. Toda pessoa tem direito a educação digna, de acordo a constituição federal de 1988, assim segundo Caldart (2002) vem se desenhando uma luta, por meio de movimentos sociais, em prol de uma educação que seja no/do campo, que objetiva o fortalecimento da identidade rural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente análise que investiga os desafios e impactos resultantes das políticas educacionais no contexto dos fechamentos de escolas rurais, evidencia a complexidade dos obstáculos en-

frentados pela população rural. Uma etapa crucial para a mudança consiste na compreensão dessas complexidades inerentes ao sistema capitalista e sua influência na implementação de políticas públicas, particularmente aquelas que conduzem ao fechamento de escolas rurais em resposta às exigências do mercado neoliberal, impulsionadas primordialmente pelo neoliberalismo.

Candau (2022) afirma a necessidade de humanizar o humano, estabelecer condições mais dignas para todos, fazer com que tais sujeitos se empoderem e reconheçam seu lugar no mundo, mitigando as diferenças entre as pessoas. É por meio da educação que a resistência ganha força, voz e tangencia mudanças estruturais nos espaços campestinos.

Sendo assim é imperativo também desenvolver políticas educacionais que valorizem a cultura rural e assegurem o acesso à educação de qualidade no território dos estudantes. Tal abordagem é essencial para entender profundamente os desafios enfrentados pelas juventudes rurais e para identificar estratégias que promovam o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais impactadas.

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salete. **Por Uma Educação do Campo**: traços de uma identidade em construção. *In*: Educação do Campo: identidade e políticas públicas / Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli, osfs e Roseli Salete Caldart (organizadores). Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4.

CANDAU, Vera Maria Ferrão e FERNADES, Yrama Siqueira. **Direitos Humanos, Diferenças e Educação**: desafios para o cotidiano escolar. *Revista Momento - diálogos em educação*, E-ISSN 2316-3100, v.31, n.1, p.40-56, jan/abr., 2022. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v3li01.13436>.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2019.

MOLINA, Mônica Castagna Molina e FREITAS, Helana Célia de Abreu. **Avanços e desafios na construção da Educação do Campo**. *In*: MOLINA, Mônica Castagna Molina e FREITAS, Helana Célia de Abreu (orgs). Educação do Campo. Em aberto, Brasília, v.24, n.85

SADER, Emir. **Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil**: da ditadura à atualidade. *In* Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teóricos-metodológico/ Rosa Maria Godoy Silveira, etc a.- João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SANTOS, Vanessa Costa e GARCIA, Fátima Moraes. **O fechamento de escolas do campo no Brasil**: da totalidade social a materialização das diretrizes neoliberais. Kiri-Kerê: Pesquisa em Ensino, Dossiê n.4, vol.1, out. 2020.

SILVA, Matheus Lucio dos Reis. *Et al.* **Juventudes Rurais**: A Inclusão excludente na Educação Urbana. *In*: buru, Goiânia, 2021.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COMO ESPAÇO DE VALIDAÇÃO DE MATERIAIS EDUCATIVOS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Fábia Lacerda de Brito Victor Pereira
Instituto Federal do Espírito Santo/PPGEH
fabialacerda68@gmail.com

Dilza Côco
Instituto Federal do Espírito Santo
dilzacoco@gmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Gepech / PPGEH / IFES Campus Vitória.

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: O texto apresenta relato do processo de produção e validação do material educativo intitulado A Fotografia e a Cidade: a imagem da Serra em foco. Tal processo foi realizado em uma ação formativa promovida a partir de parceria entre o IFES e a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo-SEDU/GEEJA. Com base nos materiais produzidos e dados coletados, pretende-se evidenciar a importância da formação continuada no processo de validação de materiais educativos. Esses são sistematizados com o intento de mediar as experiências de ensino e aprendizagem. Para isso, toma-se como suporte teórico proposições de Moura (2010) para abordar a temática da formação, e contribuições de Kaplún (2003) e Côco (2020) quanto à produção e validação de materiais educativos.

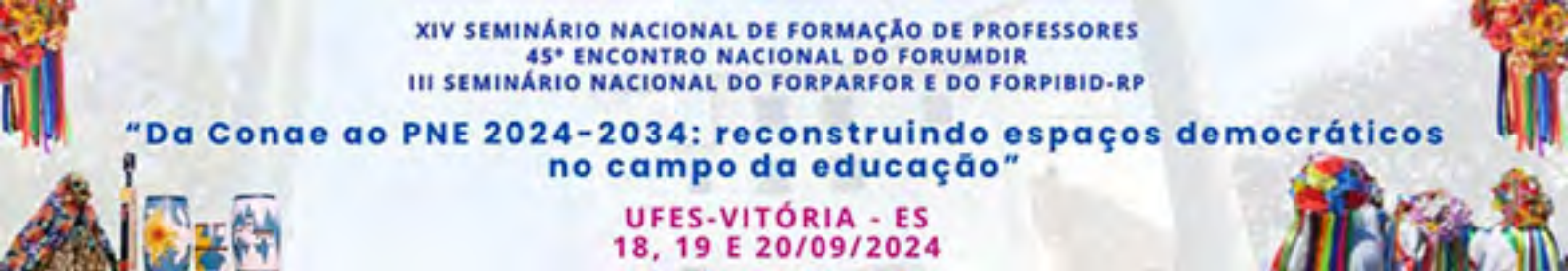
Palavras-chave: Formação de Professores. Materiais Educativos. Educação na Cidade.

INTRODUÇÃO

A ação formativa Educação na Cidade e Fotografia: uma proposta de leitura da imagem da cidade, ofertada aos professores e pedagogos que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da SEDU/ES e desempenham o papel de articuladores no Projeto Integrador de Pesquisa e Articulação com o Território - PIPAT¹, constituiu-se uma das etapas e campo empírico da pesquisa de mestrado profissional “Cidades (re)veladas: produção do espaço urbano e o papel da fotografia na construção da imagem da cidade de Serra (ES)”, desenvolvida na linha de Formação de Professores do PPGEH e integrada ao Gepech².

1 O PIPAT, componente curricular da EJA, apoia-se na concepção de que a aprendizagem dos estudantes não está restrita aos espaços/tempos escolares, mas também realiza-se em diferentes espaços/tempos nos quais estão inseridos os estudantes. Tem como categorias centrais: trabalho e território.

2 A proposta de Educação na Cidade defendida pelo Gepech sustenta-se no princípio de que a cidade é obra humana elaborada por meio do trabalho. Assim, os estudos sobre a cidade no campo da educação podem não apenas contribuir para a apreensão de conhecimentos que envolvem o processo de formação dos seus espaços, mas produz conhecimento sobre as relações entre os sujeitos e destes com a natureza, favorecendo a construção de uma visão mais crítica da realidade.



[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

Concebida como um espaço de diálogo e troca de experiências, essa ação formativa também tencionou compartilhar e validar com os participantes o material educativo “A Fotografia e a Cidade: a imagem da Serra em foco”. Essa produção (*e-book*) atende uma exigência na modalidade de mestrado profissional (CÔCO, 2020) e ocupa um lugar central no desenvolvimento das pesquisas, uma vez destinados a “contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica” (CÔCO, 2020, p. 225).

Intencionados a verificar as contribuições deste material para o trabalho educativo, propomos sua validação junto aos profissionais que atuam no PIPAT. Essa escolha foi motivada em virtude das categorias que sustentam o projeto, bem como suas aproximações com a proposta de educação na cidade defendida pelo Gepech.

Deste modo, a formação foi estruturada segundo os princípios da abordagem histórico-cultural e das contribuições de Moura (2010), que toma para estudos uma atividade especial que promove o desenvolvimento humano, a *atividade pedagógica*. Portanto, a aprendizagem do professor é condição essencial para a garantia da aprendizagem dos estudantes, e conforme nos aponta Côco, Silva, Lopes e Perlin (2020, p. 7): “[...] tornam-se importantes ações de formação continuada que assumem como princípio a articulação entre teoria e prática, que possibilitem a apropriação de conhecimentos teóricos na direção do desenvolvimento dos sujeitos”. Ancorados nessas concepções, planejamos a ação formativa considerando: a) a articulação entre conhecimentos teóricos e práticos; b) as proposições do Gepech para a formação de professores; c) o percurso metodológico da pesquisa; d) os conceitos/conteúdos abordados no material educativo; e) as categorias estruturantes do PIPAT.

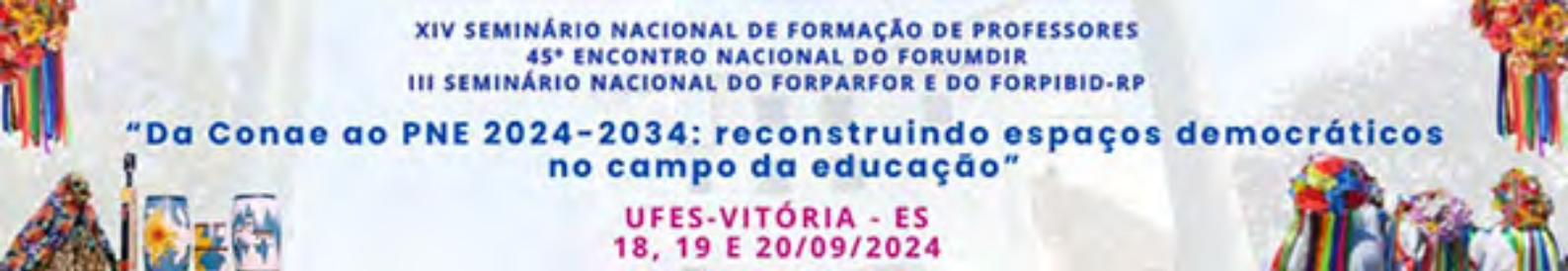
METODOLOGIA

Na organização da formação contemplamos momentos de estudos teóricos, de relatos de experiência, de interações via plataforma eletrônica e de avaliação. O curso ocorreu entre os meses de abril a junho de 2024, com cinco encontros síncronos, envolvendo 219³ cursistas (além dos ouvintes), divididos em dois grupos. Os conteúdos de cada encontro foram ministrados duas vezes (Quadro 1). As pautas dos encontros foram organizadas em diálogo com a estrutura do material educativo.

Quadro 1 - Roteiro metodológico da ação formativa

Encontro	Data	Grupo/ Número de con- exões*	Temática/Pauta do Encontro
1º	15 e 30/04	1 (260) 2 (122)	Apresentação e da pesquisa e estudos coletivos sobre Educação na Cidade e Direito à Cidade.
2º	06 e 07/05	1 (195) 2 (129)	Fotografia, Cidade e Educação.

3 Deste quantitativo, 134 participantes autorizaram a incorporação dos dados no acervo da pesquisa.



3º	27 e 28/05	1 (196) 2 (112)	Produção do espaço urbano e construção da “imagem” da cidade de Serra-ES: o que nos (re)velam as fotografias?
4º	10 e 11/06	1 (188) 2 (101)	Compartilhamento de experiência fotográfica realizada pelos participantes.
5º	24 e 25/06	1 (128) 2 (82)	Avaliação da ação formativa e do material educativo.
(*) O número de conexões dos encontros não representa a quantidade real de participantes, uma vez que numa mesma unidade de ensino podemos ter 2 ou mais articuladores atuando no PIPAT.			

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

Fonte: Pereira (2024).

Figura I - Capa do material educativo Figura II - Sumário do material educativo



Fonte: Pereira (2024). Na figura II, os capítulos abordam: 1º) Direito à Cidade e a leitura contra-hegemônica dos espaços; 2º) Potencial educativo dos espaços citadinos: a perspectiva da Educação na Cidade; 3º) Fotografia e Cidade: entre o “visível” e o “oculto”.

A avaliação da formação⁴ e do material educativo foi realizada por meio de formulário eletrônico (Google Forms), dividido em dois blocos: o primeiro referente à ação formativa; e o segundo com questões sobre o material educativo, sistematizadas segundo os três eixos propostos por Kaplún (2003): conceitual, pedagógico e comunicacional. Parte dos dados coletados⁵ no processo de validação integram o quadro e gráficos abaixo:

4 O objetivo foi verificarmos se a ação formativa contribuiu para enriquecer e/ou alterar o modo como os professores compreendem e identificam o potencial educativo da cidade e de seus *territórios*, especialmente por meio da análise crítica de seu acervo fotográfico.

5 Em virtude da estrutura e da quantidade de páginas desse texto, não foi possível apresentar todos os dados coletados (quantitativos e qualitativos).

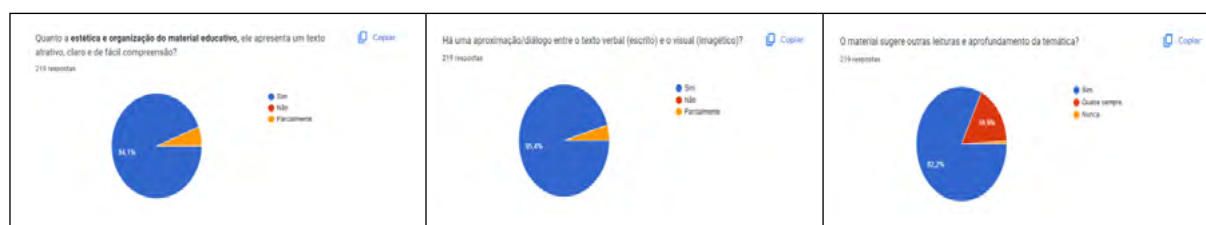
[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

AVALIAÇÃO	As imagens e a forma como foram apresentadas no material educativo (Ebook) favorecerem a compreensão da temática? Numa escala de 1 (ruim) a 5 (excelente), você atribui:	A paleta de cores utilizada nessa versão digital faz com que a leitura do material seja agradável? Numa escala de 1 (ruim) a 5 (excelente), como você classifica esse quesito?	A fonte e o tamanho da letra estão adequadas para uma boa leitura do material? Numa escala de 1 (ruim) a 5 (excelente), como você classifica esse quesito?	A forma como os conceitos e as informações técnicas são apresentadas possibilitam uma leitura didática e fluida pelo leitor? Numa escala de 1 (ruim) a 5 (excelente), como você classifica esse quesito?	Quanto ao eixo da escrita, responda: O texto escrito é atrativo e estimula a aprendizagem do leitor? Numa escala de 1 (ruim) a 5 (excelente), como você classifica esse quesito?	Os conceitos, os termos técnicos e expressões científicas são explicados e ficam claros dentro do texto ou em notas referenciais? Numa escala de 1 (ruim) a 5 (excelente), como você classifica esse quesito?	A estruturação do material (em capítulos, subcapítulos) e a apresentação das ideias facilitam o entendimento/appropriação da temática? Numa escala de 1 (ruim) a 5 (excelente), como você classifica esse quesito?
1	1	2	1	1	1	2	2
2	1	0		1	2	0	0
3	5	6	10	4	5	5	5
4	64	55	61	62	67	60	62
5	148	166	147	163	144	162	160

Fonte: Pereira (2024).



Fonte: Pereira (2024).

De modo geral os dados evidenciam avaliação positiva do material educativo em relação à forma e conteúdo. A maioria dos respondentes escolheram os fatores 4 (bom) e 5 (excelente). Alguns poucos registros nos extratos inferiores merecem um olhar atencioso aos dados qualitativos do questionário. Fica destacado também uma quantidade generosa e diversificada de participantes, tanto no que diz respeito a formação acadêmica quanto aos contextos socioespaciais nos quais estavam inseridos. Inferimos, com base nos dados coletados, que a formação alcançou seu objetivo: contribuir para/com práticas pedagógicas que possam enxergar na cidade o seu potencial educativo, além de promover a participação dos profissionais da educação no processo de produção e validação dos materiais educativos que destinam-se a mediar e potencializar as ações educativas.

Concluimos que a validação do material educativo constitui uma etapa importante para a pesquisa e, considerando a necessidade de diálogo com o público alvo, concretiza condições favoráveis para a articulação de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Essa integração mostra potencial para fomentar o diálogo e o compartilhamento de conhecimentos oriundos de estudos aprofundados, contribuindo para ampliar oportunidades de estudos coletivos com professores da rede pública na expectativa de qualificar e fortalecer a atividade pedagógica.

REFERÊNCIAS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

CÔCO, Dilza; SILVA, Sandra Aparecida Fraga da; LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira; PERLIN, Patricia. Formação de professores dos anos iniciais sobre frações: contribuições da teoria histórico-cultural. **Ensino de Matemática em Debate**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 29-55, 2020. ISSN 2358-4122.

CÔCO, Dilza. Procedimentos metodológicos para avaliação de produtos educacionais: contribuições para um mestrado profissional da área de ensino de humanidades. **Investigação qualitativa em educação: avanços e desafios**. Lisboa, v.2, p. 224-238, 2020.

KAPLÚN, Gabriel. Materiais educativos: experiência de aprendizado. **Revista Comunicação & Educação**, 271, 46-60, 2003.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber livro, 2010.

PEREIRA, Fábila Lacerda de Brito Victor. **Cidades (re)veladas**: produção do espaço urbano e o papel da fotografia na construção da imagem da cidade de Serra (ES). Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades, IFES, Vitória, 2024.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA DO MUNICÍPIO DE VIANA - ES

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Gabriela Roncatt Ferreira de Souza
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
gabrielaroncattferreira@gmail.com

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: O estudo proposto é um resumo expandido de pesquisa intitulado “Formação Continuada de Professores da Educação Especial do Município de Viana - ES”. O objetivo geral é contribuir para a formação docente dos professores da Educação Especial durante o primeiro semestre de 2024, buscando a aquisição dos conhecimentos necessários e a reflexão sobre a práxis pedagógica com os alunos do Público da Educação Especial (PEE), a partir da perspectiva inclusiva e da abordagem teórica gramsciana. Além disso, visa reafirmar a concepção de escola unitária na escola comum, resultando em uma práxis docente transformadora. A pesquisa é de natureza qualitativa e etnográfica, com análise pautada na filosofia da práxis de Gramsci. A pergunta norteadora é: “Como a formação continuada em Educação Especial, através do viés da filosofia da práxis, poderá contribuir para superar as barreiras atitudinais e o capacitismo no cotidiano escolar?” Em relação aos resultados, observamos a importância da mediação no trabalho docente, a garantia da formação continuada, o posicionamento político dos professores, e o rompimento do capacitismo no contexto escolar, integrando teoria e prática para a aquisição de uma consciência unitária, emancipatória, filosófica e política.

Palavras-chave: Formação. Educação Especial.

INTRODUÇÃO

O presente resumo expandido é oriundo da pesquisa intitulada “Formação Continuada de Professores da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva do Município de Viana - ES”, realizada no primeiro semestre de 2024. A pesquisa envolveu quatro encontros formativos com temas pertinentes à Educação Anticapacitista, seguidos por rodas de conversa em diferentes Regiões Administrativas, e foi concluída com assessoramento pedagógico, conduzido por uma professora e gestora municipal da Educação Especial. Após analisar o cotidiano escolar ao longo de quatorze anos de atuação na Educação Especial, constatou-se que alguns profissionais, embora especializados e atuantes na modalidade, apresentavam barreiras atitudinais na práxis e déficits na formação inicial sobre a escolarização de alunos com deficiência. Melo, Rafante e Gomes (2019, p. 132) afirmam que a herança de uma educação segregada direcionou historicamente nas dificuldades apresentadas pelos sujeitos com deficiência, tendo como consequência “[...] a crença de que as crianças com deficiências não aprendem e que permanece na concepção de muitos educadores brasileiros, inclusive aqueles que atuam na educação especial”.

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Diante do exposto, Pagaime e Melo (2021) reiteram que as barreiras da inclusão escolar são conhecidas, sendo a barreira atitudinal a mais complexa de ser transposta devido às raízes subjetivas históricas de exclusão social. Observou-se também a ocorrência de capacitismo no cotidiano escolar, pois alguns profissionais ainda defendem que os alunos com deficiência deveriam estar em escolas especializadas, desconhecendo que toda pessoa tem o direito à educação, conforme promulga a Constituição Federal de 1988 em seu Artigo 205:

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.

A referida pesquisa é fundamentada nos preceitos de Antonio Gramsci e seus interlocutores, tem como problema norteador: Como a formação continuada em Educação Especial, através do viés da filosofia das práxis poderá contribuir para transpor as barreiras atitudinais e o capacitismo no cotidiano escolar? O estudo tem como objetivo geral - contribuir na formação docente de 156 (cento e cinquenta e seis) profissionais da Educação Especial, no que tange a aquisição dos conhecimentos necessários e a reflexão crítica sobre a práxis pedagógica com os alunos Público da Educação Especial. Por conseguinte, visando elencar o objetivo geral do referido projeto, foram definidos os objetivos específicos de quantificar o número de profissionais que atuam na Educação Especial do município de Viana - ES no ano de 2024, fomentar encontros e roda de conversas de formação continuada, proporcionando valorização docente e expandir os estudos em prol da Educação Anticapacitista.

METODOLOGIA

A pesquisa mencionada caracteriza-se por sua natureza qualitativa, com um percurso metodológico etnográfico e análise baseada na filosofia da práxis de Antonio Gramsci. Buscando compreender melhor o objeto de estudo, de acordo com Hammersley e Atkinson (2022), a pesquisa etnográfica é marcada pela prática, onde não se segue apenas um modelo metodológico fixo, e a hipótese pode surgir no decorrer da pesquisa. Além disso, requer a imersão do pesquisador no ambiente da pesquisa para realizar a observação, coleta e análise dos dados das ações humanas, no caso, a práxis dos docentes da Educação Especial do Município de Viana - ES. A pesquisa etnográfica também exige a formulação de questões pertinentes, a escolha de um grupo a ser pesquisado, além da proposição da pesquisa e envolvimento dos pesquisados.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No decorrer dos encontros formativos e rodas de conversa organizadas por grupos de escolas, constatou-se que parte dos profissionais da Educação Especial ainda não tinham se apropriado dos conceitos básicos estruturantes da área. Exemplos incluem a compreensão da avaliação quali-

tativa diagnóstica, a definição dos conceitos de Atendimento Educacional Especializado e Trabalho Colaborativo. Esses profissionais não tinham consolidado, na formação inicial, as concepções e terminologias de Educação Especial ou Inclusiva, os fundamentos da Educação Especial, além de apresentarem dificuldades em especificar os alunos público da Educação Especial e convergirem na delimitação das funções dos professores no contexto escolar.

Diante do exposto, a mediação do trabalho docente por meio da filosofia da práxis de Gramsci, na garantia da formação continuada, requer posicionamento político enquanto profissional da educação para romper com o capacitismo. Isso proporciona, como afirmam Melo, Rafante e Gomes (2019), que “o professor precisa ter a consciência do contraste da cultura e sociedade que ele representa e que os alunos representam, fazendo um trabalho vivo [...], principalmente para os alunos com deficiência, permeando a teoria e prática para a aquisição da consciência unitária, emancipatória, filosófica e política.” Assim, após os encontros, foi realizado assessoramento técnico nas Unidades de Ensino para concluir e sanar as questões acima apresentadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo destacou a importância dos processos formativos docentes, tanto iniciais quanto continuados, na promoção de uma Educação Anticapacitista, com ênfase ético-política na educação em direitos humanos, na promoção da cidadania e dignidade, acessibilidade e no direito de aprender. Conforme contextualizam Melo e Silva (2024), a perspectiva gramsciana enfatiza a necessidade de propor altas expectativas em relação aos alunos Público da Educação Especial, além de reafirmar a concepção de uma escola unitária para todos, inseridos na escola comum, como práxis transformadoras docente.

Portanto, é fundamental avançarmos para uma Educação Anticapacitista, sendo a formação continuada um caminho necessário a ser revisitado e percorrido. Além disso, é essencial garantir a valorização docente. Do mesmo modo, os resultados da análise da pesquisa irão constituir uma reflexão sobre a práxis dos professores de Educação Especial, além de se configurarem em materiais e dados para contribuir na condução e promoção dos processos formativos posteriores e assessoramentos pedagógicos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF.

HAMMERSLEY, Martyn e ATKINSON, Paul. **Etnografia**. Editora Vozes, 2022.

MELO, Douglas Christian Ferrari de e SILVA, João Henrique da. **Educação anticapacitista em Direitos Humanos: um horizonte ético-político?** Revista Videre, v. 16, n. 35, abri. /2024, 38-56).

MELO, Douglas Christian Ferrari de; RAFANTE, Heulalia Charato; GOMES, Jarbas Mauricio. **Gramsci e a Educação Especial**. Campos dos Goytacazes - Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, 2019.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)



PADILHA, Maria Lunardi e OLIVEIRA, Ivone Martins (org). **Educação para Todos: As muitas faces da inclusão escolar**. Campinas, SP: Papiros Editora, 2013, 9 e 13 p. 9 e 13.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

PAGAIME, Adriana e MELO, Douglas Christian Ferrari de. Vamos falar de capacitismo? *In*: DRAGO, Rogério; ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes; DIAS, Israel Rocha. **Inclusão de Pessoas com Deficiência e transtorno globais do desenvolvimento em espaços tempos educativos: Reflexões e possibilidade**. Campos dos Goytacazes - Rio de Janeiro: Encontrografia, 2021. 256 p.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E DIÁLOGOS SOBRE TRABALHO COLABORATIVO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Mirian Esteiner Costa
UFES
mirian_escos@hotmail.com

Daniella Augusta Munerat Sesana
UFES
dmunerat@gmail.com

Jair Ronchi Filho
UFES
jarofi310562@gmail.com

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: O presente texto é um relato de experiência na Formação Continuada de Professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre Trabalho Colaborativo no município de Colatina/ES. Tendo por objetivo mostrar a importância da formação para concretizar o Trabalho Colaborativo já realizado dentro da comunidade escolar. A formação foi fundamentada nos estudos de Mendes; Vilaronga; Zerbato (2022), Capellini; Zerbato (2019). Assim, permitiu-nos perceber que, ao alinhar a teoria com a prática, desenvolvemos uma abordagem mais efetiva e inclusiva no cotidiano escolar, comprovando que a formação é essencial para que o trabalho se concretize e fortaleça a cooperação entre professores, promovendo um ambiente inclusivo e de qualidade para os estudantes da Educação Especial.

Palavras-chave: Formação. Trabalho Colaborativo. Educação Especial.

INTRODUÇÃO

A Resolução 04/2009 que estabelece Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica assegura que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização. De acordo com a resolução pode se compreender que o atendimento ocorre no contraturno do estudante, não havendo relação com os professores de sala comum. No entanto, refletindo sobre essa prática, o município de Colatina instaura o modelo do Colaborativo como forma de dialogar com as práticas pedagógicas a respeito do público alvo da Educação Especial e assegurando a estes “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, específicos, para atender as suas necessidades”, como está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo 59.

Garantir uma educação referencialmente qualificada aos estudantes com deficiências vai além do que está previsto em legislação, sendo necessário superar os modelos tradicionais e proporcionar articulações mais efetivas das ações docentes. Superar esses modelos tem sido desafia-

dor e no que concerne a formação de professores há um despreparo por grande parte, especificamente nos pressupostos da educação inclusiva.

Muitos são os debates acerca da escolarização dos estudantes público alvo da Educação Especial (PAEE) na sala de aula regular que comprovam que o trabalho do professor do Atendimento Educacional Especializado vai além das Salas Multifuncionais.

Sobre isso, Vilaronga (2014, p. 20), destaca que a

literatura científica de países mais experientes em práticas de inclusão escolar tem apontado o trabalho colaborativo no contexto escolar como uma estratégia em ascensão, tanto para solucionar problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de alunos PAEE, como para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores.

Somando-se a isso o trabalho do professor do AEE não tem sido restrito apenas as Salas Multifuncionais, esse profissional está vinculado a outras esferas dentro da unidade escolar e por essa visão compreende-se o Trabalho Colaborativo numa visão mais abrangente, que transversaliza todo o processo educativo.

METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência vivenciado na formação continuada de professores de Atendimento Educacional Especializado no município de Colatina/ES, abordando a temática do Trabalho Colaborativo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No município de Colatina tivemos na história do Atendimento Educacional Especializado, assim como em outras regiões, variadas formas de compreensão desse atendimento. No momento da Pandemia, as salas multifuncionais ficaram fechadas e retornam em agosto de 2021 em novo formato. Formato esse que inicia com o modelo do Trabalho Colaborativo, para alguns autores é compreendido como Ensino Colaborativo ou Coensino, no entanto o município utiliza a nomenclatura do Trabalho Colaborativo, assim utilizaremos essa nomenclatura nesse relato.

Quando iniciamos os atendimentos e nesse novo formato do Trabalho Colaborativo foi muito desafiador. Tudo quanto é novo cria uma expectativa e também incertezas. Nesse viés, compreendendo a Resolução do CNE/CEB nº 4/2009, que em seu inciso VIII prevê: “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”, foi inserida no município de Colatina a proposta do Trabalho Colaborativo, uma articulação essencial para dialogar com os professores regentes sobre práticas inclusivas.

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Após o momento pandêmico e a reabertura das salas de recursos nesse novo formato, houve muitos desafios a serem enfrentados, primeiro que ainda não conhecíamos esse modelo e sobre sua estrutura não havia algo sólido, fomos construindo. Alguns formadores que traziam a temática ainda não compreendiam de fato esse Trabalho Colaborativo, o que nos levou a estudar e fomentar as práticas nas escolas. Fomentar essas práticas não é algo fácil, há muitas barreiras e resistências. No início os professores tinham a ideia que o professor do AEE adentrava na sala para vigiar, foi uma tarefa de conquista do espaço do professor do AEE e de diálogos sobre o Colaborativo para sua efetivação.

Em novembro de 2023, participamos do Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE). Nesse congresso, para compreender melhor o Trabalho Colaborativo, a autora deste relato participou de um minicurso intitulado “Práticas Colaborativas como Potência na Educação Especial Inclusiva”. Durante esse minicurso, conhecemos referenciais teóricos que contribuíram para a efetivação deste trabalho no município. Em fevereiro de 2024, o Centro de Educação Multiprofissional (CEMP), no qual a coautora trabalha nos convidou para uma formação de professores, trazendo algumas legislações que podem nortear o trabalho, além de definições e tipologias. Essas tipologias fazíamos na prática, entretanto ainda não conhecíamos teoricamente.

Assim, trazemos um pouco do contexto histórico do Ensino Colaborativo ou Coensino, e este foi um modelo de serviços proposto na década de 1980 em Louisiana, nos Estados Unidos.

Na sua primeira experiência visava favorecer a escolarização dos estudantes PAEE em sala de aula comum, mas conforme foi se expandindo, demonstrou-se como uma estratégia promissora, em alguns países norte americanos e europeus (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2022; CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

As tipologias abordadas foram baseadas no livro de “O que é ensino colaborativo?” de Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e Ana Paula Zerbato, 2019. As tipologias compreendem: um ensina e outro observa, um professor e outro colaborador, estações de ensino, ensino paralelo, ensino alternativo, equipe de ensino. Ao final foi aberto aos professores momentos de diálogos, de interações sobre a temática. Muitas das tipologias os professores já utilizavam em suas práticas, entretanto como dito, ainda não conheciam em teoria e definições. Após essa formação aos professores do AEE, fizemos outras formações para professores em função técnico-pedagógica¹, professores de Língua Portuguesa e Matemática da rede. Além disso, gravamos um vídeo explicando as tipologias que ficaram disponíveis na rede de Colatina².

Por fim, foi uma experiência enriquecedora, podemos concretizar que o trabalho colaborativo que fazemos na prática estava correlacionado com as teorias. O intuito não é vigiar professor, mas sim trabalhar numa perspectiva colaborativa para que pudéssemos dialogar e repensar as práticas ofertadas aos estudantes da Educação Especial.

1 Nomenclatura utilizada para designar os pedagogos, supervisores escolares e coordenadores pedagógicos.

2 https://drive.google.com/file/d/1j9tT654qMlyaJ2YeohD4EY48fHnZOLPx/view?usp=drive_link

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A Formação Continuada de Professores de Atendimento Educacional Especializado sobre Trabalho Colaborativo, estendida aos professores em função técnica pedagógica e professores de Língua Portuguesa e Matemática, foi fundamental para fomentar e consolidação do trabalho já realizado nas escolas municipais. O trabalho iniciado em 2021, cercado de resistência e desafios, tem apresentado frutos, visíveis no processo de inclusão dos alunos da Educação Especial. A formação possibilitou repensar práticas e possibilitar novas formas de atendimento para os estudantes, fortalecendo a cooperação entre os professores e promovendo um ambiente educativo que atenda às necessidades de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília - DF, 2 de outubro de 2009a.

BRASIL. Presidência da República - Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CAPELLINI. V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo**. 1. ed., São Paulo: Edicon, 2019.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Paulo: EdUFSCar, 2022.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: POSSIBILITANDO A APRENDIZAGEM E INCLUSÃO ESCOLAR

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Andréia Ramos dos Santos Trindade
Universidade Federal do Espírito Santo
andreia.rstrindade@gmail.com

Nathasha Dambrozio Lourenço
Universidade Federal do Espírito Santo
nathasha.ndl@gmail.com

Dayane Bollis Rabelo
Prefeitura Municipal de Vitória
dbrabelo@prof.edu.vitoria.es.gov.br

Grupo de pesquisa: Grupo de Estudo e Pesquisa, Inclusão Escolar e Processos de Ensino e Aprendizagem - GEPIPEA/CNPq/UFES.

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: A presente pesquisa investiga a visão de professoras sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual (DI) e suas reflexões na formação continuada. Utilizando métodos qualitativos, por meio do estudo de caso, foram entrevistadas 28 docentes da educação especial que atuam em salas de recurso multifuncional (SRM) em unidades de ensino de um município da Região Metropolitana da Grande Vitória (ES). Os resultados mostraram que as professoras acreditam na capacidade de aprendizado dos alunos com DI. Elas destacam a importância de um ambiente escolar acolhedor e acessível, bem como a imprescindibilidade de uma formação continuada, tanto para atender as necessidades dos estudantes da educação especial quanto para a troca de experiências que fortaleçam as práticas pedagógicas inclusivas. Finalmente, aponta-se a necessidade de repensar a escola como um espaço inclusivo para todos, combatendo a visão competitiva da sociedade e valorizando a diversidade no aprendizado.

Palavras-chave: Aprendizagem. Formação continuada. Deficiência intelectual.

INTRODUÇÃO

Potencializar o ato de aprender dos estudantes, em uma perspectiva inclusiva, perpassa por acreditar que todos podem se desenvolver considerando a formação continuada dos professores - de suma relevância para implantação de ambientes escolares mais inclusivos - e, consequentemente, com processos de aprendizagem que considerem a educação como direito de todos. Diante disso, torna-se necessário um ambiente escolar propício para a escolarização de todos os estudantes, confiando “nas possibilidades de desenvolvimento para além da deficiência, com compreensão de humanização, em que se respeite o tempo e o ritmo de aprendizagem de cada aluno” (BUSS; CAETANO, 2021, p. 63).

Destaca-se, neste texto, um recorte da pesquisa em andamento, intitulada “Educação Especial e inclusiva: a formação continuada de professores e as práticas pedagógicas”, que iniciou suas ações entrevistando os professores da sala de recursos multifuncionais de um município da Região Metropolitana da Grande Vitória no Espírito Santo (ES). Enfatizamos que as apreciações expostas neste estudo constituem uma parte selecionada de um eixo delineado dessa pesquisa em desenvolvimento. Nesse sentido, este estudo pretende compreender a visão dos professores referente à aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual (DI) na escola regular e suas reflexões na formação continuada.

Vigotski (2018) indica visualizar os potenciais de todos os indivíduos, com ou sem deficiência, destacando a relevância das interações sociais e da mediação cultural no processo de desenvolvimento humano e ressalta que a aprendizagem é uma ação social e cultural. Paes (2023, p. 11), com afirmações de Vigotski, ressalta que “somente somos humanos na relação com a humanidade existente e se essa relação (no caso dos professores) for consciente, criativa e objetiva em relação ao aluno e ao conjunto da humanidade”. Tornando, assim, a aprendizagem dos estudantes uma realização simultaneamente histórica e pessoal.

A educabilidade apresentada por Meirieu (2005) também possibilita uma propícia jornada para a defesa de uma Escola organizada, com o escopo de acolher a todos e para a reflexão de um espaço que toda criança ou jovem tem direito de frequentar, no qual possa aprender, trocar experiências e se desenvolver. O autor destaca que “Toda criança, todo homem, é educável” (p. 43). Diante disso, propomos aos professores refletirem sobre a aprendizagem dos estudantes com DI, considerando a importância de estratégias pedagógicas inclusivas, formação continuada voltada para a educação especial e o desenvolvimento de um ambiente escolar acolhedor e acessível a todos os alunos.

METODOLOGIA

Para Gatti e André (2010), a utilização dos métodos qualitativos apresentou muitas contribuições ao avanço do conhecimento em educação. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa foi a escolha metodológica e se realizou por meio dos pressupostos do estudo de caso. André (2014, p. 100) destaca que “no estudo de caso qualitativo, que objetiva revelar os significados atribuídos pelos participantes ao caso investigado, a entrevista se impõe como uma das vias principais”. Submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo, a pesquisa obteve aprovação. Participaram da entrevista semiestruturada 28 professoras da educação especial que atuam em Salas de Recurso Multifuncional (SRM) das unidades regulares de ensino de um município da Região Metropolitana da Grande Vitória (ES).

APRENDIZAGEM E TROCA DE EXPERIÊNCIA

Com base nas respostas das docentes atuantes na SRM, identificamos que todas acreditam na capacidade de aprendizagem dos alunos com DI, considerando que todos têm suas próprias habilidades, conforme destacado por Margarida¹: “Se eu acho que eles aprendem, claro, só que de uma forma diferenciada. Eles vão aprender? Vão. Até que ponto? Ninguém sabe, entendeu? Ninguém sabe. Muitos podem até chegar na faculdade, fazer alguma coisa, outros não. Da mesma forma que todo mundo”.

Quando perguntamos sobre os avanços na aprendizagem dos estudantes com DI, salientamos a credibilidade dada ao trabalho das professoras em potencializar o que sabem as crianças no período que vivenciam a SRM. Rosa¹ ressalta: “todos os alunos aprendem e eles progridem, você só precisa trabalhar. Avanços têm. Deficiência intelectual é a longo prazo, né, todo dia você repete, todo dia você mostra, até que ele assimila aquilo e aí você parte pra outra e aí você prossegue”. Ela atesta o convite de Meirieu (2005) a efetivar a sala de aula como um local no qual nenhuma pessoa é cristalizada.

Dália¹ nos relata que a aprendizagem dos estudantes públicos da Educação Especial com DI “tem avanços sempre. Eu não aceito essa história que o professor de Educação Especial tem alguns que ficam frustrados porque querem ver o avanço, às vezes, em grade curricular, em conseguir cumprir o currículo todo [...]. E pra mim, que sou professora da área, pra mim o aprendizado não tem que ser só esse. Então, eu olho de uma forma mais ampla”. Ela relatou o que destaca Vigotski (2018) para retirar o foco no que falta aos sujeitos e reforçar que todos possuem possibilidades de se desenvolverem, considerando o contexto sociocultural em que estão incluídos.

Seis entrevistadas relatam que alunos que possuem apoio de terapias e de equipe multidisciplinar, além da SRM, têm o processo de aprendizagem com avanços mais acelerados. As professoras argumentam que as questões socioeconômicas impactam sobremaneira a aprendizagem, em virtude do acesso aos recursos médicos, diz Lis: “Eu identifico isso, que eles estão sim tendo esse aprendizado, principalmente aqueles que têm acesso à terapia, à equipe multidisciplinar”. Apesar de já termos avançado nas questões legais, algumas questões históricas, como a valorização das indicações médico-psicológicas - o laudo clínico - ainda perpassam e exercem influência nas decisões pedagógicas das escolas (PAIVA, 2017).

As participantes enfatizaram que a aprendizagem dos estudantes da educação especial é um tema de extrema importância nas atividades de formação continuada. Elas apontaram que essa questão é pouco abordada na formação inicial e precisa ser mais explorada nas demais formações. Diante disso, torna-se relevante uma intensificação da formação continuada com troca de experiências entre os profissionais que atuam na Escola, sendo “ferramenta de construção e reconstrução das práticas pedagógicas que fortaleçam vínculos de saberes científico-pedagógicos” (BUSS; CAETANO, 2021).

1 Nomes fictícios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Em uma análise resumida, as menções das professoras apontam para uma oportunidade de pensar a Escola como um local a ser vivenciado por todos e um ambiente privilegiado para apropriação de conhecimentos. Sendo necessário, então, lutar contra a imposição de uma sociedade competitiva, que supervaloriza os padrões e apresenta dificuldade em considerar que todas as pessoas possuem a possibilidade de aprender. A formação continuada com troca de experiências entre os profissionais da Escola se apresenta como recurso valioso na promoção da perspectiva inclusiva.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 jul. 2024.

BUSS, Joziane Jaske; CAETANO, Andressa Mafezoni. **Formação continuada em foco: a inclusão escolar e a construção de conhecimentos coletivos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 100 p.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Artmed, 2005.

PAES, Paulo Cesar Duarte. **Vigotski fundamentos e práticas de ensino: crítica às pedagogias dominantes**. Editora Appris, 2023.

PAIVA, Carla de. **O processo de avaliação e encaminhamento de alunos com deficiência intelectual para o atendimento educacional especializado**. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. 176 p.

FORMAÇÃO CONTINUADA E INCLUSÃO ESCOLAR EM DIFERENTES CONTEXTOS: DIÁLOGOS ENTRE ANGOLA, BRASIL E PORTUGAL

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Gustavo Falcão Santana

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
gustafal72@gmail.com

Rafael Carlos Queiroz

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
rcqrafael@gmail.com

Mariangela Lima de Almeida

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
mlalmeida.ufes@gmail.com

Grupo de pesquisa: Grupo de Pesquisa “Formação, Pesquisa-ação e Gestão de Educação Especial (Grufopees).

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: Este estudo em andamento trata-se de uma pesquisa de iniciação científica que investiga a formação de professores e a inclusão escolar em Angola, Brasil e Portugal, com base na pesquisa-ação, entre 2015 e 2022. A pesquisa-ação, destacada por sua capacidade de promover um diálogo reflexivo e colaborativo, é utilizada como metodologia central. O estudo mapeia produções científicas e políticas educacionais, revelando diferenças contextuais significativas entre os países lusófonos. No Brasil e Portugal, foram analisadas 20 produções acadêmicas, enquanto em Angola, a acessibilidade limitada aos repositórios resultou na análise de cinco trabalhos. A investigação inclui uma visita técnica ao Instituto Politécnico do Porto, em Portugal, para troca de conhecimentos e coleta de dados. As conclusões iniciais apontam uma vasta produção acadêmica sobre a formação docente e a inclusão escolar, embora com limitações em Angola, influenciada pelas políticas educacionais específicas de cada país. O estudo faz parte de um projeto maior do Grupo de Pesquisa “Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial” (GRUFOPEES), que busca compreender o impacto dessas produções na construção de políticas públicas educacionais em países de língua portuguesa. A pesquisa continua com foco na análise de documentos legais e na publicação dos resultados.

Palavras-chave: Países Lusófonos. Pesquisa-ação. Educação Especial. Inclusão Escolar.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar tem sido um tema central nas políticas educacionais globais, com o objetivo de assegurar o direito à educação para todos. No entanto, um dos maiores desafios reside na formação de profissionais da educação, exigindo novas práticas pedagógicas que possam transformar a escola existente na escola desejada, conforme Damasceno (2012).

Neste contexto, a pesquisa-ação emerge como uma abordagem teórico-metodológica relevante, que permite um diálogo reflexivo e colaborativo entre os participantes do processo edu-

cativo. Como aponta Almeida et al. (2021), essa metodologia favorece o envolvimento crítico e colaborativo dos pesquisadores, sendo uma ferramenta potente para a transformação social. Com base nessa perspectiva, este estudo se propõe a compreender os contextos sociopolíticos, socioeducacionais e institucionais em que se dá a produção científica na área da educação entre 2015 e 2022, utilizando a pesquisa-ação como base teórico-metodológica em Angola, Brasil e Portugal.

O estudo compara os processos de pesquisa nesses países lusófonos, buscando identificar similaridades, diferenças e as concepções dos professores-pesquisadores sobre a formação continuada e a inclusão escolar. Além disso, o estudo contribui com um projeto maior do Grupo de Pesquisa "Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial" (GRUFOPEES), que visa analisar a produção científica sobre pesquisa-ação em países de língua portuguesa entre 2000 e 2022, com foco nos impactos dessas produções na construção de políticas públicas educacionais.

METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido em três fases principais ao longo do primeiro semestre, conforme descrito no subprojeto vinculado ao Programa de Iniciação Científica e Tecnológica (PIIC/Ufes). A primeira fase envolveu o mapeamento das produções científicas relacionadas à pesquisa-ação na área de Educação em Angola, Brasil e Portugal, no período de 2015 a 2022. Para isso, foram consultados repositórios digitais como a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) e a Scientific Electronic Library Online (SCIELO-BRASIL). Foram utilizados descritores específicos como "formação de professores", "inclusão escolar" e "pesquisa-ação" para orientar a busca.

A segunda fase consistiu no mapeamento das políticas educacionais dos países investigados, identificando documentos legais e normativos sobre inclusão escolar, com dados expressos em tabelas e gráficos para facilitar a análise. Na terceira fase, foi realizada uma visita técnica ao Instituto Politécnico do Porto, em Portugal, durante o mês de novembro de 2023. Essa visita permitiu a troca de conhecimentos e o estabelecimento de diálogos entre os pesquisadores, além de contribuir significativamente para a produção de dados para o estudo em andamento.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Durante a primeira fase da pesquisa, foram identificadas várias produções acadêmicas que abordam a formação de professores e a inclusão escolar, utilizando a pesquisa-ação como metodologia. No Brasil, foram selecionados 10 trabalhos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), enquanto em Portugal, foram analisadas 10 produções da Universidade do Minho (UMinho). Em Angola, devido à dificuldade de acesso a repositórios virtuais, foram encontrados apenas cinco trabalhos desenvolvidos por pesquisadores de ou sobre o país, majoritariamente realizados em instituições portuguesas.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A análise dessas produções revelou uma diversidade de abordagens teórico-metodológicas da pesquisa-ação, com variações significativas entre os contextos investigados. No que diz respeito às políticas educacionais, o estudo identificou diferentes marcos legais nos três países, com destaque para a legislação angolana, que considera a educação especial como uma modalidade transversal, e a legislação portuguesa, que adota uma abordagem universal para a educação inclusiva. Esses documentos normativos serão posteriormente relacionados às produções científicas analisadas, em busca de possíveis convergências e divergências entre a teoria e a prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos até o momento indicam que há uma vasta produção acadêmica sobre a formação de professores e a inclusão escolar nos países investigados, embora com algumas limitações em Angola. As diferenças contextuais e as especificidades das políticas educacionais em cada país influenciam diretamente as concepções e práticas dos professores-pesquisadores, especialmente no que tange à aplicação da pesquisa-ação como metodologia.

A continuidade da pesquisa se mostra essencial para aprofundar a análise desses dados, especialmente no que diz respeito ao mapeamento das políticas educacionais e à realização de novas visitas técnicas. Acredita-se que o estudo contribuirá significativamente para o entendimento dos processos formativos e para a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa nos países lusófonos. A próxima etapa da pesquisa incluirá a revisão dos documentos legais e a análise detalhada das produções científicas mapeadas, além da elaboração do relatório final e a publicação dos resultados em eventos científicos nacionais e internacionais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. L. et al. A pesquisa-ação crítica no desenvolvimento de políticas de formação continuada para profissionais da educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1199-1214, 2021.
- DAMASCENO, A. R. Políticas públicas de educação em inclusão: sociedade, cultura e formação. In.: PAULA, L. L.; MARQUES, V. (Orgs.). **Educação profissional e inclusiva: desafios e perspectivas**, Seropédica, RJ: EDUR, 2012.
- MESSINA, G. Investigación en la investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. **Revista iberoamericana de Educación**, n. 19, p. 145-207, 1999. Disponível em: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/24838>. Acesso em: 08 ago. 2024.

FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA PROFISSIONAIS DE REDES MUNICIPAIS DE ENSINO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Fernanda Nunes da Silva

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

fernanda.fefanunes@gmail.com

Victória Vaz Rodrigues

UFES

victoriavr2017@outlook.com

Denise Meyrelles de Jesus

UFES

jesusdenise@hotmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: “Educação Especial: Formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”, Fundação de Apoio à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES).

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: Objetiva avaliar o processo formativo disparado pelo curso de aperfeiçoamento “Educação Especial na Perspectiva da Inclusão na Escola comum”, a partir das percepções dos profissionais participantes. A produção e a análise de dados se fundamenta na teoria de Boaventura de Sousa Santos e na metodologia da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Os dados são oriundos de registros escritos e orais gravados e transcritos. A avaliação dos cursistas revela o desejo por formações com espaço para troca de experiências e a percepção da formação docente como processo contínuo. Indicam possíveis mudanças nos modos de conceber e praticar a educação de alunos público da Educação Especial o que, aliado ao desejo de compartilhar as aprendizagens em seus espaços de atuação, pode indicar a assunção da perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Formação Continuada. Pesquisa-ação. Educação Especial.

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores é apontada como uma necessidade vinculada ao processo de inclusão escolar de alunos público da Educação Especial por pesquisas acadêmicas (SILVA, 2019) e pelas políticas educacionais brasileiras que assumem a perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008). É, também, uma das atribuições da universidade que, dada a autonomia didático-científica, pode romper com modelos tradicionais de formação e construir processos formativos, dialogando com os saberes e as demandas docentes (SANTOS, S., 2004).

Comprometido com essa perspectiva, o grupo de pesquisa “Educação Especial: Formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar” promoveu o curso de aperfeiçoamento “Educação Especial na Perspectiva da Inclusão na Escola comum”, envolvendo alunos

e professores da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), professores, técnicos das secretarias de educação e demais profissionais ligados às redes municipais de ensino.

Apoiados nas epistemologias do Sul (SANTOS, B., 2018) e na pesquisa-ação colaborativo-crítica (JESUS, VIERIA e EFFGEN, 2014), objetivamos avaliar o processo formativo disparado pelo referido curso a partir das percepções dos profissionais participantes. Os dados foram produzidos ao longo da formação, por meio de registros de avaliação e sistematização de conhecimentos respondidos pelos cursistas, além de registros orais gravados e transcritos.

METODOLOGIA

Este estudo de natureza qualitativa visibiliza a perspectiva dos profissionais da educação sobre o processo de formação continuada. Fundamenta-se nas epistemologias do Sul (SANTOS, B., 2018), reconhecendo, validando e fortalecendo os diferentes conhecimentos produzidos pelos profissionais da educação ligados às escolas.

A pesquisa-ação colaborativo-crítica sustenta a construção de conhecimentos com os sujeitos da pesquisa e, por meio da ação-reflexão-ação (JESUS, VIEIRA, EFFGEN, 2014), possibilita aprendizagens e mudanças no âmbito das escolas, das secretarias e do próprio curso.

Realizado entre os meses de maio e dezembro de 2023 o curso teve a participação de 68 profissionais ligados às redes de ensino de 13 municípios capixabas. Com 16 encontros presenciais e 8 momentos formativos à distância, além de atividades de sistematização das aprendizagens e a produção de um artigo final, somou 200 horas de formação. A avaliação processual teve como estratégias de escuta sensível (BARBIER, 2004) os espaços de diálogo, os registros avaliativos e de sistematização das aprendizagens e as reflexões orais.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os temas abordados no curso foram identificados por meio de grupos focais com profissionais das redes de ensino capixabas e a todos os encontros se seguiram registros de avaliação, sugestão e de aprendizagens — observados pela organização do curso.

Os registros indicam aprendizagens vinculadas às possíveis mudanças nas concepções e práticas: *“A aula de hoje me provocou no sentido de repensarmos as nossas práticas [...] destacando sempre o contexto vivido por cada estudante, seus saberes, acolhendo [...] e respeitando suas especificidades”* (Técnica da Secretaria de Educação).

O encaminhamento de estudantes para instituições especializadas, por vezes tomado como a primeira ou a única opção para alunos público da Educação Especial também foi repensado pelos cursistas: *“Que possamos através dos conhecimentos adquiridos intervir de forma a ir ao encontro dos nossos estudantes e profissionais, e não de instituições cheias de ‘boas intenções’* (Prof. Educação Especial). Essa e outras falas demonstram um tensionamento das práticas no âmbito das

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

escolas e das secretarias de educação, demarcando a escola comum como espaço para a educação desse alunado.

Em suas reflexões-críticas, os cursistas foram assumindo o princípio inclusivo e alguns revelaram a intenção de compartilhar as aprendizagens em seus contextos locais: “[...] *aprendi muito e tenho certeza que meus colegas também [...]. Já estamos tendo alguns planos para colocar em prática [...] levando [a formação] para os outros professores*” (Prof. sala comum).

Ainda que tenham sugerido melhorias, os cursistas avaliaram a organização do curso de forma positiva, incluindo o acesso à UFES, aos professores convidados e aos debates promovidos: “*Superou extremamente as expectativas do nível das pessoas que vieram conversar com a gente. [...] achei muito bom os conteúdos e a sequência que foram organizados*” (Prof. sala comum e Educação Especial). Reconheceram, também, a importância das atividades de sistematização de conhecimentos para a formação, percebendo-a como um processo contínuo: “*As atividades desenvolvidas contribuíram significativamente [...], nos ajudou a fundamentar conceitos e experiências para embasar os futuros estudos*” (Técnico da Secretaria de Educação).

Entre as sugestões dos cursistas, encontramos: “*Talvez inserir um pouco mais a participação dos cursistas trazendo suas experiências no cotidiano da escola*” (Prof. Educação Especial); “*Fazer momentos de trocas com os grupos de outros municípios*” (Técnica da Secretaria de Educação).

Admitindo a relevância desses momentos para a formação docente, questionamos se as sugestões podem refletir uma visão reducionista do trabalho docente, desvinculando a prática do professor das teorias que a sustentam. Por essa razão, entendendo o professor como um sujeito de conhecimento (TARDIF, 2013), o curso buscou fomentar processos de reflexão-crítica comprometidos com transformações.

O espaço para o debate nos encontros formativos e as plataformas digitais de comunicação foram estratégias encontradas para favorecer o diálogo e as aprendizagens “com o outro”. A produção de artigo final em grupo, associando as experiências dos profissionais com as teorias estudadas instigava diálogos entre as diferentes redes de ensino – uma articulação teórico-prática oposta às perspectivas tradicionais de formação de professores, geralmente com objetivos práticos e externos a eles. Tais formações refletem uma política de conhecimento ligada a interesses de dominação (SANTOS, B., 2018), inviabilizando a reflexão-crítica e, portanto, a transformação indispensável à escola inclusiva.

Para além, o curso parece ter motivado a participação em seleções nos programas de pós-graduação: “[...] *foi uma experiência que me motivou. Escrevi o projeto de mestrado, [...] é uma coisa que eu estava longe de fazer e agora eu vejo assim: [...] é possível*” (Prof. Educação Especial).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As avaliações dos cursistas revelam possíveis mudanças nas concepções e práticas voltadas à educação de alunos público da Educação Especial o que, aliado ao desejo de compartilhar as

aprendizagens em seus espaços de atuação, pode indicar a assunção da perspectiva inclusiva. A sugestão de maior espaço para trocas de experiências, a ser considerada numa pesquisa-ação, não deve negar a relevância de estudos teóricos na formação docente. A valorização das atividades propostas e a percepção da formação docente como um processo contínuo demonstra a compreensão de teoria e prática como dimensões indissociáveis.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

Barbier, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004. 159 p.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva Brasília**. Brasília. MEC/SEESP, 2008.

Jesus, D. M. de; Vieira, A. B.; Effgen, A. P. S. Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, jul/set 2014, p.771-788.

Santos, B.S. **Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016**. São Paulo: Cortez, 2018. 408 p.

Santos, S. R. M. dos. A universidade e a Formação Continuada de professores: dialogando sobre a autonomia profissional. *In: 27ª Reunião Nacional da Anped, 2004, Caxambu, Anais..., Caxambu, 2004*. Documento disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt08/t0820.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2024.

Silva, F. N. da. **A autorreflexão colaborativa-crítica como princípio para formação continuada: Perspectivas para a inclusão escolar**. 2019. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em educação, 2019. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_13893 DISSERTA%C7%C3O%20FERNANDA%20FINAL.pdf. Acesso em: 27 jul. 2024.

Tardif, M. **Saberes docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2013. 328 p.

FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: DISCUTINDO O CONCEITO DE GRANDEZA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Ebenezer Lopes Ferreira

Ifes

ebenezerlopesferreira@gmail.com

Dilza Côco

Ifes

dilzacoco@gmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Grupo de Pesquisa em Práticas Pedagógicas de Matemática (Grupem).

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: O presente trabalho tem o objetivo de apresentar resultados de uma pesquisa de Mestrado Profissional vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação, Ciências e Matemática (Educimat) que investigou a formação continuada de professores da educação infantil, cujo campo empírico foi um curso de extensão sobre grandezas e medidas. Com base no aporte da Teoria Histórico-Cultural, as ações formativas buscaram discutir conceitos relacionados à temática. Contudo nesse texto privilegiamos o recorte de dados relacionados a uma tarefa específica identificada “Quais qualidades você percebe?”. Esta, teve a intencionalidade de problematizar os aspectos “qualidades quantificáveis”, “contínuo/discreto” e “contar/medir”, com objetivo de proporcionar a ampliação do conceito de grandeza, pelas participantes”. Os resultados mostraram que as professoras relacionaram as qualidades observadas nos objetos/materiais ao conhecimento matemático sobre grandezas e medidas. Isto está em consonância com o que afirma Davydov (1988) sobre a interpretação cultural da percepção sensório-objetual e sua vinculação ao processo de formação cultural do indivíduo.

Palavras-chave: Formação continuada. Histórico-cultural. Qualidade. Grandeza.

INTRODUÇÃO

Este texto tem o objetivo de comunicar resultados de pesquisa de mestrado, realizada no contexto do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (Educimat), que foram produzidos em uma das ações de estudos coletivos, ocorridas com professoras da Educação Infantil (EI) no curso de extensão de formação continuada intitulado “Estudos sobre grandezas e medidas com professores da Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural”. O curso foi desenvolvido para atender às necessidades formativas das participantes relativas ao aprofundamento teórico do objeto matemático “grandezas e medidas” e sua abordagem metodológica em práticas pedagógicas na EI.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta o trabalho pedagógico na Educação Infantil, especialmente em relação às noções matemáticas, destacando a percepção de grandezas

em um de seus objetivos de aprendizagem presentes no campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, em que propõe “estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades” (BRASIL, 2018, p. 51). Compreendendo que a estas relações estão no cerne do desenvolvimento do conceito de grandeza, planejamos uma tarefa de formação denominada “Quais qualidades você percebe?”, com o objetivo de discutir dialogicamente o conceito de grandeza com as participantes.

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

Fundamentação teórica

A partir do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), entendemos o conhecimento sobre grandezas como um produto da atividade laboral humana, percebido pelos sentidos humanos como qualidades. Nessa direção, Davidov (1988) define o trabalho na concepção do MHD, como a “[...] prática histórico-social do gênero humano, ou seja, a atividade laboral, coletiva, adequada, sensório-objetual, transformadora, das pessoas” (DAVIDOV, 1988, p. 28). É nesse contexto que o ser humano desenvolveu o conhecimento sobre grandeza matemática.

De acordo com Davidov (1988), é por meio dos sentidos (visão, audição, tato e outros), herdados biologicamente, que o ser humano estabeleceu suas primeiras relações com o mundo concreto. O tato e a visão adquiriram a função psíquica de orientá-lo nessa realidade, possibilitando ao homem “observar e separar nos objetos as propriedades e relações que eram importantes, precisamente, para semelhante regulação” (DAVIDOV, 1988, p. 121).

Segundo Caraça (1951), essas qualidades são o “conjunto de relações em que um determinado ser se encontra com os outros seres dum agregado”, que ele denomina de “qualidade”. Ele afirma, que existem qualidades sobre as quais não podemos inferir graus de intensidade, como por exemplo, a qualidade “circular” (não existe um círculo mais circular que outro). Por outro lado, há qualidades sobre as quais podemos inferir advérbios de intensidade, embora a ciência ainda não possua tecnologia para quantificá-las (mais bravo, mais belo e outras). No entanto, aquelas qualidades que, além de permitirem a inferência de um advérbio de intensidade, também podem ser quantificadas e expressas por um número, são chamadas de grandezas matemáticas e físicas. Concordamos com Cunha (2008), quando afirma que “grandeza é uma relação elementar entre as qualidades que atribuímos aos objetos do ponto de vista da quantificação” (CUNHA, 2008, p. 36).

DESENVOLVIMENTO

Com base nesses pressupostos, no primeiro encontro do curso de formação continuada, realizado no dia 27/04/2023, no Laboratório de Ensino de Matemática (LEM) do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), Campus Vitória, realizamos a tarefa “Quais qualidades você percebe?”, estruturada em quatro etapas. Inicialmente, disponibilizamos sobre uma das mesas materiais e objetos, como: tecido, corda, areia, cano de PVC, brita, pedras, sólidos geométricos, recipientes, barbante, pedaços de madeira e bolinhas de gude.

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Na primeira etapa, convidamos as participantes a escolherem um dos objetos, se apresentarem pessoalmente e justificarem sua escolha, identificando as características/qualidades observadas nos objetos escolhidos. Na segunda etapa, solicitamos que verificassem se a característica/qualidade observada em seus objetos possuía alguma relação com as identificadas pelos colegas nos objetos deles. Na terceira etapa, sugerimos que agrupassem os objetos escolhidos com os que restaram sobre a mesa, levando em consideração a relação qualitativa entre eles. A quarta etapa ocorreu no encontro seguinte, no dia 02/05/2023, quando as cursistas elaboraram uma síntese das ideias discutidas no primeiro encontro.

Em cada etapa, as participantes eram estimuladas ao debate e reflexões por meio de questões problematizadoras, de modo que as enunciações externalizadas por elas nos direcionava a elaboração de novas questões, buscando, assim, discutir o conceito de grandeza. Na etapa nº 1, as cursistas perceberam algumas grandezas como distância, comprimento, área, volume e capacidade, e relacionaram aspectos observados às suas práticas pedagógicas na EI.

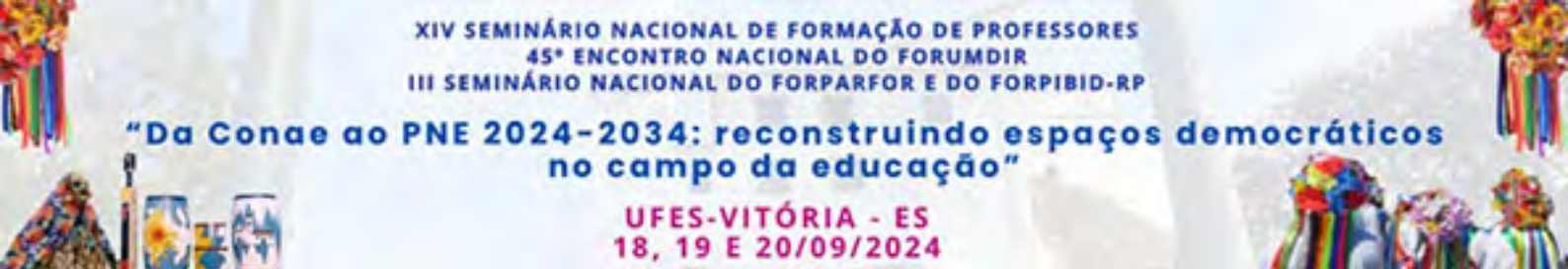
Na segunda e terceira etapa, tivemos um importante debate sobre o aspecto discreto e contínuo dos materiais, especialmente quando as professoras não conseguiram chegar a um consenso sobre qual agrupamento incluir a areia, a brita e as bolinhas de gude. Nessa oportunidade, refletimos sobre o conceito de medir e contar, relacionados ao aspecto discreto e contínuo.

Na última etapa, as cursistas elaboraram uma síntese sobre o que foi discutido e compartilharam os conhecimentos adquiridos com outras participantes. Nesse processo, percebemos que elas retomaram alguns conceitos que foram discutidos, como: a grandeza matemática enquanto qualidade quantificável e expressa por número; a relação entre os aspectos discreto e contínuo e os procedimentos de contar e medir; e o resultado da medida como um valor numérico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desse estudo coletivo, mediado pela linguagem, pelos objetos/materiais, pela interação entre participantes e ministrantes, e por meio de questões problematizadoras, favoreceu o processo de apropriação dos aspectos fundamentais dos conceitos discutidos. Nessa perspectiva, Davidov (1988, p. 127) afirma que a “[...] fonte de todos os conhecimentos do homem sobre a realidade são as sensações e as percepções, os dados sensoriais [...]” e que estes são “expressos em forma verbal”, não separados do seu “caráter racional” e vinculados à formação humana de cada indivíduo. Nesse sentido, entendemos que as manifestações das participantes são possuidoras de conteúdo com significação e sentido. Elas não são meras expressões subjetivas originadas internamente, mas refletem o caráter social e histórico do desenvolvimento do pensamento delas.

A ação formativa “Quais qualidades você percebe?” foi relevante para dar início à interação entre as participantes e os ministrantes do curso. Estimulou-as a adotar uma postura investigativa no processo de apropriação do conhecimento, quando confrontadas com questões do tipo: “O que são grandezas?”; “Medir e contar são a mesma coisa?”; “O que é medir?”; “O que é contar?”.



A abordagem de estudo coletivo, estruturada nos princípios da THC, favoreceu a intencionalidade das ações, que orientou de as questões conceituais que emergiram durante sua realização.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 01 ago. 2023.

CARAÇA, Bento de Jesus. **Conceitos fundamentais da matemática**. Lisboa: Tipografia Matemática, 1951. 318 p.

CUNHA, Micheline Riscallah Kanaan da. **Estudo das elaborações dos professores sobre o conceito de medida em atividades de ensino**. Orientadora: Anna Regina Lanner de Moura. Campinas: 2008. 135 p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2008.

DAVIDOV, Vasili Vasiliévitch. **Problemas do ensino desenvolvimental**: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Tradução de LIBÂNEO, J. C e FREITAS, R. A. M. da M. Soviet Education, August, v. 30, n. 8, 1988.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ABORDAGEM TEÓRICA DO TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Ana Maria Delamerlina Malvestido
Universidade Federal do Espírito Santo
anadelarmelina@gmail.com

Josiléia Curty de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo
josileia.oliveira@ufes.br

Ana Claudia Hebling Meira
Universidade Federal do Espírito Santo
anameira2002@yahoo.com.br

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: Este artigo analisa criticamente o conceito de tempo integral em contextos campestinos, discutindo transformações e desafios dessa abordagem educacional para a formação de professores. A partir de uma estrutura conceitual, o estudo visa contribuir para a discussão acadêmica sobre as implicações teóricas do ensino em tempo integral para as escolas do campo, considerando aspectos pedagógicos, curriculares, sociais e econômicos que são influenciados por esse modelo educacional. A implementação e a legitimação do tempo integral nas escolas do campo ainda carecem de adequação da estrutura escolar, reestruturação curricular e formação de professores/as voltada para a essa realidade.

Palavras-chave: Educação do Campo. Educação Integral. Ensino Tempo Integral. Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a educação escolar de tempo integral no campo se consolidou como uma estratégia política e econômica para ampliar o tempo de instrução e melhorar a educação, visando ao desenvolvimento integral dos indivíduos. Este artigo aborda a educação do campo como uma proposta que visa à formação e valorização o homem do campo, abrangendo atividades campestinas familiares e promovendo práticas agroecológicas e sustentáveis, reconhecendo os sujeitos do campo como cidadãos do processo educacional e de sua própria identidade (LOPES, 2021).

Arroyo (2007) destaca que a educação do campo deve incluir a teoria da formação dos professores e discutir diversos modos de produção do conhecimento. Defendemos que os fundamentos pedagógicos e metodológicos sejam oferecidos às populações do campo em seu espaço cultural, respeitando sua pluralidade e integrando os princípios da pedagogia de Freire (1987) na prática sociopedagógica das escolas do campo.

O debate e a análise pela escola, família e comunidade campestina são essenciais para que a educação do campo atenda às necessidades dos alunos, visando à excelência por meio da prática e

"Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação"

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

da participação ativa nas propostas de mudança. A articulação entre educação do campo, sustentabilidade e agroecologia pode contribuir para uma relação mais harmônica entre o ser humano, produção e meio ambiente nos aspectos técnicos, econômicos, sociais, ambientais e educacionais (SIQUEIRA; ANTUNES-ROCHA; RIBEIRO, 2020).

A escola do campo, com essa perspectiva, assume um papel especial na formação dos sujeitos camponeses, criando um espaço de convivência democrática que respeita as diferenças e privilegia ações coletivas com objetivos humanos, sociais e técnicos. Adotar uma proposta pedagógica interacionista, colaborando com a comunidade nos processos de fortalecimento da cultura, engajamento social e transformação da realidade social, econômica e psicológica da região, deve estar entre os objetivos do enfoque agroecológico na educação do campo (SIQUEIRA; ANTUNES-ROCHA; RIBEIRO, 2020).

Este estudo teórico apresenta as contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria do Materialismo-Dialético para pensar a formação de professores da educação do campo na perspectiva da educação de tempo integral, embasado em estudos que fundamentam teoricamente a formação inicial e continuada e o trabalho docente em escolas do campo com tempo integral.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem teórica, que analisou as perspectivas da educação de tempo integral, examinando suas convergências e divergências sobre a formação de professores que atuam em escolas de tempo integral no campo, a fim de incentivar pesquisas futuras sobre o tema.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A educação do campo é contemplada pela Constituição Brasileira de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996) (BRASIL, 1996). No entanto, a lei por si só não garante o cumprimento das normas, sendo necessária a conscientização da população escolarizada e não escolarizada para que as populações do campo sejam atendidas em suas especificidades (LOPES, 2021).

A partir de 2007, políticas públicas de fortalecimento da educação do campo levaram universidades públicas brasileiras a oferecer cursos de formação inicial por meio das Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC), por área do saber. As LEdoCs formam professores para atuarem em séries finais do ensino fundamental e também no ensino médio regular e profissional, nas áreas do conhecimento de Matemática e/ou Ciências da Natureza (Ciências, Química, Física e Biologia); Linguagem (Arte, Língua Portuguesa e Literatura), Ciências Humanas e Sociais (História e Geografia) e Ciências Agrárias.

Para a formação continuada dos professores dos anos iniciais e escolas multisseriadas do ensino fundamental, destaca-se o Programa Escola da Terra, que valoriza os diálogos interculturais

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

e a interface entre a pedagogia da alternância, a educação do campo e a agroecologia relacionam-se como práticas pedagógicas que transformam realidades por meio da conscientização dos povos do campo (FRANCO; NOGUEIRA; MARQUES, 2020).

A ampliação do tempo dos estudantes na escola é uma opção para a melhoria da preparação integral, mas só faz sentido se houver a elaboração de um currículo pensado com toda a comunidade escolar. A participação efetiva da comunidade escolar é essencial para construir documentos legais da escola, como o Projeto Político Pedagógico e o currículo escolar, criando oportunidades para uma formação integral (FRANCO; NOGUEIRA; MARQUES, 2020).

No Brasil, a educação integral tem como principal referência a corrente pedagógica escolanovista, baseada nos ideais de Anísio Teixeira. A LDB 9.394/96 reforça a flexibilidade na organização do ensino público e a valorização de ações educacionais, além do currículo padronizado, promovendo uma educação integral que reconheça as oportunidades educativas além dos conteúdos tradicionais (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação (2014) estabelece como meta a oferta de educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica (BRASIL, 2014). Contudo, a implementação dessa política ainda é precária, pois está sendo incorporada sem a necessária adequação da estrutura escolar e reestruturação curricular e sem a formação dos/as professores/as que voltadas para a realidade dessas escolas.

A ampliação da jornada escolar não pode ser confundida com educação integral. Frigotto e Ciavatta (2012) afirmam que a educação omnilateral deve considerar todas as dimensões do ser humano e as condições objetivas e subjetivas para seu pleno desenvolvimento. Contudo, a educação integral terá legitimidade se houver reorganização das atividades escolares mediadas pelos aspectos sociais dos sujeitos em sociedade, e formação de professores visando institucionalizar essas políticas nas escolas do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação em tempo integral no e para o campo precisa considerar não apenas o aspecto acadêmico, mas também as necessidades socioemocionais e culturais dos estudantes. A sua implementação enfrenta desafios significativos, como questões logísticas, necessidade de investimentos financeiros, adaptação curricular e formação de professores. Superar esses obstáculos exige um esforço colaborativo entre instituições educacionais, comunidades locais e políticas públicas que valorizem a educação do campo.

Este estudo destaca a importância de uma abordagem ampla e sensível às particularidades do campo, com políticas e práticas educacionais de formação docente que reconheçam e valorizem a diversidade e a cultura dessas comunidades. A pesquisa pretende inspirar discussões e ações concretas para promover uma educação integral, de tempo integral e inclusiva para todos os/as estudantes, a fim de que se garanta a democratização da educação brasileira.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores do campo. In: **Caderno CEDES**, Campinas. V. 27, p. 157-176, mai./ago., 2007.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 26 de jun. 2014. Seção 1, p. Meta 6.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

FRANCO, Zilda Gláucia Elias; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite e MARQUES, Saray. Balsa Escola: Educação de Tempo Integral em uma escola localizada no campo em Humaitá no Estado do Amazonas, **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.4, p. 2052-2073 out./dez. 2020.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 748-759, 2012.

LOPES, Roberto Fernando da Silva. **Educação escolar no campo**: Uma análise da educação escolar pública no Povoado Vila Kênio no Município de Lagoa Grande do Maranhão - Maranhão - Brasil, 165f. Dissertação. (Mestrado em Ciência da Educação) - Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, 2021.

SIQUEIRA, Leonardo de Miranda; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; RIBEIRO, Luiz Paulo. Agroecologia no contexto da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, Dossiê n. 4, Vol. 3, dez. 2020.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATUAÇÃO NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: VISITANDO A LITERATURA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Wesley de Souza Nascimento
Universidade Federal do Espírito Santo
wesleygodess@gmail.com

Lucas de Souza Leite
Universidade Federal do Espírito Santo
lucas.souzaleite@outlook.com

Edson Pantaleão
Universidade Federal do Espírito Santo
edpantaleao@hotmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Grupo “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais” - GRUPGIE (CNPq)

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: Este estudo bibliográfico objetiva investigar aspectos da formação de professores/as de Educação Física, numa perspectiva inclusiva. Considerando a importância do tema no contexto nacional, foram examinadas diferentes pesquisas sobre o tema assunto, visando compreender os elementos que contribuem para uma formação mais abrangente e para o desenvolvimento da identidade e da atuação profissional docente, numa perspectiva inclusiva. Inferimos que a formação docente é um processo inacabado, considerando elementos da vida pessoal, social e profissional. Além disso, a formação continuada, o currículo, a articulação teoria/prática e a reflexão crítica são essenciais para o desenvolvimento profissional docentes de forma integral.

Palavras-chave: Formação docente. Educação Física. Educação Especial.

INTRODUÇÃO

A formação docente é um tema de extrema relevância no cenário educacional brasileiro, sendo considerada um pilar fundamental para a qualidade do ensino e para o desenvolvimento educacional do país, garantindo uma prática pedagógica alinhada com as demandas contemporâneas da sociedade.

Nesse contexto, recorreremos ao estudo bibliográfico, para uma pesquisa que está em andamento, compreendendo que ele tem um importante papel para que o pesquisador possa identificar e se aprofundar em determinados temas, a partir de estudos já realizados. Assim, este texto objetiva apresentar reflexões sobre a formação de professores de Educação Física e sua relação com a educação inclusiva. Esse propósito vai ao encontro dos debates realizados na Conferência Nacional de Educação - CONAE, e que precisam ser garantidos na implementação no novo Plano Nacional

de Educação - PNE (2024-2034), uma vez que aponta para a garantia de todos/as à escolarização, numa perspectiva democrática.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

METODOLOGIA

O estudo bibliográfico “[...] propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 183). Nessa direção buscamos, em plataformas digitais, pesquisas defendidas no Brasil nos últimos 25 anos, priorizando, para este texto, três estudos que abordam a formação de professores de Educação Física, destacando a atuação profissional, experiências individuais vivenciadas antes e durante a formação inicial, e a formação continuada revelada nos estudos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Em seus estudos, Baez (2008) analisa o processo de formação no curso de Educação Física, pelo prisma dos próprios discentes. Destaca a importância das experiências vivenciadas pelos estudantes durante a Educação Básica, as vivências pessoais e as concepções sobre o papel do educador como alguns dos principais motivos que influenciaram a escolha pela carreira de professor de Educação Física. Essas experiências incluem o contato com os esportes e a relação estabelecida com os professores durante a Educação Básica.

Objetivando verificar como ocorre a formação inicial do professor/a de Educação Física para o trabalho com alunos indicados como público da Educação Especial inseridos nas escolas comuns, Zini (2018) observa fragilidades na formação, mesmo constatando disciplinas que abordam essa temática nos currículos dos cursos. Destaca pouca articulação entre os processos teóricos e práticos na produção dos conhecimentos.

Ao seu turno, Filho (2017) investiga a formação docente enquanto um *continuum*, entendida como um processo permanente e sistemático que se constitui ao longo da vida do professor/a, cujo desenvolvimento pessoal e profissional, constitui a sua prática pedagógica. Argumenta que o profissional, em processo, se constitui por meio da investigação sobre suas práticas e situações de vida, bem como da reflexão sobre suas experiências, crenças e histórias vividas, vinculadas ao seu trabalho concreto.

Nos estudos analisados, observamos as motivações relacionadas à escolha pela carreira de professor/a, destacando: o contato com os esportes e a admiração ou despreço dos discentes por seus professores/as. Fato que corrobora os argumentos de Tardif (2008) quando defende que a entrada na profissão docente é influenciada por vivências individuais, valores e concepções sobre o papel do educador. Adensando esses argumentos, remetemo-nos à Pimenta (1999) que quando destaca que a formação docente é como uma construção que envolve conhecimentos teóricos, práticos e a integração de experiências individuais e sociais.

No que diz respeito à reflexão acerca do currículo, na formação inicial, entendemos que esse instrumento deve ser concebido de modo a fazer a articulação entre teoria e prática, promovendo uma visão integral da profissão docente, e que, quando bem articulada, proporciona a reflexão sobre a prática pedagógica, inclusive na abordagem de disciplinas relacionadas à Educação Especial, numa perspectiva inclusiva.

Destacamos ainda que ser professor/a faz parte de uma jornada inconclusa e que atribui características à identidade docente. Segundo Nóvoa, “[...] A formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida” (NÓVOA, 2019, p. 9). Concordamos com o autor, e buscamos evidências que nos mostrem como tais elementos estão atrelados ao modo como cada profissional desempenha suas atividades no processo de ensinoaprendizagem, em particular com estudantes públicos da Educação Especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos evidenciam a importância da articulação entre teoria e prática na formação de professores, como instrumento de contribuição ao enfrentamento dos desafios encontrados no cotidiano escolar, levando em consideração o comprometimento com o aluno e com uma educação de qualidade. Compreendemos, assim como Tardif (2008), que teoria e prática, na formação docente, precisam estar articuladas, e que a formação é um processo contínuo, presente em toda carreira docente.

As pesquisas apresentam diversas potencialidades e desafios relacionados à formação de professores/as e a articulação com a Educação Especial em uma abordagem inclusiva, ligados à constituição da identidade docente. No bojo desse debate, ressaltamos as motivações para a escolha do curso de Educação Física, que começam já nas experiências dos estudantes durante a Educação Básica, fornecendo contribuições significativas para a construção da identidade do professor e valorizando as experiências vivenciadas ao longo da vida.

No que se refere à Educação Especial e ao trabalho realizado com estudantes públicos da Educação Especial, os estudos indicam uma fragilidade na formação. Apresenta divergências entre os princípios fundamentais e a concepção sobre a Educação Especial na formação docente, além de não promover a articulação entre teoria e prática no trabalho realizado com esses estudantes, numa perspectiva inclusiva. Além disso, os estudos apontam para a importância da formação continuada no desenvolvimento profissional, atribuindo valor às experiências e se apoiando na reflexão das práticas desenvolvidas na sala de aula.

Por fim, de modo geral, destacamos que ser professor/a faz parte de uma jornada interminável e que atribui características à identidade docente, que vai se construindo e reconstruindo com o no decorrer do tempo e das experiências, seja na vida pessoal ou profissional.

REFERÊNCIAS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

BAEZ, M. A. C. **Relatos de discentes de Educação Física da PUCRS Campus Uruguaiana sobre sua formação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

FILHO, S. M. Z. F. **Formação Docente**: Reflexões sobre o desenvolvimento profissional e pessoal do professor e de sua prática pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

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

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose na escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. <http://dx.doi.org/10.1.590/2175-623684910>.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZINI, R. **Formação inicial do professor de Educação Física para o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO: SABERES E FAZERES DO ESCOLA DA TERRA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Alcimara Altoé Rabelo

Universidade Federal do Espírito Santo

alcimara.rabelo@edu.ufes.br

Janinha Gerke

Universidade Federal do Espírito Santo

professorajaninhaufes@gmail.com

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: Trata-se de estudo com enfoque na educação do campo e formação continuada de professores para o exercício da profissão docente. O objetivo é analisar os aspectos político-pedagógicos do processo formativo dos professores do campo, na terceira edição do programa Escola da Terra Capixaba, para a constituição de saberes e fazeres docentes, na perspectiva da interculturalidade. O referencial teórico é constituído por: Freire (1996), Brandão (2002, 2003), Arroyo (2004), Caldart (2000), Gerke de Jesus (2011, 2018), Gerke e Foerste (2019), Lima (2015, 2018), Hage (2006). A metodologia é qualitativa, com observação participante das práticas pedagógicas e do planejamento, privilegiando, ainda, uma análise documental do currículo das escolas municipais de Vargem Alta, do caderno da realidade e dos memoriais autobiográficos trabalhados nos processos formativos do programa Escola da Terra Capixaba. Os primeiros resultados nos reafirmam a relevância da formação continuada, na especificidade da educação do campo para a produção de saberes e fazeres que possam fortalecer o trabalho docente na perspectiva da interculturalidade, valorizando a diversidade do território e intercambiando experiências.

Palavras-chave: Formação Continuada. Educação do Campo. Escola da Terra. Interculturalidade.

INTRODUÇÃO

Este escrito traz as discussões em curso realizadas no Mestrado Profissional em Educação, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, na linha de pesquisa Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão, da Universidade Federal do Espírito Santo. Pesquisa também vinculada ao grupo de estudos e pesquisas CNPq/Ufes Pedagogia da Alternância e Formação Docente: Memórias, Experiências e Narrativas.

O objeto de estudo está relacionado ao Aperfeiçoamento Escola da Terra Capixaba, um curso de formação de educadores do campo. O objetivo é discutir a importância desse aperfeiçoamento para a formação dos profissionais que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Educação do Campo, dando ênfase à formação intercultural dos educandos por meio de práticas significativas que compõem o currículo campesino.

Esses educadores vivenciaram conhecimentos que possibilitaram o arvorecer teórico e metodológico, na terceira edição do curso, iniciada em 2021, no polo Vargem Alta, município situado

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

ao sul do estado do Espírito Santo, envolvendo também profissionais das Escolas do Campo dos municípios de Piúma e Rio Novo do Sul. O programa de formação é concretizado no Espírito Santo com a parceria entre o Ministério de Educação e Cultura (MEC), Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Secretaria Estadual de Educação (Sedu) e Secretarias Municipais. Destarte, a respectiva formação é fruto do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), lançado pelo Governo Federal em 20 de março de 2012 e regulamentado pela Portaria nº 86, de 2 de fevereiro de 2013 (BRASIL, 2013).

Os aprofundamentos de estudos foram realizados com professores da Universidade Federal do Espírito Santo, que mediarão a formação voltada para os profissionais das Escolas do Campo, por meio de encontros *on-line*, devido à pandemia da Covid-19, viabilizando aporte teórico em relação aos saberes e fazeres para o exercício da profissão docente no campo, pautado numa perspectiva de trabalho contra-hegemônico, com carga horária total de 180 horas, distribuídas nos tempos universidade e comunidade. É importante destacar que a socialização dos conhecimentos articulada no decorrer de cada módulo era finalizada com um seminário temático: Eu e a Educação do Campo; Inclusão, Interculturalidade e Interdisciplinaridade; Práticas na Educação do Campo.

O curso Escola da Terra Capixaba é pautado na Pedagogia da Alternância, praticada pelas Escolas Família Agrícola (EFA) há cinco décadas, com espaços e tempos formativos entre escola e comunidade (GERKE; FOERSTE, 2019). A autogestão, a auto-organização, as místicas, a socialização das experiências e os estudos em grupos representaram o tempo universidade; já no tempo comunidade, foram concretizadas pesquisas nos contextos de vida e trabalho, interações referentes às experiências acumuladas pelos sujeitos do campo e o grupo de pesquisa da universidade, que fertilizaram os fazeres, viabilizando, na formação continuada, outra possibilidade de produção do conhecimento.

O Escola da Terra Capixaba possibilitou o contato com conhecimentos fundamentais que permitiram a constituição do saber e do fazer docente, pautados em conhecimentos interculturais na Educação do Campo. Foram momentos de conhecimentos relevantes para atuar no processo de ensinar e aprender, nos planejamentos, nos dias de estudos, nas jornadas e plantões pedagógicos que fazem parte do currículo escolar.

METODOLOGIA

Abordagem metodológica da pesquisa é crítico-dialética, com natureza qualitativa e tipo de pesquisa bibliográfica, documental e estudo de caso exploratório. Assim sendo, os instrumentos de coleta de dados utilizados serão questionário, entrevista e análise de documentos, com técnicas de interpretação de dados que serão realizadas por meio de análise de conteúdo e análise de discurso.

Como o estudo de caso será utilizado no decorrer da pesquisa, é importante destacar que se trata de uma abordagem metodológica de investigação apropriada, por compreender que teoria e prática devem ser analisadas de forma conjunta e *in loco*, para que a realidade possa ser

modificada. Segundo Yin (2001, p. 32), “[...] o estudo de caso é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Deste modo, a pesquisa será efetuada com observação participante das práticas pedagógicas e do planejamento, privilegiando, ainda, uma análise documental do currículo das escolas municipais de Vargem Alta, do caderno da realidade e dos memoriais autobiográficos trabalhados nos processos formativos do programa Escola da Terra Capixaba.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

As primeiras discussões acerca do estudo em tela, nos revelam que os espaços e tempos constituídos para os processos de formação, em especial a formação continuada nos tempos universidade e comunidade, podem ser constituídos na perspectiva de racionalidades políticas e pedagógicas emancipadoras, com vistas à produção da autonomia profissional e de novos saberes a partir da reflexão e do intercâmbio de experiências na Educação do Campo.

A intenção é narrar sobre a constituição docente e os modos de ser e estar na comunidade campesina, compreendendo que, nos processos produzidos pelos sujeitos campestinos, suas experiências e práxis, que se transformam dialeticamente no território do campo, precisam ser valorizadas, respeitadas, compartilhadas e problematizadas para a construção de novos saberes na ótica transformadora e emancipatória da educação do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Nóvoa (1995), a formação docente tem um papel fundamental na construção da autonomia para o processo de profissionalização, que se constrói nos momentos de reflexão, pesquisa e problematização, como uma possibilidade de romper com a visão de que alguns pensam e outros executam. Nesse sentido, compreendemos que a pesquisa em tela constitui importante possibilidade de tensionar os processos formativos docentes do campo na perspectiva da construção coletiva de saberes e fazeres profissionais, ao encontro das reais demandas dos modos de vida, cultura, trabalho e organização campestinos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. **Portaria nº 86, de 02 de fevereiro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo, Brasília, DF, 02 fev. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 fev. 2018.

BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos**. São Paulo: Cortez, 2003.

CALDART, R. S. **A Pedagogia da luta pela Terra: o movimento social como princípio educativo**. Caxambu: ANPED, 2000.

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

HAGE, S. M. Por uma Educação do Campo na Amazônia: currículo e diversidade cultural em debate. *In*: CORRÊA, P. S. de A. (Org.). **A Educação, o Currículo e a Formação dos Professores**. Belém: EDUFPA, 2006.

GERKE DE JESUS, J. **Formação dos Professores na Pedagogia da Alternância: Saberes e fazeres do campo**. Vitória, ES: GM, 2011.

GERKE DE JESUS, J. **Formação e profissão docente do campo**. Curitiba: Appris, 2018.

GERKE, J.; FOERSTE, E. A pesquisa na formação por alternância: desvelando caminhos e cunhando utopias possíveis. *In*: FOERSTE, E. *et al.* (org.). **Pedagogia da Alternância: 50 em terras brasileiras**. Curitiba: Appris, 2019. p. 81-94.

LIMA, E. de S. **Formação continuada de educadores/as: as possibilidades de reorientação do currículo**. Curitiba: CRV, 2015.

LIMA, E. de S. Educação e diversidade nas escolas do campo: a construção de práticas educativas interculturais. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 535-552, jul./set. 2018.

NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PESQUISA-AÇÃO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA EM PAÍSES LUSÓFONOS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Gabriela Melo Santana de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo
melogabi0412@gmail.com

Nazareth Vidal da Silva
Universidade Federal do Espírito Santo
nazareth.silva@edu.ufes.br

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Grupo de Pesquisa “Formação, Pesquisa-ação e Gestão de Educação Especial” / Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo.

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: Este artigo objetiva apresentar levantamento de relatórios de estágios e dissertações defendidas no período de 2015 a 2022 na área de Educação dos programas de pós-graduação do Instituto Politécnico do Porto e Universidade Federal do Espírito Santo, que utilizam a pesquisa-ação e investigação-ação como metodologias centrais para a formação inicial e continuada de profissionais da educação, considerando a perspectiva da Educação Inclusiva¹. Trata-se de um Estudo Comparado que transita por dissertações e relatórios de estágio em instituições de ensino superior do Brasil (UFES) e de Portugal (IPP). Focaliza a análise da produção do conhecimento a partir da perspectiva teórica epistemológica da Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas. Os dados iniciais indicam que no Brasil as pesquisas sobre formação são geralmente feitas por integrantes de grupo de pesquisas, já em Portugal, apesar de não haver tal tradição, muitas das produções são orientadas por um grupo de professores.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Estudo Comparado. Formação inicial e continuada. Pesquisa-ação.

INTRODUÇÃO

A formação de professores é um tema central nas políticas educacionais do Brasil desde a década de 1990. No período, foram implementadas diversas reformas voltadas para a reorganização dos cursos de graduação e a promoção de programas de pós-graduação. Tais reformas foram orientadas pela demanda de transformar as práticas escolares, criando espaços que funcionem como instrumentos de mudança social. Como aponta Gatti (2005), a última década trouxe novos desafios tanto para as políticas governamentais quanto para as práticas formativas das instituições educacionais.

¹ Vincula-se ao subprojeto de Iniciação Científica da autora do artigo e é orientado pela Prof.^a Dr.^a Mariangela Lima de Almeida. O subprojeto, insere-se no projeto guarda-chuva intitulado “Análise Comunicativa da Produção Científica em Pesquisa-Ação: Um estudo comparado em países lusófonos”.

Para além, estudos e políticas têm sido formulados na perspectiva inclusiva em diferentes contextos a partir de debates internacionais. Pesquisas vêm direcionando o foco das políticas públicas, em diferentes níveis, para o melhor atendimento à recorrente necessidade de melhoria da formação de professores a fim de promover a inclusão do aluno (KASSAR, 2014).

Assim, a formação de professores é vista como ponto de debate e reflexão na constituição de novos espaços e procedimentos escolares que se caracterizam como instrumentos de transformação social.

No contexto, a pesquisa-ação emerge como uma metodologia expressiva para a formação de professores. No entanto, há uma carência de abordagens teórico-metodológicas nas pesquisas educacionais que utilizam essa metodologia, o que evidencia a necessidade de investigações mais aprofundadas sobre suas tendências e implicações teóricas (ALMEIDA, 2019). Tais investigações são cruciais para expandir o conhecimento produzido nas diferentes áreas da educação e melhorar as estratégias pedagógicas.

O artigo objetiva apresentar levantamento de relatórios de estágios e dissertações defendidas no período de 2015 a 2022 na área de Educação dos programas de pós-graduação do IPP e UFES, que utilizam a pesquisa-ação e investigação-ação como metodologias centrais para a formação inicial e continuada de profissionais da educação, considerando a perspectiva da Educação Inclusiva.

Organiza-se a partir da seção de introdução, qual é feita uma revisão de literatura para uma melhor compreensão dos temas, após é apresentado a seção da metodologia, que compreende as metodologias adotadas, a seção a seguir é a de análise e discussão de dados, que apresenta as primeiras informações e debates da pesquisa, após está posto as considerações finais e, por fim, as referências.

METODOLOGIA

O estudo adota uma abordagem qualitativa e utiliza o Estudo Comparado como perspectiva teórico-metodológica. Rezende et al (2013) compreende que a metodologia permite “[...] destacar traços genuinamente particulares dos fenômenos analisados” (p. 236), sem deixar de lado as singularidades e complexidades que emergem dos contextos.

A pesquisa envolve o levantamento de dissertações e relatórios de estágio publicados entre 2015 e 2022 nos repositórios da UFES e do IPP, tendo sido realizado na primeira fase um levantamento de produções que usam da pesquisa-ação ou investigação-ação como metodologia. Como fonte de busca foram utilizados o Repositório Científico do IPP, e o Repositório Institucional da UFES.

As produções levantadas foram organizadas em “ficha de resumo” de Messina (1999), os trabalhos foram identificados por meio do autor, orientador, título, instituição, país, tipo de produção, ano, metodologia e temática de investigação. A partir da busca, foram realizadas leituras dos resumos das dissertações e relatórios, utilizando palavras-chave como “formação inicial” e “formação

continuada”, para além, a busca das produções que trazem a questão da Educação Inclusiva para identificar as produções relevantes. Com os dados, foram feitos os primeiros gráficos, tabelas, da evolução de trabalhos ao longo dos anos, disposição, orientadores, entre outras informações.

A análise das dissertações e relatórios assume a perspectiva epistemológica do teórico Jürgen Habermas, sob o ponto de vista de apreender os diferentes pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos da pesquisa-ação e da investigação-ação e as concepções para formação inicial e continuada de profissionais da Educação empreendidos nos processos de pesquisa, além das concepções de Educação Inclusiva/Educação Especial, pretendo buscar seus distanciamentos e aproximações em seus contextos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na UFES, foram identificadas 23 dissertações que abordam a formação de profissionais da educação, sendo a maioria focada na formação continuada, um total de 16 produções. Essas dissertações estão majoritariamente concentradas no Centro de Educação, onde grupos de pesquisa, têm desenvolvido estudos significativos sobre o tema pela via da pesquisa-ação.

No IPP, o levantamento inicial identificou uma quantidade substancialmente maior de produções acadêmicas, um total de 334 relatórios de estágio, que ainda estão em fase de análise. Nada obstante, é possível perceber algumas hipóteses sobre os estudos já postos na ficha, como a visão da formação nas produções. Os trabalhos portugueses têm um caráter mais “pessoal” quanto a maneira que o autor se vê dentro da sua identidade docente ao realizar a sua pesquisa, enquanto as pesquisas brasileiras têm um caráter de pensar na formação como um processo emancipatório para os participantes da pesquisa. Assim, é possível enxergar os fenômenos educativos nas suas relações como dito por Rezende *et al* (2013), e como elas se dão nos diferentes contextos.

A partir das primeiras observações, Habermas presume que o conhecimento acontece a partir de um interesse, e constata três diferentes tipos de interesse dirigentes do conhecimento baseado em seu livro *Conhecimento e Interesse*, sendo eles: Interesse técnico, interesse prático e interesse emancipatório. É possível destacar que há uma predominância pelo interesse emancipatório, que orienta a construção de conhecimentos, sendo um interesse de independência de todo aquele que está fora (HABERMAS, 1987a).

Ao olhar para a questão da Educação Inclusiva, ainda em fase de análise, observa-se que há políticas específicas em cada contexto. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), chamada de “Educação Especial”, orienta a inclusão escolar no Brasil, classificando alunos público-alvo como estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Tais alunos têm direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), que visa oferecer suporte complementar ou suplementar às atividades escolares regulares, garantindo uma educação inclusiva e equitativa. Enquanto em Portugal, a perspectiva inclusiva segue uma direção mais abrangente, pretendendo um olhar a todas as crianças e suas especificidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Este estudo objetivou apresentar levantamento de relatórios de estágios e dissertações defendidas no período de 2015 a 2022 na área de Educação dos programas de pós-graduação do Instituto Politécnico do Porto e Universidade Federal do Espírito Santo, que utilizam a pesquisa-ação e a investigação-ação como metodologias centrais para a formação inicial e continuada de profissionais da educação, considerando a perspectiva da Educação Inclusiva.

Os primeiros resultados encontrados demonstram certas divergências epistemológicas quanto ao modo como a formação é estudada e desenvolvida. Nos estudos portugueses, percebe-se uma questão da construção da identidade docente latente, enquanto nas produções do Brasil seguem uma linha de difundir a teoria para os participantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. **Diálogos sobre pesquisa-ação: concepções e perspectivas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 155p.

FRANCO, M. A. S; LISITA, V. M. S S. Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente. In: PIMENTA, S. G; FRANCO, M. A. S. (Org.). **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 41-70.

GATTI, B. A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, p. 595-608, 2005.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Tradução de José N. Heck. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987a.

KASSAR, M. C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos CEDES**, vol. 34, n. 93, p. 207-224, mai. 2014.

MESSINA, Graciela. Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 19, p. 145-207, 1999. Disponível em: Acesso em: 15 set. 2022.

REZENDE, Valéria; ISOBE, Rogéria; MOREIRA, Fernanda Arantes. Investigação comparada em educação: aspectos teóricos e metodológicos. In: **Revista Educação e Políticas em debate**. V.2, n.1, jan/jul, 2013.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Sabrine Costa Oliveira

Ifes

binecosta@gmail.com

Mayara Moraes Cardozo Coutinho

Ifes

mayaramccoutinho@gmail.com

Sandra Aparecida Fraga da Silva

Ifes

sandrafraga7@gmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Grupo de Pesquisas em Práticas Pedagógicas de Matemática e Fapes.

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: Este artigo objetiva discutir a formação de professores à luz da Teoria Histórico-Cultural, entendendo-a como um processo de desenvolvimento contínuo. Tal estudo foi desenvolvido por meio de uma investigação do tipo bibliográfica, que priorizou a investigação e reflexão dialógica de publicações que abordam relações para a compreensão da formação de professores na Teoria Histórico-Cultural. A formação de professores, a partir dos princípios da teoria, é uma ação contínua de reflexão e aprimoramento da atividade pedagógica, sendo uma maneira permanente de olhar a docência.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural. Formação Docente. Atividade de Ensino.

INTRODUÇÃO

A formação do professor é um fenômeno complexo e um processo de desenvolvimento permanente do professor (MOURA, 2000). Assim, para investigar a formação do professor, tornou-se necessário “integrar-se ao ambiente próprio do professor como parte do fenômeno que pode causar movimento de formação” (MOURA, 2004, p. 258), com o objetivo de compreender sua atividade principal: o ensino.

Na Teoria Histórico-Cultural (THC) o processo de formação de professores deve desenvolver-se considerando premissas que possibilitem a mudança de qualidade no trabalho docente. Destacamos a concepção de trabalho, a coletividade no trabalho do professor, a intencionalidade e, a articulação entre conceitos teóricos por meio da reflexão sobre a atividade pedagógica. Para isso, desenvolvemos um estudo de natureza qualitativa caracterizado como uma investigação bibliográfica, que, segundo Moreira e Caleffe (2008), é desenvolvido a partir de materiais já elaborados, como livros e artigos científicos. Nossa metodologia priorizou o estudo e reflexão dialógica de

publicações que abordam relações importantes para a compreensão da formação de professores na THC e, articulou-se as premissas que estão presentes na formação docente por meio da teoria.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Este texto apresenta discussões relacionadas à formação de professores na THC e estão vinculadas a duas pesquisas de doutorado, em andamento, na linha de Formação de Professores. O presente artigo tem por objetivo discutir a formação de professores por meio da Teoria Histórico-Cultural, com destaque para o professor enquanto trabalhador em formação na realização de sua atividade principal.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Um dos desafios para a formação de professores, é propiciar aos sujeitos, não apenas oportunidades de aprofundamento de conteúdos e metodologias de ensino (MARCO; MOURA, 2016), mas também espaços para que possam avançar qualitativamente no âmbito de suas concepções individuais, refletindo teórico-metodologicamente sobre os modos de organização de suas ações docentes.

Frequentemente, os programas de formação docente baseiam-se na concepção empírica do saber fazer, considerando o formador como transmissor de conteúdos formativos. Tal perspectiva é criticada por Moura (2000), pois nesse entendimento do ensino como sendo apenas um ofício que se apoia em saberes adquiridos pela experiência, o professor é visto como artesão, inventor e reproduzidor de uma sabedoria prática. Porém, a partir dos referenciais da THC, a formação de professores é entendida como

[...] como um processo de desenvolvimento profissional e pessoal, de natureza intencional, política e coletiva, sustentado pelas interações do professor com seu objeto de trabalho - o ensino - no qual está subjacente o conhecimento e que possibilita ao professor lidar analítica e sinteticamente com seu instrumento de trabalho - a atividade - na qual está subjacente o ensinar (ARAÚJO; MOURA, 2005, p. 4).

A partir desta compreensão, à docência é uma profissão em movimento e de interação que o professor realiza sua atividade principal, o ensino. Assim, a docência, como trabalho, é uma atividade humana de natureza social e política, desenvolvida coletivamente e, que se realiza por meio de instrumentos e signos, como a linguagem, que permite a mudança não apenas do objeto, mas de todos que a realizam.

Moura (2000) destaca que uma das características da atividade é seu desenvolvimento coletivo, e por meio da combinação de ações a necessidade de um grupo é satisfeita. Assim, ao entender a atividade como fonte de produção de significados, Moura (2000) afirma que atingir significativamente o sujeito envolve a construção de significados, que é feito por meio de algum conteúdo construído para dar solução a algum problema vivenciado pelo homem. Dessa forma, a escola, como ambiente de trabalho do professor, constitui-se como um espaço de humanização, de troca de significados e de socialização de conhecimentos e de formação de professores.

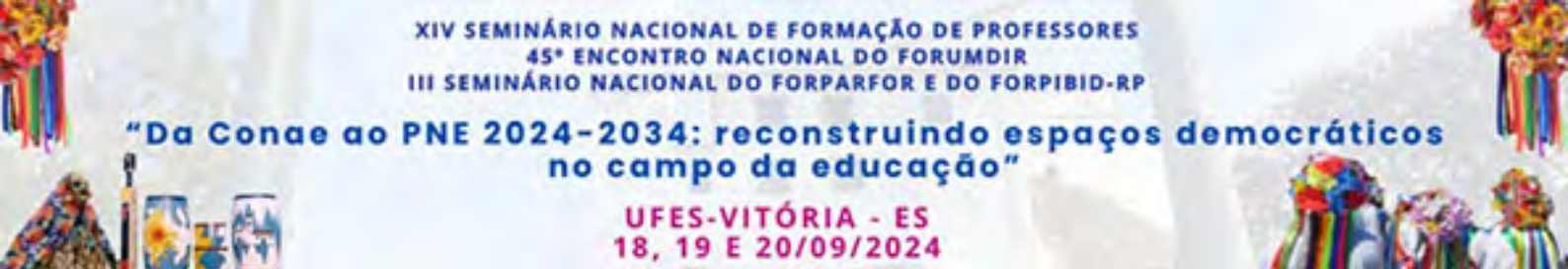
Moura (2000) enfatiza que o professor que não reflete sobre o seu objeto de trabalho (o ensino) e sobre a natureza dos conteúdos escolares não percebe o sentido do que ensina e, logo, não vê finalidade em seu trabalho, portanto não o valoriza. Por isso Della Fonte (2020, p. 130) afirma que “o trabalho precisa ser defendido como princípio educativo na sua existência contraditória de efetivar e desefetivar o ser humano, em forma existente de exploração e desumanização e como devir latente nas contradições do capital”. Assim, o trabalho é visto como princípio educativo, não como uma profissão, mas como ação transformadora na educação. Desse modo, ao não refletir sobre o ensino, o trabalho do professor se torna um fator de alienação, enquanto trabalhador e, deixa de ser atividade. Por causa dessa alienação e pelo fato de se ter acesso ao conhecimento sem refletir sobre o movimento de sua constituição, esquecemo-nos que um dia esse conhecimento foi uma situação-problema para alguma civilização, ou seja, esse conhecimento representa uma resposta a uma necessidade. Portanto, a atividade de ensino deve impactar a realidade de quem aprende e, por envolver troca de significados, produz mudança na realidade dos alunos. Moura (2000) esclarece que a atividade de ensino é do sujeito e o motor para seu desenvolvimento e, por meio de ferramentas simbólicas, cria um movimento de superação do conhecimento, que antes era inicial, para um de outro nível, mais elaborado.

Moura (2000) defende que esse processo de elaboração de atividades de ensino seja feito coletivamente, pois assim, cada professor ao justificar a importância de determinado conteúdo na escola, o faz com base em sua concepção teórica, e há um esforço em comunicar os elementos relevantes do conceito. Esse movimento gera contradições que devem ser negociadas, gerando troca de significados.

Para Petrovski (1984) o coletivo se distingue de outros grupos sociais devido suas características, pois na coletividade os princípios e valores são comuns, os integrantes buscam os mesmos objetivos, as tarefas são feitas de forma conjunta mediadas por um conteúdo social. A coletividade também é entendida com base em uma das teses de Makarenko (1977), pois une os homens não apenas em seus objetivos e trabalhos comuns, mas também na organização geral desse trabalho. Dessa forma, o objetivo comum não é uma coincidência casual de objetivos particulares, mas, precisamente, é o objetivo da coletividade. Destarte, na coletividade, a relação entre o sentido pessoal e coletivo não é uma relação de contrários, e sim, do todo e do particular. Logo, o processo de formação do professor é entendido como a busca constante por um modo de realização do projeto pessoal e coletivo (MOURA, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo oportunizou repensar conhecimentos relacionados a formação de professores na Teoria Histórico-Cultural. Por meio dos estudos empreendidos foi possível refletir que a formação de professores é um ato intencional que contribui para uma mudança de qualidade do trabalho docente e, que por meio de um movimento de superação, são adquiridos novos conhecimento ou incorporados outros conhecimentos aos que já existiam. Nesta perspectiva, entendemos o tra-



balho como princípio educativo, isso implica a luta contra o trabalho exploratório, em que só é possível por meio de uma ação criadora do fazer-se humano.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, E. S.; MOURA, M. O. de. A aprendizagem docente na perspectiva histórico-cultural. In: 28ª Reunião Anual da Anped, 2005, Minas Gerais. Anais [...]. Minas Gerais, 2005. Disponível em: <https://anpedco.anped.org.br/sites/default/files/gt08321int.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2024.

DELLA FONTE, S. S. **Formação Omnilateral e a dimensão estética em Marx**. Ed. Curitiba: Appris, 2020.

MAKARENKO, A. **La coletividad y la educación de la personalidad**. Moscú: Editorial Progreso, 1977.

MARCO, F. F. de.; MOURA, M. O. de. Quando ações desenvolvidas por professores em processo de formação se constituem em atividade orientadora de formação docente: alguns indicadores. In: LOPES, A. R. L.V.; ARAÚJO, E. S.; MARCO, F. F. de. (Orgs). **Professores e futuros professores em atividade de formação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOURA, M. O. de. O educador matemático na coletividade de formação: uma experiência com a escola pública. **Tese de Livre Docência**, Universidade de São Paulo, 2000.

MOURA, M. O. de. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, p. 257-285, 2004.

PETROVSKI, A. V. **Personalidad, actividad y colectividad**. Buenos Aires: Editorial Cartago, 1984.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, INCLUSÃO E PESQUISA-AÇÃO: ANÁLISE COMUNICATIVA A PARTIR DOS ESPAÇOS DISCURSIVOS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto

PPGE/UFES/GRUFOPEES/CNPQ/FAPES

Sumika.freitas@gmail.com

Islene Santos Vieira

PPGE/UFES/GRUFOPEES/CNPQ/FAPES

islenes@gmail.com

Mariangela Lima de Almeida

PPGE/UFES/GRUFOPEES/CNPQ/FAPES

mlalmeidaufes@gmail.com

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: A presente pesquisa, parte da análise de contextos educacionais considerando as narrativas nos Espaços Discursivos. Tem como objetivo possibilitar por vias democráticas, debates sobre formação, gestão e inclusão escolar no âmbito das Redes de colaboração estabelecidas entre a universidade, as redes de ensino municipais, estadual e com Instituições de Ensino Superior de países lusófonos. Optamos por empregar a pesquisa-ação de cunho qualitativo, para entender como os Espaços Discursivos vêm se configurando no contexto do grupo de pesquisa. Nesse processo inicial tomamos os argumentos dos participantes nos momentos de constituição da compreensão sobre Espaços Discursivos, nos planejamentos e realização deles. Participaram quatro redes municipais de ensino, sendo envolvidos gestores (municipais), estudantes e professores (graduação e pós-graduação), sendo tematizadas a formação, as políticas públicas, a gestão e a pesquisa-ação. É urgente o desafio de aprofundarmos sobre esses processos formativos coletivamente e instaurar a cultura da sustentabilidade da vida, ou seja, uma promover releitura de mundo onde a vida em todas suas relações e contradições seja centralidade.

Palavras-chave: Espaço Discursivo. Formação de professores. Inclusão escolar.

INTRODUÇÃO

Pesquisas realizadas no Estado do Espírito Santo demonstram fragilidades tanto dos sistemas de ensino quanto dos profissionais responsáveis pela gestão da Educação Especial, no que tange à construção e à efetivação de planos de formação continuada para profissionais da educação em consonância com a perspectiva inclusiva (JESUS, 2009; JESUS, 2011; ALMEIDA, 2010).

Assim, considerando tais reflexões, com nossa possibilidade de continuidade de pesquisa em 2023, realizamos o estudo comparado internacional com os países lusófonos, a partir dos encontros com Espaços discursivos e espaços formativos sobre pesquisa-ação e suas contribuições para as políticas e práticas de inclusão escolar.

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Com realização no segundo semestre de 2023, promoveremos o I Ciclo dos Espaços discursivos com os(as) gestores(as), professores(as) e demais profissionais envolvidos no processo investigativo, dando continuidade ao levantamento da coleta de dados, com o intuito de analisar discursivamente as suas contribuições para a elaboração de políticas e práticas de inclusão escolar, a partir da perspectiva Habermasiana.

Neste texto busca-se, compreender os conceitos habermasianos dialogados nos espaços discursivos com gestores municipais de quatro municípios do Estado do Espírito Santo. Temos como objetivo compreender como espaço de participação entre sujeitos que mediante o discurso, apresentam argumentos para elaboração de consensos e fortalecimento do entendimento mútuo, no sentido de captar os movimentos vivenciados por pesquisadores e participantes de processos de pesquisa realizados pela via da pesquisa-ação ou investigação-ação; e ainda fomentar a elaboração de espaços formativos colaborativos na defesa da formação humana na perspectiva da inclusão.

METODOLOGIA

Nossa escolha teórica, metodológica e epistemológica justifica-se pela pesquisa-ação colaborativo-crítica, pois suas bases estão alicerçadas na crítica-emancipatória de Habermas (1987) e na colaboração entre pesquisadores e participantes (CARR; KEMMIS, 1988). Em nossa investigação, desenvolveremos os espaços discursivos que se relacionam com tal perspectiva.

Entendemos como Espaço Discursivo, espaço de encontro, espaço de diálogo entre os sujeitos. Encontro que tem por objetivo o diálogo entre os sujeitos. Pretende-se, ao longo do estudo, o diálogo entre os sujeitos com vistas à apropriação do conhecimento com o outro pela via do entendimento mútuo.

Na esfera do discurso, os argumentos são levantados sobre os atos de fala dos sujeitos, com vistas a fundamentar pretensões de validade (HABERMAS, 1982). O discurso é um momento filosófico privilegiado em que os sujeitos (sociais) são atores-agentes do conhecimento com base no mundo vivido. Na perspectiva da racionalidade comunicativa, os atos comunicativos assumem pertinência na busca pelo entendimento e pela produção do conhecimento.

Carr (2019) ao debater sobre as deficiências da filosofia prática como modelo de pesquisa-ação crítica, sinaliza que devemos considerar os esforços de Habermas para ampliar e refinar sua ideia, na referida pesquisa, como uma ciência social crítica. Para o referido autor, foi Habermas (1984, 1987) quem contribuiu e desenvolveu a ‘Teoria da Ação Comunicativa’ - como uma teoria que apresenta o objetivo da autonomia racional, servido pelas aspirações emancipatórias de uma ciência social crítica, e seu pressuposto é incorporado ao diálogo e à comunicação cotidianos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como procedimentos metodológicos, seleciona-se os diários de campo, os relatórios e as transcrições dos encontros de estudos e planejamentos denominados de “Jornada reflexiva”, que

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

compreenderam o período de março a agosto de 2023, sendo realizada ao todo 7 encontros; 4 planejamentos para os espaços discursivos; e 4 espaços discursivos realizados em quatro redes municipais de ensino. Essas duas últimas ações desenvolveram-se no período de agosto a setembro de 2023.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Assim, esses períodos organizaram-se em três movimentos entre os participantes do grupo de pesquisa: 1) no primeiro movimento, a partir das transcrições, buscou-se constituir entre os pesquisadores do “Grupo de pesquisa formação, pesquisa-ação e Gestão de Educação Especial” entendimentos sobre o que seria e quais as possibilidades dos Espaços Discursivos na atual pesquisa do grupo que está iniciando, no que tange a captar os movimentos vivenciados por pesquisadores e participantes de processos de pesquisa realizados pela via da pesquisa-ação ou investigação-ação e também como possibilidade para realização de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar; 2) em seguida, no segundo momento, os participantes reuniram-se para planejar os espaços discursivos em seus municípios a partir do contexto e intencionalidade de cada um; e por fim, 3) no terceiro momento, desenvolvem-se os espaços discursivos nas redes municipais de ensino.

Participou dos movimentos, a coordenadora e integrantes do grupo de pesquisa constituído por gestores (municipais e do estado), estudantes (da graduação e da pós-graduação) e professores (da graduação e da pós-graduação). Optou-se por utilizar nomes fictícios a fim de preservar a identidade dos participantes envolvidos.

A organização e análise dos dados apoia-se em compreender como os espaços discursivos vêm se configurando no contexto do grupo de pesquisa, sobretudo como possibilidade de formação humana e inclusão, tal premissa baseia-se nas regras do discurso (HABERMAS, 1989), além dos conceitos de atos de fala (HABERMAS, 2012), argumento (HABERMAS, 2012) em que busca-se assumir o compromisso de possibilitar condições de mediação para que todos os participantes tenham oportunidade de falar e colocar seus argumentos, com vistas a entendimentos mútuos (HABERMAS, 2004) e consensos provisórios (HABERMAS, 2004).

Diante dos argumentos expressos nos atos de fala dos participantes, no movimento que se entende no processo de pesquisa-ação como de compreensão da realidade, um dos pressupostos importantes tendo em vista que é a partir da compreensão da realidade concreta que se torna possível a construção de algumas ações (ALMEIDA, 2010), evidencia-se a demanda por conceituar o que seja o espaço discursivo no contexto da pesquisa do grupo. Assim, na busca pelo entendimento mútuo, ou seja, aquele que “[...] se refere à interação de um ou mais sujeitos capazes de linguagem e de ação que (seja com meios verbais ou extra verbais) estabelecem uma relação interpessoal” (HABERMAS, 2012, p.124).

Para Habermas não seria o diálogo, é o ato da fala; no texto ele fala “Com seu **ato de fala**, o falante procura se entender a respeito de algo com um ouvinte.” Então para chegar ao entendimento mútuo é necessário o ato da fala. Então o falante procura entender a respeito de algo como ouvinte (Participante D, Jornada Reflexiva, 27/04/2023, grifo das autoras).

Neste exercício, compreende-se o espaço discursivo como uma estratégia de produção de dados, fundamentada em conceitos habermasianos e que para o seu desenvolvimento o papel do mediador é fundamental.

Nesse entendimento, vale destacar que para Habermas (2014), a partir da teoria dos atos de fala é possível a construção de uma espécie de síntese entre a ação e a linguagem, já que quem fala age e estabelece relações, modifica algo no mundo. Essa síntese entre ação e linguagem não significa, contudo, uma identificação entre o falar e o agir. Desse modo, a teoria dos atos de fala possibilita precisamente distinguir as ações linguísticas das ações no sentido estrito do termo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os espaços discursivos se compõem e organizam a partir das regras do discurso de Habermas (1989), constituindo-se em um ou diferentes espaços-tempos de interações que buscam entendimentos mútuos, em que as falas dos participantes são respeitadas e ouvidas, dando condições de igualdade democráticas de fala e participação entre os envolvidos no grupo (FRANÇA, 2023).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. L. de. **Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar: entre o agir comunicativo e o agir estratégico**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.
- CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Tradução J. A. Bravo. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- CARR, W. Critical Action Research Today. **Estreidiálogos: Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa**, n. 1, p. 14-26, jul. 2019.
- FRANÇA, B. R. B; ALMEIDA, M. L. de; GAMA, A. P. de J. da. A formação continuada na perspectiva inclusiva: mapeamento da produção de um grupo de pesquisa. **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, v. 4, n. 4, p. 464-477, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/40652>. Acesso em: 15 jun. 2023.
- HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- HABERMAS, J. **Verdade e justificação: ensaios filosóficos**. Trad. Milton. Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo: Racionalidade da ação e racionalidade social**. Tradução de Paulo Astor Soethe. São Paulo. WMF Martins Fontes, 2012.
- HABERMAS. Notas programáticas para a fundamentação de uma ética do discurso. *In: Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1989, pp.61-141.
- HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**. Tradução Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.



JESUS, D. M; PANTALEÃO, E. Estudos em Educação Especial: Políticas e práticas em diferentes cenários. In: JESUS, D. M. **Estudo comparado internacional em Educação Especial**: Políticas e práticas em diferentes cenários. Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro:Multicultural, 2019.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

FORMAÇÃO DOCENTE AMPLIADA E PRÁTICAS PARA ALÉM DA ESCOLA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE VIOLÊNCIAS E EDUCAÇÃO SOCIAL EM SÃO GONÇALO-RJ

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Lucas Salgueiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

salgueirollucas@gmail.com

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

arthuruerjffp@gmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão
Fora da Sala de Aula / FAPERJ.

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: Este estudo, oriundo de dissertação de Mestrado em Educação defendida em 2023, explorou as representações sociais de violências entre educadores que atuam em um projeto socioeducativo no Complexo do Salgueiro, São Gonçalo-RJ. Focado na formação docente ampliada, o trabalho investiga como essas representações influenciam as práticas dos educadores em um contexto marcado por marginalização e criminalidade. Utilizando uma abordagem qualitativa, com entrevistas e diários de campo, a análise baseou-se na fenomenologia e na Teoria das Representações Sociais. Os resultados revelam que as violências diretas e estruturais são amplamente reconhecidas, enquanto a violência cultural e da positividade recebem menos atenção por parte dos educadores. As ideias de “desvio” foram centrais nas representações sociais dos educadores, refletindo a complexidade das violências percebidas. A pesquisa sugere a necessidade de políticas educacionais que abordem essas múltiplas formas de violência e destaca a importância de uma formação docente que promova uma educação emancipadora.

Palavras-chave: Formação Docente Ampliada. Representações Sociais. Violências. Educação Social.

INTRODUÇÃO

Este trabalho, oriundo de dissertação defendida em 2023 (cf. LOPES, 2023), tem como ideia central aprofundar a compreensão das representações sociais de violências entre educadores que atuam em um projeto socioeducativo situado no Complexo do Salgueiro, em São Gonçalo-RJ. Esse projeto é voltado para a prestação de oficinas socioeducativas e assistência social a crianças e adolescentes que vivem no Complexo do Salgueiro, um ambiente marcado pela marginalização e elevados índices de criminalidade. Os principais objetivos desta pesquisa envolveram a investigação das representações de violências entre esses educadores e a análise de como essas representações sociais moldam suas práticas no contexto de trabalho docente.

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

A escolha de explorar as representações sociais de violências nesse contexto específico é justificada pela constatação de que, ao adotarmos uma perspectiva ampla da violência, podemos identificar uma série de situações que são frequentemente consideradas violentas no Complexo do Salgueiro. Isso abrange desde a pobreza e desigualdade social até confrontos violentos com grupos criminosos e forças policiais, além da ausência de acesso adequado à educação e outros serviços essenciais.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Para este recorte específico, discutiremos ainda acerca da formação de professores voltada para práticas educativas sociais (não escolares), naquilo que convém chamarmos de “formação docente ampliada”. Pensar na docência numa perspectiva “ampliada” possibilita a priorização da educação como elemento cultural de emancipação e de participação social, tanto para o educando quanto para o educador. A formação, vista a partir deste conceito, considera a educação para além da sala de aula, incorporando elementos teóricos e práticos da Pedagogia e Educação Social. Ou seja, pensar à docência de forma ampliada é entendê-la como parte fundamental da intervenção educacional para combater violências e desigualdades sociais presentes nas realidades socioeducacionais brasileiras.

METODOLOGIA

A metodologia adotada nesta pesquisa é qualitativa e incluiu a realização de entrevistas semiestruturadas e a elaboração de diários de campo, inspirados na fenomenologia de Husserl (2020) como principais ferramentas de coleta de dados. A análise do material das entrevistas é conduzida com base na análise retórico-filosófica do discurso, alinhando-se especialmente com as contribuições iniciais de Aristóteles (2015) e com os desdobramentos aplicados à Teoria das Representações Sociais por Tarso Mazzotti (2003).

Para contextualizar adequadamente o conteúdo do estudo, recorreremos a alguns referenciais teóricos e metodológicos essenciais. Primeiramente, situamos nossa pesquisa dentro do campo da Pedagogia Social (PS). No contexto brasileiro, esse campo está em constante desenvolvimento, e neste estudo, o concebemos de acordo com a perspectiva de Caliman (2010). Segundo essa visão, a Pedagogia Social é uma ciência que faz parte das Ciências da Educação e se concentra na educação social de indivíduos historicamente situados, especialmente em locais onde as instituições “formais” de educação não conseguem alcançar. Também no campo da educação, utilizamos o conceito de docência ampliada a partir de Ferreira (2018), entendendo essa como local privilegiado para as discussões acerca da formação de professores atualmente, considerando um contexto contemporâneo marcado por desigualdades sociais na educação, e pela necessidade de reconstrução de espaços democráticos no campo educacional.

Além disso, nossa pesquisa se baseia na Teoria das Representações Sociais. Essa teoria foi introduzida por Moscovici (2015) nos anos 1960 e se tornou uma corrente sociopsicológica importante. Nesse contexto, adotamos a abordagem societal de Willem Doise, que enfatiza as condições sociais e a posição dos indivíduos e grupos na produção das representações sociais (DOISE, 2002).

No que diz respeito à tipologia da violência, adotamos o modelo de Galtung (2016), que divide a violência em três categorias: direta, estrutural e cultural. Além dessas, destacamos a “violência da positividade”, um conceito introduzido por Byung-Chul Han (2017), que se refere à violência praticada por uma pessoa contra si mesma em uma sociedade que exige um superdesempenho, resultando em desgaste nas relações sociais e exaustão psíquica.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados desta pesquisa indicaram que a violência direta é amplamente percebida pelos educadores, que identificaram situações de agressão direta à vida como algo comum no ambiente do Complexo do Salgueiro. De forma surpreendente, também identificamos que a violência estrutural é reconhecida e percebida pelos educadores, o que indica desigualdades nas condições de vida dos moradores da favela. Por outro lado, a violência cultural e da positividade são mencionadas com menos frequência e não emergem como representações sociais proeminentes no grupo de educadores estudados. No entanto, consideramos que essa lacuna na discussão enfatiza a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre essas formas de violência em contextos educacionais.

Em termos de representações sociais, notamos que as ideias de “desvio” e “criança” ocupam um lugar central no discurso dos educadores. Eles frequentemente explicam a violência como um desvio social ou espiritual e recorrem a metáforas relacionadas às crianças para ilustrar essas representações. As crianças são vistas tanto como vítimas das violências (a “criança com medo”, “desviada de sua natureza”) quanto como possíveis agentes dessa violência (os “meninos do tráfico”, aqueles que “desviam” e são “desviados”).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resumo, esta pesquisa destaca a complexidade das representações sociais de violências em um contexto marcado pela marginalização e pela presença de múltiplas formas de violência. A predominância da violência direta e a identificação da violência estrutural apontam para desafios significativos que precisam ser abordados. No entanto, a falta de discussão sobre a violência cultural e da positividade sugere a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre essas formas de violência em contextos educacionais.

Esses resultados têm implicações importantes para a formulação de políticas e práticas educacionais que buscam lidar com a complexa realidade das comunidades afetadas pela violência e pela desigualdade. Da mesma forma, indicam caminhos para uma formação de professores amparada ao compromisso de uma educação emancipadora e engajada socialmente, seja na escola ou nos mais diferentes espaços educativos. A pesquisa reforça o compromisso de investigar as interações entre violências e educação, especialmente em contextos vulnerabilizados, com o objetivo de promover mudanças sociais significativas.

REFERÊNCIAS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

ARISTÓTELES. **Retórica**. São Paulo: Folha de SP, 2015.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, n. 23, p. 341-368, 2010.

DOISE, Willem. Da Psicologia Social à Psicologia Societal. **Psicologia: Teoria e pesquisa**, Brasília, v. 18, n.1, p. 27-35, 2002.

FERREIRA, Arthur Vianna. Pedagogia social e docência ampliada no processo de formação inicial. In: FERREIRA, Arthur Vianna V. (Org.). **Dentro ou fora da sala de aula? O lugar da Pedagogia Social**. Curitiba: CRV. 2018.

GALTUNG, Johan. La violencia: cultural, estructural y directa. **Cuadernos de estratégia**, Espanha, n. 183, p. 147-168, 2016.

HAN, Byung-Chul. **Topologia da Violência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da Fenomenologia**: Cinco Lições. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.

LOPES, Lucas Salgueiro. **A violência é uma criança com medo**: educação social, marginalidade e representações sociais de violências no Complexo do Salgueiro. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos formativos e desigualdades sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, 2023.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Metáfora: figura argumentativa central na coordenação discursiva das representações sociais. In: CAMPOS, Pedro Humberto Farias. LOUREIRO, Marcos Correa da Silva (Orgs.). **Representações Sociais e Práticas Educativas**. Goiânia: Ed. UCG, p. 89-102, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais - Investigações em Psicologia Social**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

FORMAÇÃO DOCENTE: FIOS QUE SE ENTRELAÇAM AO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ES

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Dalva Mendes de França
MST/Fórum EJA - ES/NEJA - UFES
dalvamendesmst@yahoo.com.br

Maria Geovana Melim Ferreira
COMECES/Fórum EJA - ES/NEJA - UFES
mariageovana.mf@gmail.com

Edna Castro de Oliveira
PPGE/Fórum EJA - ES/NEJA - UFES
oliveiraedna@yahoo.com.br

Grupo de pesquisa: CNPQ: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional na Cidade e no Campo.

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: O presente trabalho discute aspectos inerentes a processos de formação docente, articulados a luta dos povos do campo, das águas e das florestas pela garantia e fortalecimento de políticas públicas que permitam a formação inicial e continuada de educadoras/es que atuam no território camponês, Espírito Santo (ES). Busca refletir sobre a intencionalidade da práxis formativa exercitada por esses profissionais da educação e os desafios enfrentados, ancorados na pesquisa militante (BRINGEL e VARELA, 2016), enquanto metodologia, articulada à Sistematização de Experiências (GHISO, 2004). O estudo indica a necessidade de permanente busca pela materialização de políticas públicas que tenham como fundamento o Projeto de Educação do Campo, construído por movimentos sociais com e centralidade na formação humana integral, na perspectiva de modificar a realidade.

Palavras-chave: Formação Docente. Formação de Educadoras e Educadores do Campo no ES. MST. Emancipação Humana.

Frutos da práxis docente

Buscamos entrelaçar neste trabalho a educação do campo e a formação docente, bem como explorar outros diálogos a partir de movimentos sociais do campo, objetivando refletir sobre a intencionalidade da práxis formativa exercitada por esses sujeitos e os desafios que têm enfrentado no movimento contra hegemônico ao projeto do capital e da luta pelo direito à formação de educadoras/es do campo, organizado pelo Setor de Educação do MST, no ES, nas últimas décadas. Ao atentarmos para a reconstrução histórica da formação docente no Brasil, é possível observar que esse campo de pesquisa vem sendo tecido numa pluralidade de práxis, que incorporam diferentes posições (ALVES, 2011). Esse percurso tem contado com a colaboração de diversas instâncias or-

ganizativas em defesa da formação continuada, da produção de pesquisas e da profissionalização da docência no Brasil.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Do ponto de vista dos marcos legais, Cury (1995) explicita que os avanços no ordenamento jurídico da docência, presentes nas legislações nacionais e regulamentadas nos níveis estadual e municipal, contraditoriamente não garantem efetivos planos de carreira com jornada integral e nem condições dignas de trabalho aos profissionais da educação. Chama atenção para a importância da consciência desse profissional sobre as legislações que regem sua profissão.

Contudo, o que se delineia são ações contrárias que esvaziam a escola de criticidade e ameaçam o direito à educação, traduzidas na BNCC, na Reforma do Ensino Médio, como também na proposta de militarização das escolas públicas, agravadas pelo fechamento de escolas do campo e de turmas de EJA (ANFOPE, 2018). No que se refere à formação inicial, a posição impositiva do Conselho Nacional de Educação e sua ênfase de educação reducionista, mercadológica e padronizada, presente no Parecer que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação Inicial e Continuada de Professores, está atrelada ao capital “que necessita forjar personalidades adaptáveis, flexíveis e resilientes” (ANPED, 2019, p. 14).

METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa militante enquanto espaço/tempo de produção de conhecimento centrado na ação transformadora (BRINGEL e VARELA, 2016) se articula à sistematização (GHILSO, 2004) da práxis formativa desses sujeitos do Campo. A dialética (FREIRE, 1980) como aporte epistemológico, “nos permite compreender a partir da práxis humana, a unidade indissolúvel entre a ação e a reflexão sobre o mundo, para denunciar a estrutura desumanizante e anunciar a estrutura humanizante” (FERREIRA, 2023, p. 102).

Práxis formativa de educadoras/es do campo: sementes fecundas nesse caminhar

No ES, tem sido pertinente e desafiador a participação dos movimentos sociais nesse processo de luta e resistência, diante das tensões e embates contra o atual modelo de educação que prioriza a formação para o mercado de trabalho e o agronegócio que provoca o esvaziamento do campo. A primazia por uma formação humanizadora intercruza os princípios da Educação do Campo, defendidos pelo Comitê de Educação do Campo do Espírito Santo, enquanto sujeito coletivo de direito (FERREIRA 2023), espaço fundamental na formação e luta do movimento da educação do campo.

Um dos marcos desta luta é afirmado no I ENERA, em 1997. Desde então, o Movimento avançou nas suas conquistas na formação inicial, como o PRONERA, PROCAMPO e o PRONACAMPO, induzido pelo Decreto n.º 7352/2010. Historicamente a legislação como fruto das lutas é fundamental, no entanto, essas mesmas leis, conquistadas por movimentos sociais/populares e sociedade civil, não serão garantidas sem que esses sujeitos sociais se organizem para exigí-las.

Na vanguarda desse movimento de formação de educadoras/es, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo apresentam a “opção metodológica da docência por área de conhecimento como possibilidade de pensar os caminhos para a transformação da escola a partir dos acúmulos da Educação do Campo e dos movimentos camponeses (FERREIRA, 2023). Concepção essa que dialoga com os anseios da classe trabalhadora “fundamentados em uma abordagem histórico-dialética de compreensão da realidade e do modo de produção do conhecimento” (CALDART, 2011, p. 97).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas discutidas indicam que diante do atual modelo de educação mercadológica, é necessário contrapor aos ataques e imposições do Estado neoliberal e potencializar a articulação com outros movimentos sociais do campo. Esse contexto tem sido apontado pelo Setor como um dos desafios na formação de educadoras e educadores, das escolas de assentamentos do Movimento Sem Terra. Outro desafio que se observa na formação é a tentativa de padronização e controle do currículo, dos conteúdos e processos educacionais, de precarização e fechamento de turmas e turnos e de escolas do Campo. Evidencia-se ainda as condições materiais adversas em que educadoras/es trabalham, sua desvalorização, a rotatividade de sua atuação, já que trabalham com designação temporária.

Percebe-se que esses sujeitos são “pressionados pelas cobranças do Estado, que preconiza um padrão de educação alienada e alienante, [...] condicionados a reproduzirem práticas pedagógicas, voltadas para uma educação bancária, opressora e mercadológica, a serviço do capital” (FRANÇA, 2022, p. 307). Compreende-se que, para contrapor a essa estrutura que deseduca, é preciso se fundamentar em uma “[...] educação integral que desenvolva todas as dimensões do ser humano e propicie a formação de um novo tipo de intelectual, orgânico às classes subalternas para que possam se autodeterminar, recriar e dirigir democraticamente a própria sociedade” (SEMERA-RO, 2021, p. 167). Essa âncora vai de encontro à formação defendida pelo Projeto de Educação do Campo, tendo como fundamento os princípios construídos por seus próprios sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda (org.). **Formação de Professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

ANPED - Associação Nacional Pela Formação Dos Profissionais Da Educação. **Documento Final**. XIX encontro nacional da Anfope. Niterói-RJ: Universidade Federal Fluminense, 2018. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/XIX-Encontro-2018.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2022.

ANFOPE - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Posição da ANPED sobre o “Texto Referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica”**. ANPED, 2019. Disponível em: <https://anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 8 jul. 2022.

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? *In*: MOLINA, Monica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das experiências piloto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Profissional do Ensino no Brasil. *In*: **Cadernos de Pesquisa em Educação**. V. 13, n. 25 (dez. 1995) Vitória: PPGE, 1995.

BRINGEL, Breno; VARELLA, Renata Versiani Scott. A pesquisa militante na América Latina hoje: reflexões sobre as desigualdades e as possibilidades de produção de conhecimentos. **Revista de Direito administrativo**, São Paulo, v. 03, p. 474-489, 2016.

FERREIRA, Maria Geovana Melim. **O Comitê de Educação do Campo do Espírito Santo: sujeito coletivo de direito constituído na práxis**. 2023. p 251. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

FRANÇA, Dalva Mendes de. **Formação de Educadoras e Educadores do MST-ES: conexões, desafios e possibilidades ante a dimensão educacional da Reforma Agrária Popular**. 2022. p 355. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

GHISO, Alfredo. Entre el hacer lo que se sabe y el saber lo que se hace. *In*: **Sistematización de Experiencias** - Propuestas y debates. Bogotá: Dimensión Educativa, 2004.

OLIVEIRA, Edna Castro; FERREIRA. M. G. M.; VIEIRA. T. S. Tempos e Espaços na formação de educadores e educadoras na Atualidade: a Experiência do ProJovem Campo Saberes da Terra Capixaba. *In*: COSTA, P. C.; VIANNA, V. M. (org.). **Entrelaçando olhares por uma educação planetária**. Rio de Janeiro: Caetés, 2014. (Seminário NEAd 3).

SEMERARO, Giovanni. **Intelectuais, educação e escola: um estudo do caderno 12 de Antonio Gramsci**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA, ARTÍSTICO-CULTURAL DE DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Virgínia Miranda Pereira

Universidade Federal do Espírito Santo

virginmirax@gmail.com

Zenólia C. Campos Figueiredo

Universidade Federal do Espírito Santo

zenoliavix@gmail.com

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: O presente trabalho é fruto de uma dissertação de mestrado com centralidade teórico-metodológica no âmbito do método biográfico. O objetivo geral buscou investigar as “experiências formadoras” assentadas nas dimensões estéticas, artístico-culturais e socioprofissionais de professoras de Educação Física, visando compreender de que maneira tecem e significam suas ações educativas para a docência na Educação Infantil. Como instrumentos para geração de dados, realizamos entrevistas narrativas com cinco professoras de Educação Física que atuam na Educação Infantil do município de Vila Velha/ES. O referencial teórico utilizado foi pautado nas contribuições de Ehernberg e Ayoub (2020); Josso (2004, 2010); Larrosa (2022), entre outros. A análise das narrativas foi inspirada no método de análise compreensiva-interpretativa, preconizada por Souza (2006), e permitiu identificar uma carência na trajetória formativa docente no que tange a “ter” e “fazer” experiências formativas assentadas nas dimensões estética, artístico-cultural e socioprofissional. Por fim, observamos a necessidade de olharmos para essas dimensões formativas, pois tais experiências podem colaborar para reconsiderar, por exemplo, as verdades que os sujeitos constroem sobre o mundo, contribuindo para o alargamento dos modos como pensamos e nos conectamos com o conhecimento.

Palavras-chave: Formação estética. Artístico-cultural. Educação Física. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de uma dissertação de mestrado de abordagem biográfica narrativa, que teve por objetivo investigar as “experiências formadoras” assentadas nas dimensões estéticas, artístico-culturais e socioprofissionais de professoras de Educação Física (EF), visando compreender de que maneira tecem e significam suas atividades educativas para a docência na Educação Infantil (EI). Para tanto, dedicamo-nos a indagar e interpretar suas experiências de vida e formação, valendo-se da cientificidade de uma pesquisa qualitativa.

O campo de estudos que trata dos processos de formação docente aponta para a carência de um suporte teórico-metodológico específico do trabalho pedagógico da EF para atuar na EI. Observamos que a formação inicial e as propostas de formação continuada, em geral, não incluem uma discussão aprofundada sobre as infâncias e as crianças para além do desenvolvimento motor,

da recreação e da psicomotricidade, firmando-se como uma formação eminentemente instrumental e acrítica.

Além disso, as contribuições de áreas como a Sociologia, História, Antropologia, Filosofia, Pedagogia e outras, têm sido negligenciadas em sua importância para a afirmação de outras possibilidades de construção de uma prática pedagógica da EF mais próxima das culturas infantis. Assim, inferimos que esse cenário se apresenta como um limitador do avanço necessário no trabalho com as crianças.

Cabe ressaltar que a formação em EF não pode se limitar ao universo desta disciplina. Ela precisa ser ampliada, num movimento que abarque as especificidades da área articuladas à EI, pois, no trabalho cotidiano das professoras com as crianças, faz-se necessário conectar saberes de diversos campos do conhecimento, por isso a necessidade de uma formação ampla. No caso deste estudo, nutridas pelo engendramento de “experiências formadoras” assentadas nas dimensões estéticas, culturais e socioprofissionais.

Pensar a formação docente em EF numa aproximação com a ideia de experiência e aproximá-la da Arte e da Cultura implica provocar rupturas para nos distanciarmos do pensamento instrumental, tão presente nessa área, a fim de construir outros caminhos como contributos para a formação docente e, desse modo, aproximarmo-nos de uma formação que passe pela junção do par “experiência/sentido”, entendendo esta enquanto uma relação que provoca conhecimentos produzidos por aquilo que atravessa o *sujeito*, uma formação que vai contra a lógica da aquisição e do acúmulo de informações (LARROSA, 2022).

METODOLOGIA

Para o percurso teórico-metodológico, desenvolvemos uma investigação de natureza qualitativa. Optamos pelo método biográfico, tendo por base o uso das abordagens narrativas autobiográficas de histórias de vida e formação, por entender que, em diálogo com Delory-Momberger (2012), o objeto da pesquisa biográfica seria o estudo dos modos pelos quais o sujeito se constitui enquanto ser social e singular. Como instrumentos para geração de dados, realizamos entrevistas narrativas com cinco professoras de EF que atuam na EI do município de Vila Velha/ES.

Para a análise das “recordações-referências” assentadas em “experiências- formadoras” situadas nas dimensões estéticas, artístico-culturais e socioprofissionais das professoras colaboradoras deste estudo, inspiramo-nos nos três tempos da análise compreensiva-interpretativa (SOUZA, 2006).

Para a organização do plano de análise das narrativas, realizamos o perfil biográfico-narrativo e, após releitura das narrativas, realizamos a análise temática. Com isso, elaboramos os eixos temáticos de análise. Assim, encontramos dois grandes eixos propostos pela investigação: 1) a família e a escola no abrir de “experiências formadoras” estéticas, artístico-culturais; e 2) a formação inicial, a afirmação da vida adulta e mundo do trabalho no abrir de “experiências formadoras” estéticas, artístico-culturais e socioprofissionais.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A análise das “recordações-referências” permitiu identificar algumas “experiências formadoras” assentadas nas dimensões estética, artístico-cultural da formação. Em outros momentos, os acontecimentos da vida se distanciavam da possibilidade de “ter” e “fazer” experiências, algumas se aproximando da antiexperiência e do entretenimento, dado que, o acesso ao universo estético, artístico-cultural não acontece de forma sólida e intencional, como também não foge do que é proporcionado e disseminado pela indústria cultural, via meios de comunicação massiva. No entanto, as experiências relatadas reforçam a ideia de pensarmos também sobre as reais condições, o lugar de origem e as referências culturais que fazem parte do cotidiano das professoras e que esse contexto não pode ser desconsiderado.

Olhando para o contexto analisado, podemos fazer, ao menos, duas ponderações. A primeira, revela que os processos formativos de docentes em EF não proporcionam experiências estéticas, artístico-culturais e socioprofissionais que provoquem outros aprendizados às profissionais da área e possibilitem outros modos de compreender o mundo.

A segunda, evidencia que tais processos formativos são considerados de menor importância enquanto elementos que compõem o processo de formação docente da área, tanto no aspecto micro, mais relativo à própria formação, quanto nos aspectos macro, relativos aos interesses das agências formadoras em proporcionar momentos formativos lastreados na interlocução com outros saberes-fazer, estabelecendo diálogos com as diversas áreas do conhecimento. Aspectos que consideramos pertinentes para a formação em EF.

Frente a esse contexto, observamos a necessidade de garantir experiências que contribuam para que o processo de formação possibilite às docentes mobilizarem conhecimentos que as ajudem a se apropriar do mundo a partir de diferentes possibilidades. Permitindo que essas docentes percebam a importância dessas dimensões formativas na maneira como tecem sua docência para atuar na EI.

Se, por um lado, defendemos as “experiências formadoras” estéticas, artístico-culturais e socioprofissionais como elementos importantes para a formação em EF na contemporaneidade, tendo em conta uma compreensão ampliada de Arte e de Cultura; por outro, não negamos os conhecimentos já consolidados da área pois, de igual modo, compreendemos a complexidade e os vários aspectos e dimensões formativas que constituem esse campo, notadamente quando pensamos na formação em EF e sua relação com as necessidades que a área e o chão das escolas apontam cotidianamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões fomentadas ao longo do estudo, compreendemos que o engendramento de “experiências formadoras” estéticas, artístico-culturais vivenciadas por docentes de EF, experienciadas em toda a trajetória de vida e formação podem contribuir para provocar tremores

e romper com regras herméticas que ditam como nos tornamos professoras. Além disso, podem indicar alguns caminhos possíveis para compreender as “experiências formadoras” e construir maneiras outras de se conceberem os processos de formação dessas profissionais.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

As reflexões mediadas pelos eixos de análise, somadas às nossas experiências como professoras formadoras, levam-nos a compreender que assegurar um processo formativo lastreado no diálogo com a Arte, a Cultura e a experiência estética pode, em último caso, suscitar, nas professoras de EF que atuam na EI, outros significados que as direcionem em suas ações, em suas relações com seus pares, com as crianças e com a sociedade.

Diante deste estudo, afirmamos a necessidade de olhar um pouco mais para a dimensão estética, artístico-cultural e socioprofissional da formação, pois supomos que tais experiências podem colaborar, em alguma medida, para reconsiderar, por exemplo, as verdades que os sujeitos constroem sobre o mundo, ao passo que as manifestações/expressões da Arte, da Cultura e das experiências estéticas podem alargar os modos pelos quais os sujeitos pensam, conectam-se e se apropriam do conhecimento.

REFERÊNCIAS

EHRENBERG, Mônica Caldas; AYOUB, Eliana. Práticas corporais na formação continuada de professoras: sentidos da experiência. **Educação e Pesquisa**, v. 46, e217737, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/BtGhT5s4RXshnRHfxDRrQqx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jan. 2023.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 51 set.-dez. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300002>. Acesso em: 10 jan. 2023.

JOSSO, Marie-Chistine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Chistine. **Caminhar para Si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

PEREIRA, Virgínia Miranda. **Formação e experiência estética, artístico-cultural de docentes de educação física que atuam na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 2023. Disponível Virgínia Miranda Pereira. - 2023. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/12429>. Acesso em: 05 ago. 2024.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA SOCIAL NO EAD

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Adam Alfred de Oliveira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

adamalfred1@gmail.com

Débora Simeão Ortman Pereira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

ortmanffp18@gmail.com

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

arthuruerjffp@gmail.com

Grupo de pesquisa: Fora da Sala de Aula - UERJ/FFP.

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: O artigo relata a experiência do curso de extensão “Teoria e Prática em Pedagogia Social”, realizado em 2023 sob a orientação do Professor Dr. Arthur Vianna Ferreira, no âmbito do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula. O objetivo principal do curso foi a formação de educadores sociais, promovendo o desenvolvimento docente e coletando dados psicossociais para auxiliar na formação desses profissionais. A Pedagogia Social, enquanto fundamentação teórica, surge da necessidade de propor metodologias educativas adaptadas às especificidades de grupos em vulnerabilidade social, sendo uma ferramenta crucial para a transformação social e autossuficiência dos indivíduos. O curso também destaca a importância da extensão universitária, que promove a mediação entre o saber popular e o acadêmico, reafirmando o compromisso social das universidades públicas no Brasil.

Palavras-chave: Educação à distância. Pedagogia social. Educadores sociais. Formação profissional.

INTRODUÇÃO

Este trabalho descreve a vivência dos pesquisadores que participaram da monitoria do Curso de Extensão “Teoria e Prática em Pedagogia Social”, realizado em 2023. Sob a supervisão do Professor Dr. Arthur Vianna Ferreira, o curso integrou as atividades do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula. O principal objetivo foi capacitar profissionais da educação social para aprimorar suas práticas docentes e coletar dados para estudos psicossociais sobre a formação desses educadores. Este artigo visa relatar a organização do curso, seu desenvolvimento e apresentar alguns dados coletados durante sua execução.

Este trabalho terá um caráter descritivo e construído coletivamente, a partir das informações coletadas e armazenadas nos arquivos digitais do Grupo de Estudo, com base nas atividades, interações, respostas, questionários, formulários e troca de mensagens, que foram paulatinamen-

"Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação"

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

te reservados pelos monitores e pela coordenação técnica que atuaram no percurso formativo. Além disso, apresentaremos alguns números que nos permitirão traçar algumas inferências.

Não obstante, entendemos que a produção deste documento e o seu teor descritivo - aliado à narrativa dos processos que decorreram na organização do curso de extensão - possam contribuir com apontamentos que estimulem o surgimento de outras formações extensionistas. Paralelamente a isso temos a intenção, com os processos aqui descritos, contribuir na formação dos profissionais da educação, sejam eles educadores sociais ou não, com o objetivo de desenvolver seus conhecimentos e aumentar seu capital cultural e acadêmico. Esse desafio está em conformidade com as práticas extensionistas que, por meio de cursos promovidos pelas universidades - principalmente públicas - venham a alcançar uma quantidade expressiva de cursistas, com temas voltados principalmente para as populações que mais precisam.

Assim, vemos a importância desse trabalho, com a intenção de contribuir com a formação acadêmica sobre a ótica da extensão universitária, demonstrando as possibilidades, as capacidades e as contribuições positivas que a universidade pública pode desenvolver a partir da extensão universitária.

A oportunidade de atuar na formação de tantos educadores sociais na Pedagogia Social implica contribuir para a construção de um espaço que vem se consolidando no Brasil, tanto academicamente quanto no âmbito laboral. Desenvolver estratégias que permitam aos educandos-extensionistas, provenientes de todas as regiões do país, ter acesso à informação universitária de qualidade significa auxiliar com a pavimentação de mais um trecho dessa enorme estrada que vem se construindo ao longo do tempo.

Com efeito, sabendo que há um tripé composto pela Pesquisa, Ensino e Extensão, e reafirmando a importância desse tripé, essas considerações são apontadas, com a finalidade de reafirmar que as práticas extensionistas estão presentes nos espaços universitários, não como algo parte, mas como algo essencial e crucial para a própria constituição da Universidade. Como Ferreira pontua,

As práticas extensionistas estão presentes nos espaços universitários e se constituem em práticas didáticas, não somente relevantes, mas também obrigatórias na formação docente do país. Os artigos 44º e 53º da LDB, de 1996 colocam bem essa realidade. A educação superior deverá conter nos seus currículos e programas a extensão com a finalidade de atender os alunos naquilo que é específico do seu próprio programa educativo (FERREIRA, 2019, p. 35).

Assim sendo, a universidade, como uma possível mediadora desses diálogos com os espaços societários, através do Ensino, da Pesquisa e da Extensão Universitária. Pontua-se a importância da necessidade de termos educadores sociais, revestidos de ferramentas teóricas e práticas para intervir nos mais diversos espaços, contendo diversas possibilidades de subsídio teórico-prático. Desse modo, a importância dos cursos de Extensão nesse processo de formação continuada, para o desenvolvimento e ampliação dos estudos e das práticas, a respeito da Pedagogia Social enquanto Teoria, e da Educação Social enquanto como prática.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

"Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação"

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

O curso foi estruturado em cinco etapas: divulgação, inscrição, desenvolvimento, encerramento e certificação. A divulgação foi realizada através de redes sociais e e-mails, utilizando ferramentas gratuitas como o *Canva* e o *Google Forms*. As inscrições foram feitas de maneira gratuita e, devido à alta demanda, foram encerradas antes do prazo inicial. O curso foi desenvolvido em um ambiente virtual de aprendizagem (*Google Classroom*), com aulas gravadas e materiais disponibilizados online. A equipe envolvida incluiu o professor coordenador, um técnico responsável pelos dispositivos digitais e quatro monitoras que auxiliaram os alunos em questões técnicas e de conteúdo. A certificação foi realizada através da criação de certificados no *Canva*, disponibilizados aos alunos via *Google Drive*.

Os resultados do curso foram expressivos, com um total de 1.164 inscritos e 771 matriculados efetivamente. A maioria dos inscritos estava cursando ou já havia concluído uma graduação, e a participação feminina foi predominante (83%). O curso foi considerado um sucesso em termos de alcance e impacto, atendendo a um público diversificado de educadores sociais de várias regiões do país. As ferramentas digitais utilizadas permitiram a realização de um curso de baixo custo, mas com alta qualidade, demonstrando a viabilidade de práticas extensionistas eficazes mesmo em ambientes virtuais. Os desafios enfrentados incluíram a gestão de um grande número de participantes e a necessidade de suporte técnico contínuo, mas esses foram superados com o planejamento e a organização da equipe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os educadores sociais enfrentam diversos desafios, como a falta de reconhecimento profissional, a dificuldade em definir sua identidade profissional e a ausência de uma formação específica (DIAS; SILVA, 2023). Apesar disso, a Pedagogia Social tem se afirmado como uma Teoria Geral da Educação, fundamentando o trabalho desses educadores, mesmo diante de várias dificuldades. A formação prática e intelectual desses profissionais tem sido promovida por cursos de extensão em faculdades públicas e privadas, além de cursos de especialização e programas de mestrado e doutorado (MACHADO; PAIVA; MÜLLER, 2019).

As iniciativas realizadas demonstram um caminho sólido a ser percorrido. Para 2024, estão planejados cursos com algumas mudanças estruturais, mas mantendo um conteúdo rico e relevante para todos os interessados. O trabalho docente na construção de uma formação extensionista para educadores sociais visa fortalecer a valorização intelectual desses profissionais.

Nesse contexto, o esforço do GEPE Fora da Sala de Aula, junto com seus pesquisadores e monitores, se soma ao de muitas universidades, grupos de estudo, pesquisadores e ativistas na formação de educadores sociais e na construção de uma Pedagogia Social que contribua para a emancipação das populações mais vulneráveis e para a promoção da transformação social.

REFERÊNCIAS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

DIAS, Thiago Simão; SILVA, Lucas de Paulo. A Pedagogia Social, a Educação Social e o educador social no Brasil. *In*: FERREIRA, Arthur Vianna; [et al.] **Os meios, os fins e os (re) começos da Pedagogia Social**. Rio de Janeiro: Autografia, 2023, p.249-267.

FERREIRA, Arthur Vianna. Transpor muros para abrir universidades: as práticas extensionistas e a visibilidade da pobreza em pesquisas na formação docente no ensino superior. *In*: FERREIRA, Arthur Vianna; LOPES, Lucas Salgueiro; DIAS, Thiago Simão. **Fora da Sala de Aula: formação docente e pesquisas sobre pobreza e educação**. 1ed. Rio de Janeiro: Autografia, p. 13-48, 2019.

MACHADO, Érico Ribas; PAIVA, Jacyara Silva de; MÜLLER, Verônica Regina. A Associação brasileira de Educação Social/Pedagogia Social em três perspectivas. *In*: FERREIRA, Arthur Vianna (Org). **Conviver também é educar**. Autografia, Rio de Janeiro: 2019, p. 57-79.

FORMAÇÃO FEMINISTA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM SIMONE DE BEAUVOIR

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Jaqueline Maria do Nascimento Rocha

Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Espírito Santo, PPGE-UFES
jaaque2706@gmail.com

Hiran Pinel

Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Espírito Santo, PPGE-UFES
hiranpinel@gmail.com

Menderson Rezende de Moura

Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Espírito Santo, PPGE-UFES
professormenderson@gmail.com

Grupo de pesquisa: Grupo de Fenomenologia, Educação (Especial) e Inclusão - Grufei.

Agência ou fonte de financiamento: FAPES

Eixo Temático: 04 - Formação de Professores, modalidade de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente - CTSA).

Resumo: Objetiva-se descrever o esboço de pesquisa metodológica, de inspiração fenomenológica, de um projeto de formação feminista de professoras da Educação de Jovens e Adultos (EJA), inspirando-nos numa perspectiva de Simone de Beauvoir sobre o poder do “tornar-se mulher”. Assim, viabilizando as autorreflexões e as aplicações dessas ideias na sala de aula com estudantes. Nossa ideia, é a de que, enquanto construirmos a proposta, nesse processo vivido, iremos ensinando-aprendendo.

Palavras-chave: Formação Feminista. Beauvoir. Fenomenologia. EJA. Pesquisa Metodológica.

INTRODUÇÃO

“Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”

(Beauvoir)

Descrevendo trajetórias de vida de mulheres da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Alves (2019) destaca o papel da escola no empoderamento feminino, e Arango (2023) descreve uma Pedagogia Feminista. A partir desses e outros estudos, criaremos um projeto pedagógico de práticas educacionais existenciais feministas, via pesquisa metodológica.

Objetivamos descrever o esboço de uma pesquisa metodológica, de inspiração fenomenológica, de um projeto de formação feminista de professoras da EJA, inspirando-nos numa perspectiva de Simone de Beauvoir sobre o poder do “tornar-se mulher”

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Beauvoir denuncia a marginalização da mulher, fruto de uma sociedade que a subordina ao homem. Concordamos com Lemos (2023) ao afirmar que, para Beauvoir, “(...) mulher na sociedade sempre está em relação ao homem, não em reciprocidade, mas em condição secundarizante” (p. 99), mas, como um alento, para Beauvoir (2019a; p.62) a mulher não seria uma “realidade imóvel, e sim um vir-a-ser”.

Sobre a relação entre os dois sexos, ela pontua a ambiguidade de ser homem, mas sua colocação superior de macho com a socialização aceita de que o termo “homem” amplia para as mulheres.

A relação dos dois sexos não é a das duas eletricidades, de dois polos. O homem representa a um tempo o positivo e o neutro, a ponto de dizermos “os homens” para designar os seres humanos, tendo-se assimilado ao sentido singular do vocábulo latino vir o sentido geral do vocábulo homo. (...) A humanidade é masculina, e o homem define a mulher não em si, mas relativamente a ele; ela não é considerada um ser autônomo (BEAUVOIR, 2009, p. 15 - 17).

Dentro desse clima e ação feministas, pretendemos resgatar o papel potente da mulher na sociedade muito além de um simples Outro, mas “dona de sua cabeça”.

No seu livro “O Segundo Sexo” (2009), Beauvoir descreve analisando como as mulheres foram historicamente oprimidas e como essa opressão está enraizada na cultura e na sociedade. Nesse tempo (e espaço) defende a importância de se produzir a conscientização das mulheres sobre sua condição subalterna e a necessidade de libertação e autonomia de si (e de suas companheiras) como ser no mundo. Sua ideia de que “não se nasce mulher, torna-se mulher” aparece para destacar o quão forte pode ser uma educação pela conscientização sobre os papéis impostos e a capacidade de se libertar dessas construções sociais. A naturalização de gênero na construção histórica, está firmada em uma sociedade machista, patriarcal, sexista e androcêntrica. (JESUS, 2020; p. 41).

Potente reconhecer uma formação que batalhe o reconhecimento da construção social do gênero e a opressão das mulheres, e com esses dados que evoca resistência, criar práticas educacionais feministas que promovam uma educação o quanto mais possível equitativa e crítica.

Um dos caminhos é o de se criar uma prática educacional (a formação) que discuta o ensino-aprendizagem da sensibilização das professoras da EJA para questões de gênero e seu impacto nas práticas educacionais de uma Pedagogia que se identifica com o feminismo beauvoiriano, visando reflexões acerca da importância das lutas pela emancipação das envolvidas.

A EJA é uma modalidade educacional que busca atender às necessidades de formação de indivíduos que, por diversos motivos, não tiveram acesso à educação formal em idade regular. Essa modalidade, historicamente marginalizada, carrega consigo desafios específicos, que exigem uma formação docente sensível e crítica.

Beauvoir, em sua obra “O Segundo Sexo”, argumenta que a mulher é socialmente construída como “o outro”, em uma posição de subordinação em relação ao homem. Essa perspectiva revela como as relações de poder permeiam todas as esferas sociais, incluindo a educação. Portanto,

a formação de professoras para a EJA deve incorporar uma compreensão crítica dessas dinâmicas, preparando educadoras capazes de reconhecer e desafiar as desigualdades de gênero que podem influenciar tanto o ambiente de aprendizagem quanto a vida de discentes.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Como pessoas colaboradoras da pesquisa, entramos em contato com cinco escolas públicas municipais da Grande Vitória, onde trabalharemos com todas as professoras.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa que propõe criar um método. Será realizada por uma inspiração fenomenológica em Beauvoir. Para isso consultamos Lemos (2023) por seu interesse pela feminista Simone, donde encontramos a fenomenologia “beauvoiriana”.

A pesquisa metodológica se preocupa em criar métodos, caminhos, ferramentas, dispositivos etc., no caso da Pedagogia, de práticas educacionais, e no nosso caso, práticas educacionais feministas com professoras que trabalham com EJA.

O tipo metodológico de pesquisa aplicada às práticas educacionais existenciais feministas pode ter quatro procedimentos sempre em fazimento, em uma abertura em devir: 1- construção de ferramentas, tecnologias, dispositivos (um projeto de intervenção ou de práticas educacionais existenciais feministas) 2- validação do dispositivo (aplicação em um microcontexto) 3- aplicação; 4- avaliação da ferramenta.

Gothlin (2001) destaca que a perspectiva da fenomenologia beauvoiriana é tanto descritiva, marca da fenomenologia, quanto explicativa - tornando o método fenomenológico no seu teor, e recorre à Filosofia da História. No livro, *O Segundo Sexo*, Beauvoir analisa e promove reflexões buscando explicar sobre a condição da mulher na sociedade. Aliás, a filósofa não oferece uma única explicação, mas uma multiplicidade que colocaram a mulher numa condição submissa, subordinada.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Antes de tudo, já realizamos uma pesquisa com professoras sobre temas que elas gostariam que fosse em um indissociado ensinar-aprender. Pretendemos nos encontrar em produzir um projeto de práticas educacionais feministas em um clima existencialistas.

Assim o método proposto será da criação de um método embalado pela fenomenologia, logo, ensinaremos e aprenderemos feminismo na/ da escola, e modos de ser no ensino do feminismo na EJA enquanto o dispositivo vai sendo construído, valorizando o projeto.

Podemos seguir os processos de um projeto de pesquisa metodológico, quais sejam: diagnóstico situacional no momento do primeiro encontro. Revisão da literatura - estado da arte do feminismo na escola, fazendo isso por meio da base de dados *SciELO*.

Então, propomos o desenvolvimento de textos científicos próprios, e ao mesmo tempo, o de fazer profundas leituras sobre e de Simone de Beauvoir.

Essas leituras terão como foco procedimental a história oral singular e universal (grupal), assim como a reflexão e criação de procedimento no ensino do feminismo na escola.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Elaboraremos propostas de validação do instrumento desde sua origem, bem como a criação dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos em grupos de encontro, bem como modos de avaliação final.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construiremos um projeto de formação de práticas educacionais feministas existenciais, e ao fazer, iremos ensinar e aprender Beauvoir e o feminismo. Ao final, o projeto ficará pronto, e ao mesmo tempo, o grupo de docentes aprenderá o tema para si no grupo ensinando na sua lide diária de magistério na EJA.

REFERÊNCIAS

ALVES, Yasmin Cardoso. **Trajetórias de vida de mulheres da EJA: o papel da escola no empoderamento feminino**. TCC (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/199212/001100905.pdf?sequence=1>. Acesso em: 06 jun. 2022.

ARANGO, Selen. Pedagogia feminista ou formação para a virtude. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 32, n. 02, p. 89-105, 2023. DOI: 10.14295/momento.v32i02.15676. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/15676>. Acesso em: 13 mai. 2024.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. Tradução de Sérgio Milliet. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

JESUS, Adelice Pereira de. **Educação de Jovens e Adultos e a violência contra as mulheres do alto sertão da Bahia**. Dissertação (Ensino, Linguagem e Sociedade) - Universidade do Estado da Bahia; Departamento de Ciências Humanas- DCH/ Campus VI, Caetité: 2020. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/server/api/core/bitstreams/f2fc3498-7ba0-4a47-b0b5-d6e71558c6a1/content>. Acesso em: 07 jan. 2024.

LEMONS, Fernanda. **10 lições sobre Beauvoir**. Petrópolis: Vozes, 2023.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: A CONSTRUÇÃO DAS CONCEPÇÕES SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL¹

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Nathasha Dambrozio Lourenço²
Universidade Federal do Espírito Santo
nathasha.ndl@gmail.com

Andressa Caetano Mafezoni³
Universidade Federal do Espírito Santo
andressamafezoni@yahoo.com.br

Andréia Ramos dos Santos Trindade⁴
Universidade Federal do Espírito Santo
andreia.rstrindade@gmail.com

Grupo de pesquisa: Grupo de Estudo e Pesquisa, Inclusão Escolar e Processos de Ensino e Aprendizagem - GEPIPEA/CNPq/UFES.

Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior - Capes.

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: Este trabalho objetiva apresentar os resultados e análises preliminares de uma pesquisa de estudo de caso que se propõe em compreender se a formação inicial e continuada contribui para a construção da concepção de deficiência intelectual. Para investigar tal proposta, foram realizadas entrevistas com 15 professores de Educação Especial. Já Como referencial teórico, o autor Baczko (1999) nos auxilia a pensar as concepções a partir da perspectiva do imaginário social. Os resultados preliminares apontam o cotidiano escolar enquanto um meio potente para a formação de concepções e práticas pedagógicas, nos fazendo refletir sobre as possíveis barreiras que impedem que as propostas da formação inicial e continuada cheguem nas práticas exercidas no meio escolar.

Palavras-chave: Deficiência intelectual. Concepções. Imaginário Social. Professores de Educação Especial.

1 Este trabalho é integrado a uma pesquisa realizada em conjunto com o Grupo de Estudo e Pesquisa, Inclusão Escolar e Processos de Ensino e Aprendizagem - GEPIPEA/CNPq/UFES e possui o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior (Capes) na modalidade de bolsa de mestrado, concedida à estudante Nathasha Dambrozio Lourenço.

2 Mestranda em Educação da linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES).

3 Doutora em Educação (UFES) e professora do Centro de Educação - Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

4 Mestranda da linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES).

INTRODUÇÃO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

As análises preliminares apresentadas neste trabalho são oriundas de uma pesquisa de estudo de caso realizada com professores de Educação Especial que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede municipal de ensino de Vila Velha-ES, cujo objetivo se constitui em compreender se a formação inicial e continuada contribui para a construção da concepção de deficiência intelectual. Ressalta-se que as análises apresentadas neste trabalho representam um recorte de um eixo traçado de um estudo em andamento.

Para alcançar tal propósito, estabeleceu-se uma pesquisa de natureza qualitativa, cujo estudo de caso foi utilizado no processo de metodologia. Sendo assim, ao buscar entender as interferências da formação continuada e inicial na construção da concepção de deficiência intelectual, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores de Educação Especial.

Considerando o objetivo e abordagem metodológica propostas neste estudo, para compreender as concepções acerca da deficiência intelectual e refletir acerca dos possíveis conceitos e credos enraizados no ambiente escolar⁵, assumiu-se uma abordagem teórica sob a perspectiva do conceito de Imaginário Social do filósofo e historiador polonês Bronislaw Baczko (1999), que define o Imaginário enquanto um conjunto de representações ligadas ao poder. “Deste modo, todo poder é rodeado de representações, símbolos, emblemas, etc., que o legitimam, o engrandecem, e que são necessários para assegurar sua proteção” (BACZKO, 1999, p. 8, tradução nossa).

Tendo como referencial teórico de apoio o historiador Roger Chartier (1990), o intelectual compreende a representação sob a ótica da possibilidade de entender o mundo social a partir do “[...] relacionamento de uma imagem presente e de um objeto ausente [...]” (CHARTIER, 1990, p. 21), isto é, a representação se configura a uma forma de perceber o mundo (simbólico).

Sendo assim, a concepção relaciona-se diretamente com o Imaginário, uma vez que, conforme Matos e Jardimino (2016), a concepção pode ser entendida como uma rede de conceitos e ideias que formam uma representação abstrata, isto é, “[...] as concepções podem informar a maneira como as pessoas percebem, avaliam e agem com relação a um determinado fenômeno” (MATOS e JARDILINO, 2016, p. 24). Considerando tal conceito, que se pretende compreender como a formação inicial e continuada de professores é articulada ao processo de construção da concepção da deficiência intelectual.

METODOLOGIA

Adotou-se enquanto metodologia a investigação através do estudo de caso, haja vista que esse método pode auxiliar o entendimento de como ou por que um determinado fenômeno social ocorre em um contexto específico em que não há controle sobre os eventos reais (YIN, 2001, p.

5 Ferreira e Eizirik (1994) destacam que os diversos problemas vivenciados na escola possuem enquanto origem conceitos e credos solidificados na estrutura social que podem definir práticas de ensino e o comportamento dos sujeitos que compõem o ambiente escolar, sendo capazes de gerar barreiras para abertura de novas práticas pedagógicas e outros possíveis olhares e reflexões sobre os conceitos e concepções advindos do imaginário social.

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

27). Diante disso, para entender as contribuições da formação inicial e continuada na construção da concepção acerca da deficiência intelectual, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 15 professores de Educação Especial que realizam o AEE na rede municipal de ensino de Vila Velha-ES. No momento da entrevista foram feitas sete perguntas aos docentes, sendo as questões que deram origem à análise presente neste texto as seguintes:

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

- Como você define a deficiência intelectual?
- Com base em quais dispositivos (ou seja, livros, artigos, documentos, orientações do município, cursos, redes sociais) você consolidou/construiu a sua concepção sobre a deficiência intelectual?

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir das devolutivas dos 15 docentes sobre as duas questões mencionadas, partimos para a análise preliminar dos dados, em que na fala de cada professor havia opiniões convergentes. Dito isso, em relação à definição da deficiência intelectual, 7 professores a percebem enquanto uma limitação que pode atingir diferentes aspectos do sujeito, 6 percebem a deficiência como uma dificuldade de aprendizagem, 1 enquanto uma defasagem na parte cognitiva e 1 professor associou a deficiência intelectual enquanto uma condição de vida do indivíduo. Diante desses resultados, percebemos a possível existência de imaginários em comum, que, conforme Baczko (1999) pode haver construções de uma imagem ou ideia sobre a pessoa com deficiência intelectual.

Considerando isso, ao buscar entender por quais dispositivos esses professores consolidaram as suas concepções acerca da deficiência intelectual, muitos informaram as contribuições da graduação, pós-graduação e de produções científicas, porém, na fala de 11 docentes a aprendizagem através do cotidiano, prática ou experiência com o trabalho influenciaram de forma significativa tanto na sua construção de concepção, quanto na sua escolha por determinadas práticas pedagógicas. Esse fator nos faz pensar sobre a potência presente no cotidiano escolar, porém nos põe em alerta para refletir sobre os fatores que impedem que a formação inicial e continuada tenha propostas que cheguem de fato, no chão da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desta pesquisa assume a perspectiva de que as relações sociais construídas no ambiente escolar são influenciadas pelas concepções que se tem sobre o outro. Dessa maneira, investigar as concepções e suas origens está relacionado a compreender as interações e códigos sociais estabelecidos em determinado espaço e tempo. É na escola que se estabelecem inúmeros encontros sociais, o que vai contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem dos indivíduos que ocupam esse espaço. Portanto, diante do exposto, ressalta-se a relevância deste estudo ao produzir reflexões acerca da concepção que o docente - esse, o responsável por mediar o conhecimento

e oportunizar o acesso à cultura aos discentes, podendo ofertar vínculo à sociedade (MEIRIEU, 2002) - possui acerca da deficiência intelectual, uma vez que a concepção pode influenciar na prática pedagógica adotada pelos profissionais, reverberando no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

BACZKO, Bronislaw. **Los Imaginarios Sociales**: memórias y esperanzas colectivas. Buenos Aires: Nueva Visión. 2ª Edición: Marzo de 1999.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa [Portugal]: Difel, 1990, p. 8-28. (Memória e sociedade).

FERREIRA, Nilda Teves e EIZIRIK, Maria Faermann. **Imaginário social e educação**: revendo a escola. Em Aberto, Brasília, (61): 5-14, jan./mar. 1994.

MATOS, D. A. S.; JARDILINO, J. R. L. **Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional**: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. Educ. Form., [S. l.], v. 1, n. 3, p. 20-31, 2016. DOI: 10.25053/edufor.v1i3.1893. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/111>. Acesso em: 01 jul. 2024.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 88 - 302.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** / trad. Daniel Grassi - 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE DAS/DOS ESTUDANTES DE LICENCIATURA DA FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA BAIXADA FLUMINENSE

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Carolina Romanazzi Freire

PPGEDU - Núcleo de Estudos e Pesquisas em
Diferenças, Educação, Gênero e Sexualidade (Nudes)

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: O presente trabalho é fruto de uma pesquisa de doutorado em andamento cujo objetivo é investigar como os conceitos de gênero e sexualidades atravessam a formação inicial das/os estudantes de licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) localizada no município de Duque de Caxias. Objetivamos cartografar e entender como tais temas atravessam ou não a formação inicial de pedagogas/pedagogos. Metodologicamente optamos pelas cartografias, sobretudo por entendermos como um método válido que pesquisa com e não sobre a/o outra/outro. A pesquisa também será atravessada pelas conversas como procedimento metodológico, principalmente por entendermos que estas fazem parte do cotidiano das pessoas e podem ser potencialmente interessantes nas pesquisas em educação. Atualmente essa pesquisa está na fase da transcrição e análise das conversas realizadas e alguns resultados parciais de análise de dados. Inicialmente podemos constatar que 54% das pessoas não tiveram contato com disciplinas que envolvem gênero e sexualidade, mas foi consenso que as disciplinas são fundamentais para a formação. Observa-se também que 27% participa ou participou de alguma atividade ou coletivo que abordam esse tema.

Palavras Chaves: Formação inicial docente. Gênero. Sexualidades.

INTRODUÇÃO

Nos tempos hodiernos podemos observar que os debates que envolvem gênero e sexualidade, tão necessários à preservação dos direitos humanos, têm cada vez mais força em diversos contextos sociais. Somos todas/os atravessadas/os por essas questões em múltiplas instâncias da vida. Ao se debruçar sobre esses temas é importante que tenhamos em mente que as desigualdades produzidas a partir de preconceitos estruturais geram uma notória e violenta gama de problemas a diversas pessoas na sociedade.

Vale salientar que essas desigualdades são re(prodizadas) em múltiplos lugares, como, por exemplo, a escola. Guacira Lopes Louro assevera que: “a linguagem, as táticas de organização e de classificação, os distintos procedimentos das disciplinas escolares são, todos, campos de um exercício (desigual) de poder” pontuando também que “Currículos, regulamentos, instrumentos de avaliação e ordenamento dividem, hierarquizam, subordinam, legitimam ou desqualificam os sujeitos” (2004a, p.84-85). Ora, a escola é formada a partir de sujeitos, desse modo é imperativo investigar também o que pensam os/as docentes sobre gênero e sexualidade.

Judith Butler (2003) apresenta algumas problematizações decorrentes das associações que se apresentam como verdadeiras e necessárias quando se traça um sistema que lê pessoas dentro de enquadramentos do tipo: sexo-gênero-desejo e prática sexual. Esses enquadramentos marginalizam muitas pessoas que vivem outras práticas e que entendem seus corpos de outras formas. É necessário problematizar e desconfiar de leituras que enquadram e situam pessoas em lugares ontologicamente dados.

Igualmente importante é salientar que, ao mesmo tempo em que esses debates ganham força, tanto no âmbito acadêmico quanto em outros lugares da sociedade, surgem também grupos que tentam obliterar esses estudos através de *Fake News* que colaboram para instaurar o que Junqueira (2018) nomeia como Pânico Moral, bem como pelo sintagma da “Ideologia de Gênero”. O pânico moral está historicamente situado por volta dos anos 2000 onde estabeleceram políticas de enfrentamento do preconceito, da orientação sexual e da identidade de gênero mesmo período houve um aumento na força política dos movimentos sociais que eram organizados por feministas e LGBT (CÉZAR e DUARTE, 2017. p.146).

Outros grupos também se inserem na lógica do pânico moral. Movimento Escola Sem Partido (MESP), que além de apostarem fortemente no silenciamento dos temas supracitados, elegem como inimigas/os sociais professoras/es. No caso do MESP podemos observar novas questões como a suposta existência de uma doutrinação comunista em curso orquestrada pelos docentes.

A escola, como um lugar de interação social, educação e convívio com as diferenças, é uma instituição que sofre constantemente ataques. Nesse sentido, acreditamos que é fulcral temas como gênero e sexualidade sejam abordados na formação inicial docente.

Atravessadas/os por essas questões propomos que se investigue o modo como esses conceitos têm ou não lugar na formação inicial de estudantes de pedagogia. Optamos pelas/pelos estudantes desse curso, principalmente por sua atuação na educação infantil e ensino fundamental. Algumas questões são importantes, como: onde se localizam esses debates na licenciatura em pedagogia? O que pensam essas/esses futuros professores sobre gênero e sexualidade? Elas/eles se sentem amparadas/os teoricamente para levar essas discussões para a sala de aula?

Objetivamos com essa pesquisa investigar como esses temas atravessam essas/esses licenciandas/os em pedagogia e se elas/eles se sentem epistemologicamente confortáveis para abordar essas questões. O que elas/eles têm a dizer?

Acreditamos que essa pesquisa seja importante para entender por qual/quais vieses esses debates são apresentados. Biológicos? Envolvem as relações de Poder? São situados histórica, social e filosoficamente? Que leituras são feitas sobre o corpo dos sujeitos e como essas reverberam no modo como docentes compreendem os temas relacionados a gênero e sexualidades? Trata-se de algo importante para que partindo da formação inicial docente possamos construir uma cultura escolar comprometida com a diversidade e diferença onde possamos inclusive problematizar a reprodução de preconceitos que podemos re(produzir).

Metodologicamente optamos pelas cartografias amparadas/os em: Ferraço e Alves (2018), Virgínia Kastrup (2009), Suely Rolnik (2014), Meyer e Paraíso (2014). Optamos por cartografias,

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

pois admitimos outras formas de habitar, ser e estar nos espaços. A pesquisa cartográfica se desvela significativa, pois se propõe percorrer caminhos que podem ser tortuosos e podem nos fazer traçar formas de enxergar as diversas possibilidades de pensar como estar com a/o outra/o (KASTRUP (2009). “É esse movimento de acompanhar os processos sem a pretensão de verdades absolutas e respostas prontas que nos interessa” (p.57). Vale salientar também que “o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente” (p.57)

As conversas Carmen Sanches (2018) entram como o procedimento metodológico pela forma como se encaixam em nossas percepções acerca do significado de pesquisar. Conversar se revela interessante, pois é um caminho onde pensamos com a/o outra/o. Conversamos porque temos interesses de pesquisa que podem ser ampliados a partir desse encontro com outras pessoas “enredar os sujeitos, levando-os, dependendo das redes de conversas tecidas, a mudar de ideias” (FERRAÇO; ALVES, 2018, p.45). A mudança de ideias faz parte das conversas, pois nela ouvimos muitas vozes. “A conversa é algo do nosso cotidiano, faz parte da nossa vida. Conversar é parte da vida cotidiana de todos/as nós. Conversamos enquanto estudamos, enquanto *aprendemos ensinamos*. Por que não enquanto pesquisamos?” (SANCHES, 2018, p.25)

Parcialmente, já temos alguns dados sobre a pesquisa que revelam que 54% das pessoas não tiveram contato com disciplinas que envolvem gênero e sexualidade, mas foi consenso que as disciplinas são fundamentais para a formação. Observamos também que 27% participam ou participaram de alguma atividade, ou coletivo, que abordam esse tema. Outro dado interessante é que 54% das pessoas já atuam na educação básica. A grande maioria das pessoas que respondeu ao questionário e participou de uma roda de conversa (ainda em fase de transcrição) alega que não se sente confortável em falar nos tais temas, sobretudo pelos ataques que sofrem dos responsáveis das crianças. Esse desconforto tem sido justificado principalmente pela onda de ataques que docentes sofrem nas escolas pelos movimentos conservadores.

REFERÊNCIAS

AMARO, I. **A docência no armário**: o silenciamento das relações de gênero nos planos de educação. Revista Espaço Pedagógico, v. 24, n. 1, 5 maio 2017. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/6998/4162>. Acesso em: 01/05/2023.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CÉSAR, M. R. de A.; DUARTE, A. de M. **Governo e pânico moral**: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. Educar em Revista, n. 66, p. 141-155, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.54713>.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **A invenção da “ideologia de gênero”**: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. Rev. psicol. polít., São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, dez. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 maio 2024.



KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In.*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (orgs.) **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

LOURO, Guacira Lopes. **Educação e docência**: diversidade, gênero e sexualidade. Formação Docente, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 62-70, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação. Uma Perspectiva Pós-estruturalista**. 11. ed, Petrópolis: Vozes, 2013.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM COLATINA/ES

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Camila Aparecida Rosa Alves Vieira
Universidade Federal do Espírito Santo-UFES
camila-alves042010@hotmail.com

Lilian Meireles Gomes
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
lilian.meireles@outlook.com

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: O presente trabalho aborda um relato de experiência realizado por uma professora de Educação Especial da Prefeitura Municipal de Colatina, durante a formação de professores de Educação Especial da rede municipal desta localidade. O objetivo do resumo é compartilhar práticas pedagógicas inclusivas, bem como a metodologia, os recursos e as estratégias utilizadas no atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial em uma escola municipal de ensino fundamental de Colatina, Espírito Santo. A professora de Educação Especial apresentou o trabalho desenvolvido na sala de recursos multifuncionais e no trabalho colaborativo, em articulação com os professores regentes da sala comum. Os principais resultados mostraram avanços significativos no desenvolvimento dos estudantes desse público, no processo de escolarização, na interação, na autonomia e na linguagem. Destacamos a importância da implementação e aplicabilidade de políticas inclusivas e a relevância da articulação entre o professor de Educação Especial, e os professores da sala comum, a equipe escolar e as famílias dos estudantes.

Palavras-chave: Educação especial. Inclusão. Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Este resumo tem como objetivo apresentar um relato de experiência desenvolvido com professores de educação especial do município de Colatina, Espírito Santo. A experiência foi realizada com estudantes público-alvo da Educação Especial em uma escola de ensino fundamental do município.

Segundo a Lei nº 9.394/1996, a educação especial é a modalidade de educação escolar oferecida “preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996). A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) define “pessoa com deficiência como aquela com impedimento de longo prazo que pode obstruir sua participação plena na sociedade” (BRASIL, 2015).

O relato aborda o Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido na sala de recursos multifuncionais da escola, realizado no turno inverso ao da matrícula na sala comum. O trabalho colaborativo com os professores da sala comum desenvolveu estratégias para contemplar

cada estudante da Educação Especial. Os objetivos do AEE e do trabalho colaborativo foram elaborados a partir do Plano Educacional Individualizado (PEI) e do estudo de caso com a família de cada estudante, visando promover a inclusão e romper barreiras que impedem o acesso ao currículo.

A Resolução nº 02/2001 menciona a “atuação colaborativa do professor especializado em educação especial” (BRASIL, 2001), e a Resolução nº 4/2009 destaca a articulação com os professores de classe comum e a disponibilização de serviços e recursos pedagógicos (BRASIL, 2009). O ensino colaborativo, ou coensino, conforme Mendes *et al.* (2014, p. 19), sugere a colaboração entre o professor do ensino regular e o professor de Educação Especial, promovendo o desenvolvimento do aluno no ambiente onde ele passa a maior parte do tempo: a sala de aula regular.

As práticas pedagógicas consideraram as singularidades e potencialidades de cada indivíduo, com atividades, espaços, momentos e recursos acessibilizados. Albuquerque *et al.* (2023, p. 106) enfatizam que “cada sujeito - professores e estudantes - tem infinitas possibilidades de ensinar e aprender”. O relato destaca práticas inclusivas, como atividades acessibilizadas, tecnologia assistiva, comunicação alternativa e aumentativa, recursos pedagógicos recicláveis, adaptações razoáveis e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA),

METODOLOGIA

O relato de experiência foi apresentado durante uma formação para professores de Educação Especial da Prefeitura Municipal de Colatina, com a participação de pedagogos e professores técnico-pedagógicos. A convite do Setor de Educação Especial, a professora compartilhou o trabalho realizado no ano 2023, focado na implementação de práticas pedagógicas inclusivas para estudantes de Educação Especial, com o objetivo de promover autonomia, interação social e acesso ao currículo.

Foram utilizadas atividades e estratégias do Plano Educacional Individualizado (PEI) na sala de recursos multifuncionais, incluindo tecnologia assistiva, softwares educacionais e dispositivos de comunicação alternativa, além de materiais pedagógicos feitos com materiais recicláveis e atividades adaptadas às particularidades de cada estudante. O trabalho colaborativo com professores da sala comum envolveu o planejamento conjunto de aulas, utilizando o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e adaptando atividades para diferentes níveis de aprendizagem. Observou-se o desenvolvimento dos estudantes em aspectos sociais, emocionais e acadêmicos, como interação social, comunicação, autonomia e participação nas atividades.

O relato para os professores foi dividido em dois momentos: o primeiro abordou teoria e prática da educação inclusiva, com exemplos e estudos de caso, e contou com apresentação oral, slides, vídeos e recursos didáticos que destacaram a evolução dos estudantes. O segundo momento consistiu em uma exposição dos recursos pedagógicos desenvolvidos, permitindo aos participantes registrar e manipular os materiais, proporcionando uma experiência prática e interativa.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Durante o processo de implementação de práticas inclusivas, os professores relataram sentir-se mais confiantes em acessibilizar as atividades para atender às necessidades dos estudantes. No entanto, ainda existem desafios, como a resistência de alguns docentes em abandonar práticas tradicionais em favor de abordagens mais inclusivas.

É imperioso mencionar que o investimento em formação continuada é uma ação importante para a promoção de uma educação inclusiva. Segundo Patto (2022, p. 20), o investimento na educação pública tem sido historicamente insuficiente em um país com uma população numerosa de crianças e jovens. Como resultado, os educadores são desvalorizados, tanto pela qualidade da formação que recebem quanto pelos baixos salários que lhes são pagos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores é um dos elementos importantes para a implementação práticas pedagógicas inclusivas, o relato de experiência mostrou que a colaboração entre professores e o uso de metodologias inclusivas beneficiam todos os alunos, não apenas aqueles que são público da Educação Especial.

Kassar (2011, p. 75) afirma que os desafios para a implementação de uma política nacional de “educação inclusiva” “são numerosos, mesmo quando as exigências dos programas e projetos, como turmas menores, acompanhamento em salas de recursos, adequação do ambiente escolar, formação de professores e acolhimento pela escola, são atendidas”. Sendo assim, para a garantia dos direitos sociais, como a educação, é necessário que investimentos sejam feitos.

O relato das práticas desenvolvidas na Escola Municipal de Colatina pode servir de exemplo para outras instituições que buscam promover a inclusão e o desenvolvimento dos estudantes com dificuldades de escolarização e público da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Alice ...[et al.]. **Garantia e promoção do direito à educação Inclusiva: diálogos interdisciplinares/** CAO Cível- Educação. -São Paulo: MPSP, 2023, p.106.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 14 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 24 maio 2022.

BRASIL. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência.** Lei nº 13.146. Brasília, 2015. Acesso em: 28 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais 187 para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Bra-

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

sília, DF: Diário Oficial da União, 5 out. 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 28 jul. 2024.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, n. 41, p. 61-79, set. 2011b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-40602011000300005>. Acesso em: 1 ago. 2024.

Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Lei nº 9.394**. Brasília, 1996. Disponível em: Acesso em: 28 jul. 2024.

PATTO, M. H. S. Sobre a formação das explicações hegemônicas do fracasso escolar: o lugar das teorias racistas. In: Patto, Maria Helena Souza. **Exercícios de indignação**. Escritos de Educação e Psicologia. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022d, p. 20. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/910>. Acesso em: 09/05/2024.

STOPA, Paula Cristina ... [et al.]. **Ensino e consultoria colaborativa: da teoria à prática** / -- Documento eletrônico -- São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022. 48 p. 19. Disponível em: <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/segunda-licenciatura-em-educacaoespecial/ensino-e-consultoria-colaborativa.pdf/view>. Acesso em: 01 jul. 2024.

IMPLICAÇÕES DA JUDICIALIZAÇÃO NA CONTRATAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE APOIO À INCLUSÃO DE ALUNOS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE VILA VELHA/ES

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Yngrid Galimberti Pattuzzo
Universidade Federal do Espírito Santo
yngridgalimbertipattuzzo@gmail.com

Fábia da Penha Soares
Universidade Federal do Espírito Santo
fabiapsoares17@gmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar.

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: A pesquisa tem como objetivo compreender a judicialização da contratação de profissionais de apoio na Rede Municipal de Vila Velha/ES e como esse processo tem implicado na inclusão de alunos público da Educação Especial. Fundamenta-se em pressupostos de cunho qualitativo e do estudo de caso do tipo etnográfico, envolvendo análise de documentos e entrevistas semiestruturadas com profissionais em atuação no Núcleo de Educação Especial da Rede Municipal de Vila Velha/ES e familiares dos estudantes. Elege como base teórica, concepções de Boaventura de Sousa Santos e os pesquisadores que dialogam sobre a Educação Especial, o direito social à Educação e os processos de judicialização. Como resultados, espera-se contribuir com o fortalecimento da escolarização de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, das redes de apoio em Educação Especial e da escola/classe comum como espaço tempo de todos.

Palavras-chave: Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Inclusão. Judicialização.

INTRODUÇÃO

Historicamente, alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação foram impedidos de frequentar o ambiente escolar. Com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, todo o cidadão passou a ter o direito à educação e, no caso dos alunos mencionados, suportes são necessários, como a contratação de professores de Educação Especial, cuidadores, estagiários e assistentes para apoio às demandas desses alunos.

No contexto educacional, muitos familiares desses estudantes avaliam que a contratação desses suportes não vem sendo suficientes. Quando as requisições não são atendidas, seja pelas escolas e/ou secretarias de educação, ocorre o acionamento do Ministério Público, na tratativa de judicializar o processo com a interferência do poder judiciário.

Para Barosso (2009), a judicialização si repercussão política ou social [que] estão sendo decididas por órgãos do Poder Judiciário e não envolve uma transferência de poder para juízes e tribunais, com alterações significativas na linguagem, na argumentação e no modo de participação da sociedade (BARROSO, 2009, p.2).

Seguindo o fluxo de outras redes de ensino, o sistema municipal de ensino de Vila Velha/ES, convive com esse fenômeno e, diante do exposto, o presente estudo traz como objetivo geral: *compreender os processos de judicialização direcionados à contratação de profissionais de apoio na Rede Municipal de Vila Velha/ES na premissa de problematizar como esse fenômeno tem implicado na inclusão de alunos públicos da Educação Especial nas escolas comuns.*

O estudo busca fundamentação em Boaventura de Sousa Santos (2006; 2007), bem como em autores que defendem o direito social à Educação. Dialoga também com teorizações que abordam a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, além de teóricos dedicados a produzir conhecimentos sobre os processos de judicialização da educação.

METODOLOGIA

A pesquisa tem cunho qualitativo e se fundamenta nos pressupostos do estudo de caso do tipo etnográfico. Segundo Rockwell (1987, p. 7), o método tem como base o trabalho de campo que se caracteriza por um local, participar, observar, conversar com aqueles que se dispuserem e conservar, o máximo possível, registrando essa experiência por escrito.

Para a produção dos dados, serão explorados os seguintes procedimentos: a) anuência para realização do estudo com o envio de um ofício e o projeto de pesquisa à Secretaria de Educação de Vila Velha/ES para análise e deferimento; b) agenda de uma reunião com a coordenação e profissionais do Núcleo de Educação Especial para apresentar a pesquisa, solicitar fontes e realizar entrevistas; c) consulta documental aos processos de judicialização para entender as questões relativas à contratação de profissionais de apoio; d) entrevistas semiestruturadas com os profissionais do Núcleo de Educação Especial e familiares de estudantes para analisar os motivos da judicialização e a avaliação que realizam desse processo na escolarização dos estudantes.

Os participantes da pesquisa serão: a) os profissionais do Núcleo da Educação Especial (a coordenação geral, a equipe clínica e os técnicos pedagógicos); b) familiares de estudantes que recorreram aos processos de judicialização no que se refere à contratação de serviços de apoio em Educação Especial.

Como instrumentos para registro dos dados, recorre aos seguintes: a) diário de campo para análise dos processos judiciais; b) gravadores para os momentos de entrevistas. A pesquisa de campo será realizada no período de fevereiro de 2025 a julho de 2025. O campo de pesquisa será a Rede Municipal de Vila Velha/ES, com destaque para o Núcleo de Educação Especial.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Considerando que se trata de uma pesquisa em andamento e que os dados ainda não foram produzidos, mas ao dialogar com a literatura produzida na área, permite-nos inferir que o direito à Educação Especial se constitui em um instrumento que provoca medidas diferenciadas, pautadas na igualdade material, visando proporcionar aos estudantes apoiados pela modalidade de ensino, condições para a apropriação dos conhecimentos, autonomia e o pleno desenvolvimento humano.

O direito social à Educação é possibilitado, principalmente, por intermédio de políticas públicas, destacando-se a defesa pela participação dos estudantes na classe comum e as redes de apoio como a implementação de salas de recursos multifuncionais, a contratação de professores especializados e de outros profissionais, como cuidadores. Quando tais políticas não são concretizadas, haverá a permissão para que o sujeito exija o seu cumprimento junto ao Poder Judiciário.

Nesse contexto, entende-se a importância de as redes de ensino se organizarem para que os estudantes contem com os apoios necessários, assim como estabeleçam diálogos com os responsáveis pelos alunos para que compreendam a política pública implementada, trazendo contribuições para o processo.

Nesta mesma via, emerge a importância de o poder judiciário buscar compreender as questões que tem levado à judicialização das redes de apoio em Educação Especial para convocar os sistemas de ensino no cumprimento com suas obrigações estatais para com o direito social à Educação para estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mas também não reafirmar a segregação desses sujeitos nas escolas comuns, pela via da instalação de redes de apoio significadas com as responsáveis únicas pela escolarização dos estudantes.

O diálogo entre o poder executivo, o judiciário e as famílias dos estudantes pode se colocar como uma alternativa a possibilitar a compreensão do que está sendo judicializado e o fortalecimento do direito à Educação para os estudantes mencionados, o que impõe a implementação de políticas públicas. No que diz respeito à escolarização dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o ambiente escolar precisa estar devidamente preparado para receber e manter tais alunos, seja no quesito estrutural, curricular e em relação aos apoios profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de processos judicializados com relação a contratação de profissionais de apoio para alunos públicos da educação especial é preciso analisar minuciosamente esses processos para se compreender as principais justificativas e de que maneira os encaminhamentos adotados colaboram com a inclusão dos estudantes. Dessa forma, a pesquisa visa compreender os processos



de judicialização direcionados à contratação de profissionais de apoio na Rede Municipal de Vila Velha/ES e como esse fenômeno tem implicado a inclusão de alunos nas escolas comuns, buscando contribuir com a defesa da escola comum como espaço-tempo de todos, o direito à apropriação dos conhecimentos e com a implemetação de redes de apoio pensadas na trataria de colaborar com a acessibilidade curricular.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

BARROSO, Luís Roberto. Judicialização, ativismo judicial e legitimidade democrática. **Atualidades Jurídicas**. 2009, n. 4, janeiro e fevereiro, p. 1-29.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1.

ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. *In*: Ezpeleta, J. & Rockwell, E. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez, 1986.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

INTERDISCURSIVIDADE NAS PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL VINCULADA ÀS PRÁTICAS SOCIAIS DOS SUJEITOS DO CAMPO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Ghane Kelly Gianizelli

Universidade Federal do Espírito Santo

ghanekellygianizelli@gmail.com

Dulcinéia Campos Silva

Universidade Federal do Espírito Santo

dulcampos@gmail.com

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: Apresenta uma pesquisa finalizada em 2019, no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGMPE/UFES), tendo como reflexão o contexto de vida dos estudantes do campo. Propõe como objetivo geral compreender a práxis pedagógica de leitura e produção de texto, em uma sala multisseriada de uma escola do campo, de por meio do vínculo da escola com processos vivos e contraditórios da vida social. Trata de uma pesquisa participante, baseada nos pressupostos de linguagem bakhtiniana e na alfabetização como práxis social humana. Utiliza-se de um inventário na produção de dados para conhecimento da realidade da comunidade dos estudantes. Emprega o método dialético na análise de dados, que tem como princípio a discursividade, a historicidade e a contradição social. Os resultados evidenciaram que a produção de texto articulada com temas da vida possibilita leitura e produção de textos voltados para possibilidades de ações que reverberam na melhoria da vida das pessoas. A partir dos resultados, produziram-se um caderno pedagógico, e um livro propositivo de ação/intervenção na sala de aula. Espera-se, como resultado, a contribuição para a produção de conhecimentos em práticas pedagógicas, com base no estabelecimento da relação entre educação e os contextos de vida dos estudantes.

Palavras-chave: Educação do campo. Produção de texto. Realidade.

INTRODUÇÃO

Propõe reflexões da práxis docente no processo de organização e realização de ações pedagógicas de ensino-aprendizagem de alfabetização, leitura e produção de texto em uma sala multisseriada de uma escola do campo, tendo como base de reflexão e compreensão a vida em suas relações. Tem como objetivo promover diálogos com educadores que buscam na dialética o principal ingrediente da práxis educativa.

Essa proposição de alfabetização, leitura e produção de texto emergiu de uma pesquisa de Mestrado que teve por objetivo compreender a práxis pedagógica de alfabetização, leitura e produção de texto em uma sala multisseriada de uma escola do campo, que envolveu educandos do 1º ao 5º ano, por meio do vínculo necessário da escola com processos vivos e contraditórios da vida social.

Tratou-se de uma pesquisa participante, em que pesquisadora, professora, estudantes, pais e mães trabalharam juntos na produção de conhecimentos, iniciando pelo desvelamento das condições, potencialidades e problemas existentes na comunidade, realizado pelos próprios estudantes, juntamente com as famílias. Para as análises, foi empregado o método dialético, que tem como princípio a discursividade, a historicidade, a contradição social e a emancipação/transformação.

A abordagem dialética dialogada nos possibilitou compreender as contradições da realidade e o seu movimento transformador permanente, no qual a linguagem assume um papel relevante. Nesse processo, todos os “[...] fenômenos devem ser estudados como um processo em movimento e mudança, buscando-se conhecer sua gênese e transformação. Todo fenômeno tem sua história e essa história é caracterizada por mudanças quantitativas e qualitativas” (FREITAS, 1995, p. 4). Para o estudo dos fenômenos da realidade concreta, adotou-se uma concepção discursiva da linguagem de Mikhail Mikhailovitch Bakhtin e seu círculo, para quem a verdadeira função da língua é a interação verbal. Esse autor foi uma referência neste estudo porque ele ousou romper com a lógica de se julgar a cultura do povo pelas pessoas cultas, por ter clareza da divisão da sociedade em classe social. Com essa visão, construiu um movimento de baixo para cima, visando emergir a imagem do homem simples do povo (EMERSON, 2003).

METODOLOGIA

Em vista desta opção teórico-metodológica, realizamos uma pesquisa participante, com o envolvimento direto da pesquisadora na sala de aula, juntamente com a professora da turma, dos estudantes e dos pais. Segundo Brandão e Borges (2007), a pesquisa participante possui um histórico de ação social com viés de práticas dentro de movimentos sociais populares e considera muito relevante a perspectiva da realidade social em sua estrutura e dinâmica. O (a) pesquisador (a) possui um compromisso social, político e ideológico com a comunidade. Não obstante, é interessante ressaltar como a pesquisa participante dialoga intrinsecamente com os pensamentos orientadores deste estudo.

Na maior parte dos casos, a pesquisa participante é um momento de trabalhos de educação popular, realizados junto com e a serviço de comunidades, grupos e movimentos sociais, em geral, populares. É do constante diálogo não doutrinário de parte a parte que um consenso sempre dinâmico e modificável deve ir sendo também construído. Uma verdadeira pesquisa participante cria solidariamente, mas nunca impõe partidariamente conhecimentos e valores. A investigação, a educação e a ação social convertem-se em momentos metodológicos de um único processo dirigido à transformação social. Mesmo quando a pesquisa sirva a uma ação social local, e limitada como foco sobre uma questão específica da vida social, é o seu todo o que está em questão (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 55).

Amparando-nos nesses autores, reconhecemos que, na pesquisa participante, importa construir coletivamente o conhecimento que motive pessoas a transformarem sua própria realidade. Nessa direção, Geraldi (2013) propõe um caminho metodológico que contribui para a produção de

texto por oferecer elementos necessários e fundamentais à prática didático-pedagógica de produção de texto na escola. Para ele, é importante que:

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

- a) se tenha o que dizer;
 - b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
 - c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
 - d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...];
 - e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).
- (Grifos nossos) (GERALDI, 2013, p. 137).

Compreendemos então, que nesse processo, o aluno ganha autonomia como um sujeito que diz por tomar decisão sobre o que dizer e para quem diz, ou seja, o interlocutor é alguém provocado a dar uma resposta. Nesse sentido, o texto ganha relevância social como ação concreta que instrumentaliza a intervenção/transformação social.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados evidenciaram que a realidade concreta é rica em práxis dos sujeitos e sinaliza para a escola e para o currículo os conhecimentos científicos necessários à formação dessas pessoas em suas realidades. Nesse viés, a práxis discursiva de alfabetização, leitura e produção de texto articulada com temas da vida possibilita o diálogo entre saberes interdisciplinares com ações efetivas de educação que instrumentalizam os sujeitos para compreender, interpretar e transformar a sociedade. Nessa perspectiva, os resultados obtidos por meio desta pesquisa são compartilhados. Esperamos que a socialização desta experiência científica fomente diálogos que reverberem em tantos outros espaços/tempos educativos, impulsionando a práxis criadora na alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados obtidos na pesquisa, produzimos um caderno pedagógico intitulado “Práticas de leitura e produção de textos em diálogo com as práticas sociais dos sujeitos do campo: por uma interdiscursividade nas produções de textos orais e escritos”. Esse fascículo tem o objetivo de socializar essa experiência e contribuir com as atividades dos professores que atuam em salas multisseriadas em relação à prática de leitura e produção de texto. Que nossos diálogos reverberem em outros espaços, impulsionando práticas pedagógicas atreladas ao contexto de vida dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M.; VOLÓCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem** (1929). Tradução de Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995. 196p.

**“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos
no campo da educação”**

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/issue/view/880>. Acesso em: 14 ago. 2018.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

EMERSON, C. **Os 100 primeiros anos de Mikhail Bakhtin**. Tradução de Pedro Jorgensen Júnior. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.

FREITAS, M. T. A. **Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível**. In: Dialogismo: 100 anos de Bakhtin. São Paulo: Editora da Unicamp, 1995.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GIANIZELLI, Ghane Kelly; SILVA, Dulcinéia Campos. **Alfabetização, leitura e produção de texto em diálogo com as práticas sociais dos sujeitos do campo em sala multisseriada**. Editora: Encontro-grafia Editora, 2022 (Livro impresso).

GIANIZELLI, Ghane Kelly; SILVA, Dulcinéia Campos. **Práticas de leitura e produção de textos em diálogo com as práticas sociais dos sujeitos do campo: por uma interdiscursividade nas produções de textos orais e escritos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, 2019. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_13813 DISSERTA%C7%C3O%20GHANE%20KELLY%20%281%29.pdf. Acesso em: 03 ago. 2024.

LETRAMENTO MIDIÁTICO E CIENTÍFICO: APROXIMAÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Agnaldo Arroio

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

agnaldoarroio@usp.br

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: O presente texto tem como objetivo analisar as implicações da produção de vídeos digitais como situação de aprendizagem no ensino de Ciências da Natureza. A abordagem deste trabalho é qualitativa, norteadas por um viés exploratório. Participaram deste estudo estudantes e professores de escolas públicas no interior do estado de São Paulo - Brasil. No momento da realização do estudo, os professores de Ciências da Natureza participaram de um programa de formação de desenvolvimento profissional. Foram utilizados questionários, análise de conteúdos e dos produtos audiovisuais elaborados pelos participantes como fonte de dados. As produções geradas nesse processo formativo e de ensino articularam questões de letramento midiático e científico. A abordagem de conteúdos científicos por meio da realização de vídeos desencadeou um processo que favoreceu uma interação dialógica entre diferentes contextos e diversas áreas do conhecimento. A proposta apoiou o desenvolvimento de um comportamento respeitoso com todas as pessoas envolvidas, além de permitir a inserção desta mídia em sala de aula, o que possibilita uma participação social cada vez mais democrática e uma visão crítica da e sobre a mídia. Essa abordagem também contribui para a valorização da diversidade de diferentes formas de linguagens na comunicação e expressão em sala de aula.

Palavras-chave: Ciências da natureza. Mídias. Pensamento crítico. Tecnologias digitais.

INTRODUÇÃO

A literatura mostra que as instituições de formação de professores costumavam ser baseadas em tecnologias mais antigas, como livros e atividades de escrita. Porém, as novas tecnologias digitais oferecem um grande potencial a ser explorado desde o final do século XX. Parece não haver dúvidas quanto ao aprimoramento da educação a partir das novas tecnologias digitais (TORNERO & VARIS, 2010). Entretanto esta inserção das tecnologias digitais nos ambientes educacionais precisa ser realizada de forma responsável e ética, o que torna os programas de formação de professores essenciais neste movimento almejando uma formação crítica dos futuros profissionais bem como dos profissionais que estão em serviço.

Considerando que a aprendizagem baseada no contexto parece ter uma contribuição importante para a compreensão dos estudantes, uma vez que, quando os estudantes estão engajados no contexto, isso possibilita que sua aprendizagem seja mais significativa. O conhecimento é trabalhado em vários discursos, contextos linguísticos e adquire significado e significância apenas nesses contextos. Nesse caso, quando o uso de recursos midiáticos é articulado em sala de aula, o vídeo

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

por exemplo, o mais importante é que por meio desse contexto audiovisual é possível conectar as questões sociais com a ciência e a tecnologia (ARROIO, 2010).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Uma grande preocupação nessas circunstâncias seria tirar proveito dessa situação e usar as TICs para melhorar o acesso e a qualidade da educação em diferentes contextos reduzindo as desigualdades em uma perspectiva mais equitativa de valorizar as potencialidades de todos os estudantes. Considerando a definição de letramento midiático assumida pela UNESCO de modo a possibilitar uma articulação entre as áreas de conhecimento Educação e Comunicação.

O letramento midiático é a capacidade de acessar, analisar e avaliar o poder das imagens, sons e mensagens que encontramos todos os dias e desempenha um papel importante na cultura contemporânea. Inclui a capacidade do indivíduo de se comunicar usando a mídia de maneira competente (TORNERO & VARIS, 2010, p.5).

Segundo Mayer (2014) no modelo de aprendizagem a partir do design multimodal, que foi denominado CATLM (Teoria Cognitivo-Afetiva da Aprendizagem com a Mídia), o receptor é um agente sensorial estimulado com instruções verbais e não verbais. Parte dessa informação é selecionada para a memória de trabalho, onde múltiplas representações são organizadas, integradas e recicladas, ou seja, onde modelos mentais são formulados.

No entanto, a questão crucial diz respeito às habilidades e competências dos professores no uso de tais recursos em sala de aula. Como integrar as TIC na prática de professores, em uma perspectiva crítica e não meramente instrumental, que não foram formados para esta situação, muitos dos quais não tiveram em seus currículos a integração das TIC na educação, quer seja em formação inicial, e muitos outros não tiveram acesso à formação em serviço sobre a temática em tela.

Infelizmente no contexto da pandemia de COVID-19 foi evidenciado problema de formação para lidar com as tecnologias digitais, sobretudo quando este era uma das poucas possibilidades de realização do processo educacional nos momentos mais severos do isolamento físico recomendado pelas autoridades da saúde.

O objetivo desta comunicação é relatar uma experiência pedagógica analisando o processo de elaboração de situação de aprendizagem problematizadora e contextualizada para a inserção da produção de mídias de vídeos digitais em sala de aula em escola pública. O trabalho teve como objetivo desvelar tanto as contribuições desse processo para a construção do conhecimento nas aulas de Ciências da Natureza quanto as necessidades dos professores em serviço para a realização dessas atividades.

METODOLOGIA

Durante a implementação de um programa educacional de formação continuada para o desenvolvimento profissional para professores que participaram de um curso de Especialização em Ensino de Ciências da Natureza da Universidade de São Paulo. A adesão à pesquisa foi voluntária como participantes colaboradores sem nenhum benefício e de concordância com o procedimento

metodológico adotado, bem como manifestaram o consentimento quanto à participação. Para a coleta de dados, foram aplicados questionários no início da formação (expectativas) e ao final desta (avaliação), entrevistas com professores em serviço participantes, análise das produções de autoria e notas de campo durante o processo. Os dados foram analisados de acordo com a análise de conteúdo (BARDIN, 2015) e análise fílmica (VANOYE e GOLIOT-LÉTÉ, 1994). A abordagem qualitativa foi escolhida de acordo com a natureza do projeto desenvolvido e o uso de entrevistas também possibilitou a compreensão do contexto de formação, uma vez que suas expectativas, perspectivas, conceitos e práticas puderam ser reveladas durante o programa de formação educacional (BOGDAN e BIKLEN, 1997). Os professores vivenciaram o processo de produção de vídeo digital e elaboraram projetos para serem desenvolvidos com seus respectivos estudantes em suas escolas, com apoio de supervisão durante o processo.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na perspectiva da introdução do letramento midiático, foram abordados conceitos básicos de linguagem audiovisual, noções de roteiro, captação de imagens e edição de vídeos, articulando-se com situações de sala de aula ou laboratórios relacionados aos conteúdos de Ciências da Natureza. Levando em consideração a perspectiva de empoderamento do professor para se apropriar e dominar a linguagem e o conhecimento possibilitando utilizá-lo de forma mais adequada em seu contexto.

No início do programa de formação, os professores de Ciências da Natureza mostraram-se inseguros para desenvolver atividades de produção de vídeo digital. Durante o programa os professores vivenciaram o processo e com apoio de supervisão propuseram projetos para desenvolvimento do vídeo digital com os respectivos estudantes em sua sala de aula. Nota-se ao longo do programa como aumentou a confiança dos professores na condução das atividades de produção com os estudantes, e a insegurança inicial foi reduzindo ao longo do processo.

Conforme os resultados dos vídeos digitais produzidos (fig. 1) pelos estudantes e orientados pelos professores de Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia) eles elaboraram roteiros em oficinas organizadas e, a seguir, passaram a capturar as imagens para a produção do vídeo. Foram utilizados câmera digital e telefone celular, computador e aplicativos para a edição dos vídeos de licença livre. Durante as oficinas de produção, os professores apresentaram alguns vídeos em animação *stop motion* sobre conteúdos de Ciências da Natureza como exemplo de produto audiovisual, para os estudantes.

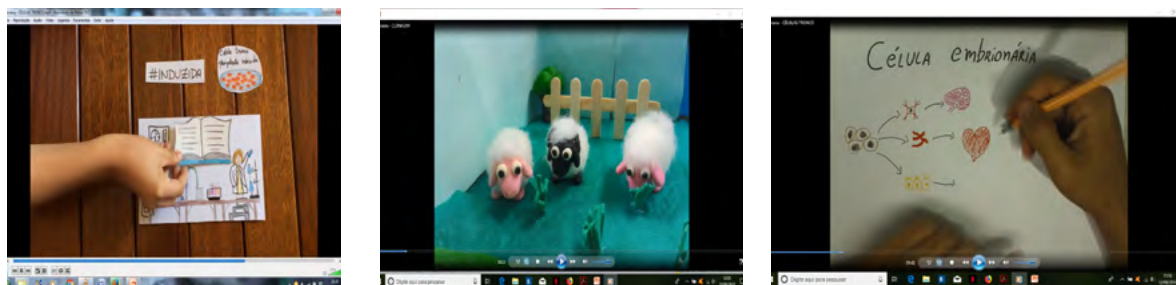
Percebeu-se que a maior parte dos grupos de estudantes produziram o gênero animação *stop-motion*, provavelmente devido à exibição de exemplos de vídeos no início, que provavelmente influenciou na escolha dos alunos. De certa forma a exibição de vídeos como exemplos, pode ter criado expectativa nos estudantes que esta seria o produto esperado pelo professor. Praticamente impossibilitando que pudessem exercer a criatividade plena por exemplo na escolha do gênero do ví-



deo, o que ficou evidenciado quando todos os grupos de estudantes produziram o mesmo gênero de animação *stop motion* sem que houvesse esta orientação para a produção do vídeo digital.

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

Fig. 1. Exemplos de produções realizadas pelos alunos no gênero animação *Stop-motion*.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais destaca-se a importância de aumentar o repertório audiovisual dos professores e estudantes que pode levá-los a pensar em outras possibilidades de gêneros audiovisuais para suas produções autorais.

Ou seja, uma contribuição positiva do letramento midiático nas aulas de Ciências da Natureza pode potencializar o uso de outras formas de linguagens para a expressão e comunicação dos estudantes, valorizando a diversidade de outras formas de aprender em contextos de salas de aula com grupos heterogêneos.

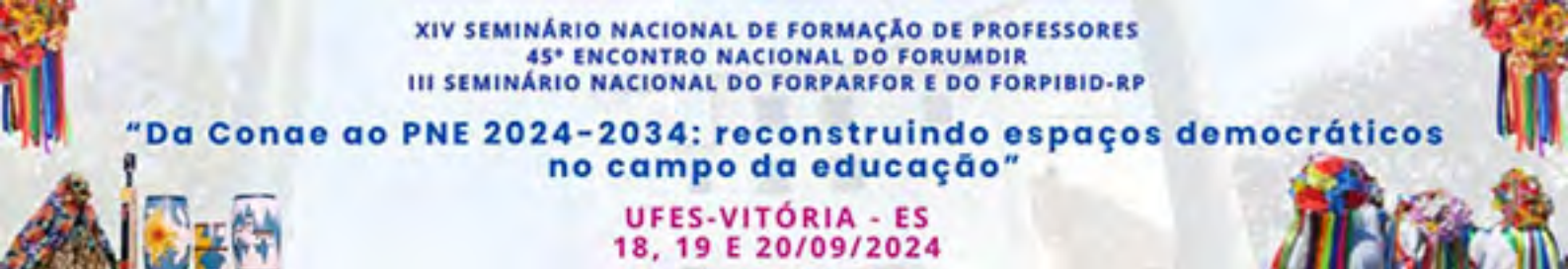
Essas competências midiáticas e digitais no ensino de ciências permitiram que diferentes grupos sociais criassem e defendessem seus pontos de vista para enfrentar as culturas dominantes, pois foram capazes de compartilhar suas histórias com as pessoas de diferentes maneiras, promovendo discussões e engajamento coletivo e criativo promovendo diversidade cultural, multilinguismo e pluralismo para todos.

Em suma, os resultados sugerem que a introdução do letramento midiático no ensino de ciências na escola pública pode proporcionar uma ampliação do aprendizado de ciências promovendo o letramento científico, e enfatizar que os recursos midiáticos devem ser vistos como uma ferramenta pedagógica formativa, pois podem contribuir para uma educação de forma significativa, motivadora e crítica para e sobre as mídias.

O desenvolvimento destas competências midiáticas dos estudantes contribuir para um uso mais crítico das mídias, sobretudo as mídias sociais pois eles compreendem o poder da comunicação digital.

REFERÊNCIAS

ARROIO, Agnaldo. Context based learning: a role for cinema in science education. **Science Education International**, v. 21, n. 3, 2010, p. 131-143.



BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4 ed. Lisboa: Edições 70, 2015. 288 p.

[sumário](#)

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1997. 336 p.

[índice](#)

[autores](#)

MAYER, Richard (Ed.). **The Cambridge handbook of multimedia learning** (2nd ed.). Cambridge University Press, 2014.

TORNERO, José Manoel Pérez; VARIS, Tapio. **Media Literacy and New Humanism**. Institute for Information Technologies in Education. Moscow: UNESCO, 2010. 136 p.

VANOYE, Francis; GOLLOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Campinas: Papirus, 1994. 144p.

LETRAMENTO MIDIÁTICO NAS LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS: UMA ANÁLISE DAS OPORTUNIDADES FORMATIVAS NA USP

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

ErasmO Moises dos Santos Silva

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

erasmo.silva@usp.br

Agnaldo Arroio

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

agnaldoarroio@usp.br

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: O letramento midiático na formação de professores, quer seja inicial quanto continuada, é essencial diante dos complexos desdobramentos sociais e comunicativos das tecnologias digitais na contemporaneidade. Este estudo identifica e classifica as oportunidades formativas para o letramento midiático nos cursos de licenciatura em Ciências da Natureza da Universidade de São Paulo (USP). Foram analisadas 75 ementas de 11 cursos, resultando em 90 oportunidades formativas. Utilizando a Análise Temática (AT), as experiências foram classificadas em três temas: 1 - instrução parcial para análise, uso ou produção de textos e tecnologias midiáticas (76 oportunidades); 2 - instrução exclusiva para análise, uso ou produção de textos e tecnologias midiáticas (11 oportunidades); e 3 - letramento para a produção e análise de textos e contextos midiáticos (3 oportunidades). Os resultados indicam uma predominância de abordagens instrumentais (88), com apenas 3 voltadas ao letramento crítico e contextualizado das mídias. Diante destes resultados destaca-se a necessidade de integrar abordagens mais críticas e contextuais na formação de professores de Ciências da Natureza na USP, visando promover uma educação midiática que ultrapasse o uso instrumental das tecnologias e que atenda a demandas contemporâneas.

Palavras-chave: Desinformação. Formação de professores. Mídias. Pensamento crítico. TICs.

INTRODUÇÃO

Atualmente a mídia parece onipresente, se considerarmos o número crescente de pessoas que passam muito tempo assistindo televisão e streaming, lendo jornais e revistas online, ouvindo discos e rádio, ou simplesmente se conectando nas mídias sociais. Em alguns casos, em alguns países, por exemplo, as crianças já passam mais tempo assistindo televisão e streaming em comparação ao tempo escolar (ARROIO, 2017).

Em outubro de 2023, o governo federal lançou a Estratégia Brasileira de Educação Midiática, apresentando parâmetros e propostas voltadas à promoção da educação midiática no país (BRASIL, 2023). No âmbito da formação de professores é destacado que:

[...], é imprescindível qualificar professores de todos os níveis de ensino para abordar temas relacionados à educação midiática de forma transversal ao currículo. Os docentes precisam desenvolver conhecimentos e habilidades para orientar os estudantes quanto ao consumo consciente, à produção ética e à distribuição

responsável de conteúdos digitais. Também devem estar aptos a promover a alfabetização digital, o reconhecimento de notícias falsas, a proteção de dados pessoais e a segurança na rede (BRASIL, 2023, p. 27).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A digitalização, com as tecnologias de comunicação e informação, pode oferecer uma infinidade de possibilidades a serem exploradas em diferentes áreas, sobretudo na Educação. Não há dúvidas sobre as enormes mudanças na sociedade quando ela é adequadamente apoiada por novas tecnologias digitais, um processo de digitalização que foi acelerado especialmente durante a pandemia da COVID-19 (ARROIO, 2020).

Em todo o mundo, os esforços para regulamentar e incentivar ações de formação para o letramento midiático são notáveis (BULGER; DAVISON, 2018). É importante enfatizar que essa formação deve ser holística, não apenas instrumental. Isso significa preparar futuros professores para ensinar a pensar criticamente sobre a comunicação contemporânea, além de manipular mídias diversas, enfatizando as complexas relações delas com cultura, história, política e ciências, priorizando o engajamento cívico e a criação de contra-narrativas às relações de dominação veiculadas nas mídias (KELLNER; SHARE, 2019). Dada a importância desse debate, o objetivo deste trabalho é identificar e classificar (quali e quantitativamente) as oportunidades formativas oferecidas por cursos de licenciatura em Ciências da Universidade de São Paulo (USP) para o letramento midiático.

METODOLOGIA

Sob os critérios de Cellard (2014), esse trabalho teórico é uma pesquisa exploratória de tipo documental, em que se empreende análises e classificação de documentos escritos. As análises partem de ementas, cuja associação com o(s) curso(s) que as ofertam como disciplina permitiu identificar o número e a qualidade das oportunidades formativas¹ para o letramento midiático oferecido pelos cursos de licenciaturas em Ciências da Natureza da USP. As ementas são de acesso público e foram obtidas digitalmente através do catálogo online de cursos de graduação da USP². A primeira etapa da investigação se deu com a busca pelos cursos de licenciatura em áreas das Ciências da Natureza oferecidos pela USP em seus 8 campi. Ao todo foram identificados 11 cursos

1 Oportunidades formativas significam ofertas de uma disciplina para um grupo de licenciandos. Assim, uma única ementa pode equivaler a mais de uma oportunidade formativa, pois pode se vincular a mais de uma licenciatura. Esse é o caso da disciplina Comunicação e Educação que compreende duas experiências formativas: uma para os licenciandos de Ciências Agrárias e outra para os de Ciências Biológicas de uma mesma unidade.

2 Link: <https://www5.usp.br/ensino/graduacao/> (acesso em 25 de julho de 2024).

de licenciaturas em 9 unidades³. Para a análise das ementas, foram consideradas apenas aquelas que, de algum modo, abordavam (parcial ou totalmente) aspectos relacionados ao letramento midiático. Nos 11 cursos analisados, 75 ementas atenderam a esse critério, traduzindo em 90 oportunidades formativas. A análise dos documentos foi possível através da Análise Temática (AT), caracterizada como “[...] um método de análise qualitativa de dados para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos” (SOUZA, 2019, p. 52”).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

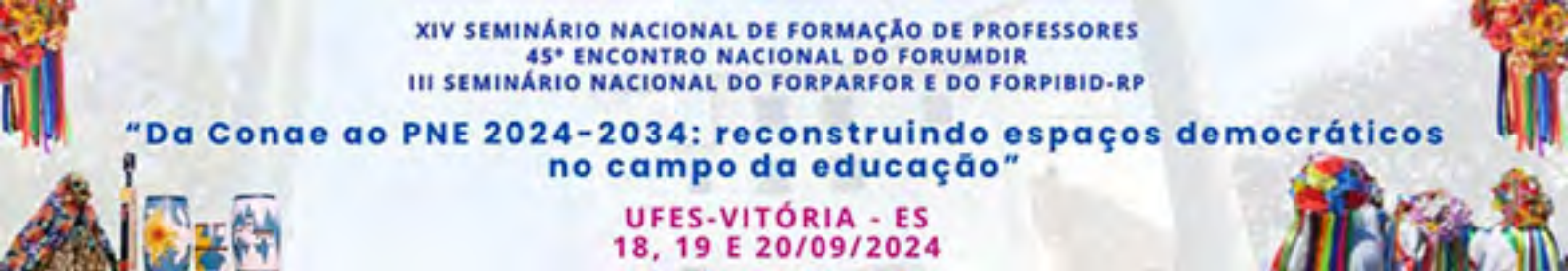
A AT dos documentos selecionados permitiu classificar as 90 experiências formativas em 3 temas, ou, de acordo com Souza (2019), um nível de significado padronizado. Os temas refletem a extensão e a qualidade do enfoque que cada disciplina promove ao letramento midiático dos futuros professores de Ciências e representam ao que a proposta da disciplina está a serviço.

Tema 1: instrução para análise, uso ou produção de textos e tecnologias midiáticas (caráter parcial). Este tema abrange experiências formativas cujas propostas enfatizam alguma dimensão do letramento midiático voltadas ao exercício da docência, priorizando objetivos e programas de caráter instrucional; ou seja, como as mídias são analisadas, exploradas ou produzidas como ferramenta, meios para o ensino de aprendizagem: ensinar com as mídias. Além do mais, nelas, a abordagem para o letramento midiático não compreende toda a proposta da experiência (caráter parcial). O tema inclui 76 (84,4% de todas as 90) oportunidades formativas.

Tema 2: Instrução para análise, uso ou produção de textos e tecnologias midiáticas - caráter exclusivo. Igualmente ao tema anterior, este tema abrange experiências formativas cujas ementas enfatizam alguma dimensão do letramento midiático sob caráter instrucional. Entretanto, nela as experiências formativas compreendem toda a proposta. O tema inclui 11 (12,2% de todas as 90) experiências formativas.

Tema 3: Letramento para a produção e análise de textos e contextos midiáticos. Neste tema, a mídia, o texto midiático e os seus contextos compõem os objetos de estudo previstos nas experiências formativas. As mídias, seus suportes e produtos seriam estudados em relação ao contexto histórico, político, social e econômico na qual se inserem, ultrapassan-

3 1- Licenciatura em Ciências Agrárias (LCA), Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ); 2- Licenciatura em Ciências Biológicas (LCB), ESALQ; 3- Licenciatura em Ciências Biológicas (LCB), Instituto de Biociências (IB); 4- 3- Licenciatura em Ciências Biológicas (LCB), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP); 5- Licenciatura em Ciências da Natureza (LCN), Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH); 6- Licenciatura em Ciências Exatas com Habilitação em Física (LCE-HF), Instituto de Física de São Carlos (IFSC) em São Carlos; 7- Licenciatura em Ciências Exatas com Habilitação em Química (LCE-HQ) pelo Instituto de Química de São Carlos (IQSC) em São Carlos; 8- Licenciatura em Física (LF), Instituto de Física (IF) em São Paulo; 9- Licenciatura em Geociências e Educação Ambiental (LGEA), Instituto de Geociências (IG); 10- Licenciatura em Química (LQ), Instituto de Química (IQ); 11- Licenciatura em Química (LQ), FFCLRP.



do o sentido instrucional e incluem a leitura e a escrita de diferentes textos midiáticos. O tema inclui apenas 3 (3,4% de todas as 90) experiências formativas.

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

A Tabela 1 organiza os temas em função do tipo de oferta da disciplina, a saber: Obrigatória (Obr), Optativa Eletiva (Op-EL) e Optativa Livre (Op-L)⁴.

Tabela 1 - Oportunidades formativas para o letramento midiático

	Tema 1 (Instrução parcial)			Tema 2 (Instrução exclusiva)			Tema 3 (Letramento)			Oportunidades formativas du- rante o curso
	Obr	Op-El	Op-L	Obr	Op-El	Op-L	Obr	Op-El	Op-L	
LCA - ESALQ	5	-	-	-	-	-	1	-	-	6
LCB - ESALQ	5	-	-	-	-	-	1	-	-	6
LCB - IB	6	1	5	-	-	-	-	-	1	13
LCB - FFCLRP	3	2	-	1	-	-	-	-	-	6
LCN - EACH	2	-	3	-	-	3	-		-	8
LCE-HF - IFSC	6	-	-	2	-	-	-	-	-	8
LCE-HQ - IQSC	7	-	-	2	-	-	-	-	-	9
LF - IF	7	3	-	-	3	-				13
LGEA - IG	5	-	-		-	-	-	-	-	5
LQ - IQ	5	-	-	-	-	-	-	-	-	5
LQ - FFCLRP	11	-	-	-	-	-	-	-	-	11
Total	62	6	8	5	3	3	2	-	1	90
	76			11			3			

Fonte: Autores

Portanto, em todas as licenciaturas em Ciências da Natureza da USP há pelo menos 2 experiências formativas de caráter obrigatório que tratam parcialmente sobre mídias e tecnologias em dimensões instrumentais: de livros didáticos, filmes, imagens, redes sociais, ambientes virtuais e softwares educacionais. Por outro lado, o cenário institucional é desigual. Enquanto o curso de Licenciatura em Química do IQ oferece somente 5 oportunidades formativas de caráter instrucional e parcial, a Licenciatura em Biologia pelo IB oferece 13 oportunidades formativas: 12 instrucionais parciais (tema I) e 1 de letramento (tema III). Ademais, há predomínio de abordagens

⁴ As disciplinas obrigatórias são essenciais para a obtenção do título na USP. As optativas eletivas são escolhidas dentro de um conjunto preestabelecido para cumprir créditos específicos. As optativas livres cumprem a exigência de créditos optativos sem restrição de escolha (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, s.d).

instrumentais, quando 87 entre as 90 experiências formativas são de caráter instrucional (temas I e II). Apenas 3 se dedicam a um letramento contextualizado sobre as mídias e suas relações com cultura, história, política, meio ambiente e inclusive com as Ciências (tema III).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as 90 experiências formativas nos currículos dos cursos de Ciências da Natureza na USP, este trabalho identificou uma predominância do caráter instrumental e didático (ensinar com as mídias) em detrimento de uma abordagem crítica e contextualizada das mídias. Além do mais, as licenciaturas apresentam diferentes prioridades e ênfases para a formação de professores quanto ao letramento midiático. Embora o uso instrumental das mídias seja essencial, as demandas curriculares e os desafios contemporâneos exigem uma abordagem que também enfatize a análise crítica das mídias e da comunicação. Por fim, cabe ressaltar que as análises deste trabalho partem dos conteúdos das ementas, ainda sem abordar as práticas de ensino ou as aprendizagens resultantes.

REFERÊNCIAS

ARROIO, Agnaldo. Is media literacy an urgent issue in education for all? **Problems of Education in the 21st Century**, v. 75, n. 5, 416-418, 2017.

ARROIO, Agnaldo. The value of education in the context of Covid-19 pandemic. **Problems of Education in the 21st Century**, v. 78, n. 3, 309-313, 2020.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. Estratégia Brasileira de Educação Midiática. Coordenação-Geral de Educação Midiática. Brasília: SECOM, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/10/estrategia-brasileira-de-educacao-midiatica-apresenta-as-politicas-publicas-voltadas-para-a-populacao/2023_secom-spdigi_estrategia-brasileira-de-educacao-midiatica.pdf. Acesso em: 7 ago. 2024.

BULGER, Monica; DAVISON, Patrick. The promises, challenges, and futures of media literacy. **Journal of Media Literacy Education**, v. 10, n. 1, 2018.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et. al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014. p. 295-316.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. **The critical media literacy guide: engaging media and transforming education**. Boston: Brill Sense, 2019.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019.

USP. Jupiterweb. [uspdigital.usp.br](https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/jupDuvidas?t=d&codcns=5010). Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/jupDuvidas?t=d&codcns=5010>. Acesso em: 28 jul. 2023.

LIVE “A MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: UMA CRÍTICA À RACIONALIDADE DIAGNÓSTICA HEGEMÔNICA”¹

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Alexandra de Fátima Módolo Uliana

UFES

alexandra.uliana@edu.ufes.br

Mayara Lima Candido

UFES

mayara.candido@edu.ufes.br

Elvira Schmidt Bullerjahn

UFES

eschmidt42@yahoo.com.br

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: A *live* “A Medicalização da Educação: Uma Crítica à Racionalidade Diagnóstica Hegemônica” abordou os impactos da medicalização na educação, analisando como essa prática influencia a percepção e o tratamento de comportamentos e dificuldades de aprendizagem nas escolas. A Profª Drª Elizabete Bassani discutiu os efeitos da medicalização sobre estudantes, professores e o ambiente escolar, destacando a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e o fortalecimento do papel do educador como mediador do processo de ensino-aprendizagem. A palestra promoveu uma reflexão crítica sobre a racionalidade diagnóstica hegemônica, sugerindo estratégias para uma abordagem educacional mais humanizada e equitativa.

Palavras-chave: Medicalização. Educação. Inclusão. Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Trata o presente trabalho de um relato de experiência realizado pelos estudantes do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, turma VIII, na disciplina Grupo Integrador numa perspectiva de formação para os profissionais do magistério intitulada “A Medicalização da Educação: Uma Crítica à Racionalidade Diagnóstica Hegemônica”. O tema refere-se ao processo pelo qual questões relacionadas ao aprendizado e comportamento são interpretadas e tratadas principalmente sob uma perspectiva médica. Essa prática resulta frequentemente na medicalização excessiva de problemas que poderiam ser abordados de forma mais ampla e contextualizada. Este trabalho apresenta reflexões e discussões realizadas por meio de uma *live* que teve buscou explorar as implicações dessa prática e propor alternativas inclusivas e humanizadas na educação. Durante a *live*, a Profª Drª Elizabete

¹ A presente discussão é uma atividade desenvolvida na disciplina denominada Grupo Integrador em que estudantes do Mestrado Profissional em Educação abordam temáticas pertinentes da área da Educação e realizam, com a presença de profissional pesquisador e estudioso da temática, abordagem provocativa com vistas ao aprofundamento em questão, aqui denominado “A Medicalização da Educação: Uma Crítica à Racionalidade Diagnóstica Hegemônica”.

Bassani² destacou que criticar a medicalização não é ser contra médicos, diagnósticos ou medicamentos, mas sim entender o impacto dessa prática na vida dos estudantes e na dinâmica escolar (BASSANI, 2024).

Objetivos:

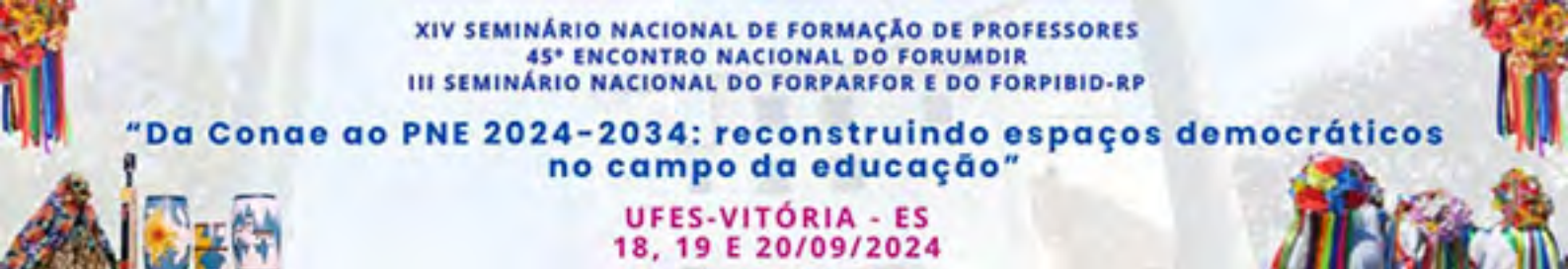
- Analisar criticamente o processo de medicalização na educação.
- Discutir os impactos da medicalização sobre estudantes e professores.
- Propor estratégias para práticas pedagógicas mais inclusivas e humanizadas.

METODOLOGIA

Os estudantes integrantes do grupo 02, responsáveis pela organização da *live*, reuniram-se e deliberaram pela utilização de uma abordagem qualitativa, promovendo discussões abertas e troca de experiências entre os participantes. Foram utilizadas várias técnicas para explorar e compreender a medicalização na educação:

- Estudos de Caso: Estudos de caso detalhados foram apresentados, destacando situações reais de medicalização na educação. Esses casos ajudaram a ilustrar como a medicalização afeta os estudantes, suas famílias e a dinâmica escolar. Casos específicos foram analisados em profundidade para identificar padrões e consequências comuns.
- Relatos de Experiências Pessoais: Os participantes compartilharam suas próprias experiências e observações sobre a medicalização. Esses relatos forneceram uma perspectiva pessoal e direta sobre como a medicalização ocorre e é percebida na prática educacional cotidiana. Os relatos incluíram experiências de professores, pais e estudantes.
- Análises Críticas: A Prof^a Dr^a Elizabete Bassani conduziu análises críticas de práticas educacionais relacionadas à medicalização, utilizando referencial teórico para contextualizar e aprofundar a discussão. A análise crítica incluiu a revisão de políticas educacionais, práticas escolares e tendências diagnósticas.
- Sessão de Perguntas e Respostas: Uma sessão interativa de perguntas e respostas permitiu que os participantes expressassem suas dúvidas e preocupações, bem como compartilhassem insights adicionais. A interação ao vivo promoveu um ambiente dinâmico e colaborativo, onde diferentes perspectivas foram exploradas e discutidas.
- Uso de Recursos Audiovisuais: Foram utilizados recursos audiovisuais, como apresentações em slides e vídeos curtos, para ilustrar pontos-chave e manter o engajamento dos parti-

2 A Professora Doutora Elizabete possui graduação em Psicologia, mestrado em Psicologia, doutorado em Educação - Universidade Federal do Espírito Santo. Tem experiência em docência do ensino superior e em psicologia clínica e escolar. Desenvolve pesquisa e extensão tendo como principais temas a medicalização da educação e o fracasso escolar. Atualmente é professora Adjunto no Centro de Educação atuando na graduação e no Mestrado em Educação na modalidade Profissional do PPGPE da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenadora do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Medicalização da Educação (Nepeme) da Ufes. <http://lattes.cnpq.br/6963604132826532>.



cipantes. Esses recursos ajudaram a visualizar conceitos complexos e a tornar a discussão mais acessível.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A palestra foi estruturada para analisar criticamente o processo de medicalização na educação, utilizando diversos referenciais teóricos. Segundo Foucault (1977), “o corpo é uma realidade biopolítica; a medicina é uma estratégia biopolítica”, o que implica que a medicalização não é apenas um ato médico, mas também um ato de controle social. Essa perspectiva foi ampliada com a discussão sobre como as políticas de normalização têm legitimado a posição de grupos dominantes (FOUCAULT, 1997).

Thomas Szasz (1974) contribuiu para a análise ao afirmar que “a psiquiatria não é um empreendimento³ médico, mas um empreendimento moral e político”. Ele criticou a expansão dos diagnósticos psiquiátricos, argumentando que muitas vezes lidam com problemas morais em vez de médicos.

A história da psiquiatria foi utilizada para contextualizar a medicalização, com exemplos como o Hospital Colônia de Barbacena⁴, onde práticas desumanas foram legitimadas sob a aparência de tratamento médico (BASSANI, 2024). A drapetomania⁵, diagnosticada no século XIX para justificar a fuga de escravos, exemplifica como diagnósticos médicos podem ser usados para reforçar a opressão social (BASSANI, 2024).

Na educação contemporânea, a medicalização é evidenciada pelo aumento dos diagnósticos de TDAH⁶, TOD⁷ e outros transtornos em crianças, muitas vezes resultando na prescrição de medicamentos psiquiátricos. Whitaker (2017) criticou essa prática, argumentando que nossas crianças são as primeiras na história a crescer sob a sombra constante da “doença mental”.

A Prof^a Dr^a Elizabete Bassani discutiu como a medicalização transforma questões coletivas em problemas individuais, eximindo governos e autoridades de suas responsabilidades. Essa prática desvia a atenção das verdadeiras causas sociais, culturais e políticas das dificuldades enfrentadas pelos estudantes (FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, 2010).

3 O termo “empreendimento” está sendo usado para destacar que a psiquiatria, além de ser uma prática médica, envolve valores, decisões e implicações que transcendem o campo estritamente científico ou clínico.

4 O Hospital Colônia de Barbacena, localizado em Barbacena, Minas Gerais, é conhecido por sua história trágica e é frequentemente referido como o “Holocausto Brasileiro”. Fundado em 1903, o hospital tornou-se um dos maiores hospitais psiquiátricos do Brasil. Durante grande parte do século XX, especialmente entre as décadas de 1930 e 1980, ele foi palco de graves abusos e violações dos direitos humanos.

5 Drapetomania foi um termo pseudocientífico criado pelo médico americano Samuel A. Cartwright em 1851. Cartwright usou essa “doença” para descrever o que ele acreditava ser uma tendência patológica dos escravos africanos a fugir de seus senhores. O termo é uma combinação das palavras gregas “drapetes” (fugitivo) e “mania” (loucura).

6 Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.

7 Transtorno opositor desafiador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões na live enfatizaram a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva na formação de professores para enfrentar a medicalização na educação. É essencial integrar diferentes perspectivas e valorizar as experiências dos educadores para desenvolver práticas educacionais mais inclusivas e humanizadas. Concluímos que a formação de professores deve ser um processo contínuo e dinâmico, que responda aos desafios do contexto educacional contemporâneo.

A Prof^a Dr^a Elizabete Bassani concluiu que políticas educacionais e programas de formação devem ser desenvolvidos para apoiar essas práticas. Ela ressaltou a importância de investimentos contínuos na formação de professores para garantir que eles estejam preparados para lidar com a diversidade e a complexidade do ambiente escolar atual.

REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, C. B. **A patologização das diferenças humanas e seus desdobramentos para a educação especial**. 37ª Reunião Nacional ANPED. Trabalho encomendado. GT15 - Educação Especial. UFSC - Florianópolis, 2015.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

BASSANI, E. et al. O perfil de estudantes com laudo médico em uma escola estadual de ensino médio: transformando preconceitos em patologias. **Educação**, Santa Maria, v. 49, n. 1, e32, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/71210>.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1997.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. Nota Técnica: **O Consumo de Psicofármacos no Brasil**, Dados do Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados Anvisa (2007-2014).

ILLICH, I. **A expropriação da saúde**. Nêmesis da Medicina. 1976.

PATTO, M. H. S. **A Produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SZASZ, T. **O mito da doença mental**. Zahar, 1974.

UNTOIGLICH, G. *et al.* **En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz**: la patologización de las diferencias en la clínica y la educación. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2014.

WHITAKER, R. **Anatomia de uma epidemia**: pílulas mágicas, drogas psiquiátricas e o aumento assombroso da doença mental. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2017.

MAPEAMENTO FORMATIVO E SOCIOCULTURAL DOS/AS TRADUTORES/AS E INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS MEXICANA (LSM)

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Euluze Rodrigues da Costa Junior
Universidade Federal do Espírito Santo
euluze.costa@ufes.br

Priscila Andressa Muzy de Almeida Lamônica
Universidade Federal do Espírito Santo
priscila.lamonica@edu.ufes.br

Andressa Dias Koehler
Universidade Federal do Espírito Santo
andressa.koehler@ufes.br

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Grupo de Pesquisa Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (CNPq) e financiamento CNPq.

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: Este trabalho tem por objetivo mapear as trajetórias formativas e socioculturais de Tradutores e Intérpretes de Línguas de Sinais (TILS) mexicanos. Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de natureza quantitativa do tipo estudo de caso do contexto mexicano. Elege-se o questionário fechado composto por 41 questões e respondido por 46 TILS mexicanos como procedimento de produção de dados. Assume-se os constructos da Sociologia Figuracional elaborada por Norbert Elias como ferramentas teórico-metodológicas para análise e discussão dos dados. Evidencia-se como resultados que 37 dos 46 entrevistados possuem formação de nível superior em diferentes áreas do conhecimento e, de maneira específica, dos que responderam o eixo de formação específica, apenas 07 indicaram possuir a certificação CONOCER de Tradução e Interpretação em Língua de Sinais Mexicana, 10 sinalizaram que possuem cursos básico, intermediário e ou avançado que totalizam carga horária de 240h ou 360h, 03 indicaram que fizeram curso de tradução e interpretação em LSM e, por fim, 05 indicaram mais de uma opção formativa (cursos livres de até 360h e de tradução e interpretação em língua de sinais).

Palavras-chave: Sociologia Figuracional. Sociologia da Tradução. TILS. Formação.

INTRODUÇÃO

Este estudo emerge de discussões no grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais”, vinculado à linha de pesquisa “Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar”, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGPE/Ufes).

Em nossas discussões, percebemos que, gradativamente, problematizações em torno da formação de TILS, de professores bilíngues e de professores de línguas de sinais ganharam contor-

nos mais fortes e evidentes no México frente ao aumento do número de matrículas de estudantes surdos/as nas diferentes etapas de escolarização.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

No México, os processos de informalização passaram (e passam) a se constituir como de formalização e se configuraram (configuram) nas formações dos TILS. Desse modo, embora tenhamos tido, no contexto brasileiro, uma expectativa de formalização em torno da formação de TILS de modo institucional e no âmbito do nível superior e, no contexto mexicano, essa formalização se configura na certificação dos TILS, não podemos perder de vista os processos de informalização que ocorrem na formação dos TILS.

Segundo Costa Junior (2021), os processos de formalização-informalização na formação dos TILS brasileiros e mexicanos estão inter-relacionados com a modelação dos *habitus* nacionais, e no decorrer dos anos com a ampla circulação das línguas de sinais em meio a sociedade, a demanda referente ao acesso e permanência de surdos mexicanos em diferentes figurações, ocorrem movimentos quanto aos processos formalização-informalização.

Por essas razões, neste estudo temos por objetivo mapear as trajetórias formativas de Tradutores e Intérpretes de Línguas de Sinais (TILS) mexicanos. Para tanto, inicialmente nos debruçamos nos constructos da Sociologia Figuracional elaborada pelo sociólogo alemão Norbert Elias.

No desenvolvimento deste estudo, consideramos formação os processos que ocorreram desde o nascimento dos indivíduos, pelos atravessamentos que ocorrem durante seus percursos formativos, sejam os ocorridos em meio familiar, com a comunidade surda, na educação básica, educação superior, consumo cultural-intelectual através do acesso a peças teatrais, filmes, leituras de livros, textos e/ou periódicos específicos da área da tradução e interpretação em língua de sinais. Nesses fluxos, a formação dos indivíduos acontece mediante a internalização desses processos na inter-relação entre indivíduos (ELIAS 1997, 2014).

METODOLOGIA

Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de natureza quantitativa do tipo estudo de caso do contexto mexicano. Apoiados no pensamento eliasiano, entendemos que a pesquisa de natureza quantitativa “em alguns casos, as diferenças e relações quantitativas [são] extremamente úteis como indicadores sociais” (ELIAS, 2000, p. 44 - grifo nosso).

A técnica utilizada de coleta de dados foi a aplicação de um questionário fechado composto por 41 questões, que foi respondido por 46 TILS. O questionário foi elaborado através do *google forms*, disponibilizado virtualmente e abrangeu questões demográficas, socioeconômicas, socioculturais, ocupacionais, uso de tecnologias, histórico na comunidade surda, entre outras.

Na etapa de análise dos dados, foram elaboradas duas tabelas eletrônicas no Microsoft Excel, uma para alocar todas as respostas recebidas e outra para quantificar e agrupar em níveis específicos, subsequente a esta ação foi realizada a análise das respostas obtidas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Tendo em vista o mapeamento das trajetórias formativas e socioculturais de TILS mexicanos, traçamos olhar investigativo para identificar os perfis de trajetória de indivíduos variados que vivenciaram (vivenciam) diversos processos de formação formais e informais.

A partir dos dados coletados, é possível traçar um perfil formativo detalhado dos TILS no México. Esta análise abrange diversos aspectos, desde a educação até a atuação profissional e cultural dos intérpretes.

A maioria dos TILS no México possui formação acadêmica, de nível superior em diferentes áreas do conhecimento e, de maneira específica, dos que responderam o eixo de formação específica, apenas 07 indicaram possuir a certificação CONOCER - Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales de Traducción e Interpretación em Língua de Sinais Mexicana, 10 sinalizaram que possuem cursos básico, intermediário e ou avançado que totalizam carga horária de 240h ou 360h, 03 indicaram que fizeram curso de tradução e interpretação em LSM e, por fim, 05 indicaram mais de uma opção formativa (cursos livres de até 360h e de tradução e interpretação em língua de sinais).

Dos 46 respondentes, 44 concluíram o ensino superior, realizados em grande parte em instituições públicas. Desses, 19 completaram seus cursos em quatro anos, 10 em cinco anos, e 9 em três anos, demonstrando que a maior parte deles conseguiu concluir a formação no tempo regular.

Tais resultados indicam um alto nível de escolaridade no grupo. Parte considerável do grupo começou a trabalhar após os 18 anos, o que sugere que a entrada no mercado de trabalho ocorre após a escolarização básica, e seu campo de atuação predominante é na área educacional como docentes, TILS educacionais ou em outras funções em contexto de unidades de ensino.

O perfil formativo dos TILS dos participantes revela um grupo majoritariamente acadêmico e engajado culturalmente, mas enfrentando desafios relacionados à precarização do trabalho e à necessidade de mais formação e certificação. Há uma boa base tecnológica e um consumo cultural ativo, mas a relação com a comunidade surda e a participação em associações poderia ser fortalecida. Essas informações são cruciais para direcionar políticas de apoio e desenvolvimento para esses profissionais, garantindo uma maior valorização e reconhecimento do seu trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo mapeou as trajetórias formativas de 46 TILS mexicanos, a partir de 41 questionamentos que abordou alguns dados referentes aos processos de formalização e informalização no percurso de suas formações. A pesquisa revelou um grupo majoritariamente acadêmico, com formação superior e atuação predominante na área educacional. No entanto, desafios como a precarização do trabalho e a necessidade de maior certificação ainda persistem.

A análise destacou que, apesar de avanços na formalização da formação dos TILS, como a certificação CONOCER, há uma necessidade de ampliar o acesso a essas certificações e fortalecer



a relação dos TILS com a comunidade surda. Esses resultados são essenciais para orientar políticas que promovam a valorização e o reconhecimento desses profissionais, alinhando-se aos objetivos do estudo de compreender as dinâmicas formativas e socioculturais dos TILS no México.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Ao responder às questões iniciais, este estudo demonstra que a formação dos TILS é um processo contínuo e interdependente, influenciado por fatores sociais e culturais que demandam atenção constante para garantir a inclusão efetiva de pessoas surdas nas diversas etapas da escolarização.

Por fim, percebemos com os dados analisados a necessidade que outros estudos sejam realizados afim de abarcar questões acerca da necessidade de certificação específica para atuarem como TILS, dentre outras que estão inseridas neste emaranhado, no entanto, ainda não notamos.

REFERÊNCIAS

COSTA JUNIOR, Euluze Rodrigues da. **Processos de formalização-informalização na formação de TILS brasileiros e mexicanos: uma abordagem sociológica figuracional**. 2021. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2021.

ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ELIAS, Norbert. **Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia**. Lisboa (Portugal): Edições 70, 2014.

O COMBATE A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NAS ESCOLAS: UMA RELAÇÃO COM O PROGRAMA PIBID.¹

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Andrea Cristine Oliveira Costa Guirra
Pós-Graduada em enfrentamento às violências contra
mulheres e meninas. UFG
andreaguirra@uol.com.br

Frederico Jorge Saad Guirra
UFMT
fredguirra@uol.com.br

Eixo Temático: 04 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: A questão da violência contra a mulher vem tomando conta já há algum tempo dos noticiários em todo o país, principalmente após a pandemia do Sars Covid 19. Os números recentes divulgados pelo Fórum brasileiro de Segurança Pública, dão conta de que essa situação não é somente uma questão de segurança pública, mas um problema social e de responsabilidade de todas e todos. A escola, lugar por excelência de trocas de experiências, tem papel fundamental nesse processo, principalmente pelo programa PIBID, subprojeto Letras/UFMT, que traz uma inovadora metodologia a ser trabalhada por meio dos discentes integrados ao programa, debatendo com os alunas e alunos das redes públicas atendidas pelo programa, temáticas como machismo, homofobia, racismo, e a violência contra a mulher, por meio da produção de texto, rodas de conversa, palestras, e estudo de referencial bibliográfico específico, como forma de combater esse mal que assola nossa sociedade.

Palavras-chave: PIBID. Escola. Violência Contra à Mulher. Formação Docente.

INTRODUÇÃO

Durante seis anos, dois do governo de Michel Temer e quatro do governo de Jair Bolsonaro, áreas estratégicas, como direitos humanos, educação, saúde, moradia e meio ambiente passaram por um desmonte jamais visto na história político-social brasileira, atacando diretamente as parcelas mais vulneráveis da população. O Brasil se tornou o país da intolerância, do preconceito, do racismo, da exaltação do patriarcado e da violência de gênero.

Soma-se a tudo isso a destruição de políticas que combatiam a violência contra as mulheres, promovendo a igualdade de gênero, fato que pode ser comprovado principalmente pela drástica redução orçamentária da pasta comandada pela pastora neopentecostal, Damare Alves, então Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, da ordem de 94%. das ações voltadas à segurança das mulheres.

Segundo dados do 18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública publicado em 2024 pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, todas as modalidades de violência contra às mulheres cresceram

¹ O Template possui todos os estilos de formatação que devem ser observados na submissão do resumo expandido.

"Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação"

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

em 2024: Violência doméstica - 9,8%, violência psicológica - 33,8%, tentativa de homicídio contra mulheres - 9,2%, Feminicídio - 7,1%, sendo que no Brasil acontece 01 estupro a cada seis minutos. Um dado alarmante, como se os acima citados já não fossem, as mulheres negras no país são as principais vítimas de violência doméstica 63,6%, com idade entre 18 e 44 anos, sendo que 64,4% foram mortas dentro de sua própria residência.²

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Para (SILVA; COPETTI & BORGES, 2009, p.01), "A violência, sob suas distintas formas, constitui violação dos direitos humanos, porque manifesta as desiguais relações de poder que historicamente tem impedido ou anulado o reconhecimento de direitos para grupos minoritários, no caso, as mulheres". E ainda nos reforçam que [...] *apesar dos direitos humanos e fundamentais estarem consagrados na Constituição e em diversos instrumentos internacionais, a aplicação e eficácia desses direitos ainda dependem de um esforço dos atores sociais para se concretizarem e construir uma sociedade mais equitativa e democrática.*

Nesse ínterim, a escola passa a ocupar lugar protagonista, como um ator indispensável na elaboração de estratégias para que desde as séries iniciais, a lei se materialize, dando oportunidade e espaço para a temática da violência contra às mulheres dentro da escola. Para Pontes (2020, p. 68) a educação, mais precisamente à escola, se constitui como *espaço primordial para o desenvolvimento desta educação formal, integrada a um sistema de ensino, constituindo-se também como um espaço de construção de identidades individuais e sociais; de circulação e troca de princípios e experiências; histórias individuais e coletivas.*

Para efeitos deste estudo, pensar a escola como promotora/mediadora de conhecimentos que possam preparar os (as) discentes para trabalhar com a temática da violência doméstica, nos leva necessariamente ao PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, presente no Brasil desde o ano de 2007, no Governo Lula, e que tem por principal objetivo antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais, e se constitui como uma das principais políticas públicas de formação de professores e professoras de nosso Brasil.

Nesse ponto de nosso texto, delinea-se aqui o objetivo, qual seja, apresentar um formato de abordagem por meio dos pibidianas e pibidianos do subprojeto Letras do Campus Araguaia, que os permitam adquirir conhecimentos para trabalhar com a temática dos vários tipos de violências sofridas pelas mulheres, do machismo, da violência de gênero, como também na elaboração de materiais didáticos para uso nas escolas onde o subprojeto fará suas incursões.

METODOLOGIA

O público alvo são alunas e alunos de escolas públicas da cidade de Barra do Garças - MT, em área de vulnerabilidade social. Nesse sentido, a metodologia se constitui como parte de extrema

2 <https://apidspace.universilab.com.br/server/api/core/bitstreams/c2423188-bd9c-4845-9e66-a330ab677b56/content>. Acesso em 22/07/2024.

"Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação"

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

importância de nosso processo/relato, pois o contato direto com os alunos e alunas, nos permitirá por meio de reuniões, estudo do referencial bibliográfico, rodas de conversa, produção e leitura de textos, abordar uma temática tão complexa e necessária por meio do subprojeto Letras/ CUA, levantando questões como a reprodução de termos pejorativos contra à mulher, a presença do machismo dentro e fora do ambiente escolar, os tipos de violência contra à mulher, inclusive a violência sexual, as diversas formas de lutar contra o preconceito de gênero, o patriarcado, o racismo e a homofobia.

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

É de suma importância que as diversas vozes envolvidas nesse projeto, possam ter lugar de fala, cada uma a seu tempo, para que o verdadeiro objetivo aqui buscado se concretize. Dessa forma, foram pensadas algumas metodologias para debater com os (as) estudantes essa temática sem que ela cause estranhamento, ou seja de alguma forma ofensiva ou lembre situações desagradáveis vividas por meninos e meninas dentro e fora do ambiente escolar. A partir das falas das rodas de conversa, dos debates e das palestras ministradas por profissionais da área da educação, segurança pública e da psicologia, serão realizadas anotações e registros para uma equipe de profissionais de várias áreas analisarem a luz da teoria, o que pode estar nas entrelinhas dos diversos discursos. Podemos fazer o mesmo com os textos escritos pelos alunos e alunas, mas pensando em alguma forma de publicação em um livro interno da escola, mas uma publicação mais rápida, por exemplo por fragmentos nas redes sociais do Projeto, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso ter a compreensão de que trabalhar o tema da violência contra as mulheres nas escolas é uma forma de se prevenir todos os tipos de violência. O espaço escolar, muitas vezes, é o lugar que traz informações necessárias à formação humana de crianças que não recebem isso em suas casas. E, por ser o local onde se sentem seguras, é também, por vezes, o lugar onde conseguiram externar as violências que sofrem, seja por meio de redação, de conversas com colegas ou diretamente com professoras e professores. Por ser um assunto muito sério, que pode despertar sentimentos diversos, inclusive muita tristeza, teremos que encontrar um meio de discuti-lo de forma didática, com leveza e, acima de tudo, com verdade. Alunas e alunos precisam perceber que o tema é grave, mas necessário.

REFERÊNCIAS

Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2024. Disponível em: <https://apidspace.universilab.com.br/server/api/core/bitstreams/c2423188-bd9c-4845-9e-66-a330ab677b56/content>. Acesso em: 22/07/2024.



PONTES, Silva. Erica. **A Educação no Enfrentamento à Violência Doméstica e Familiar**. Disponível em: <https://institutoressurgir.org/wp-content/uploads/2018/07/F5-Enfrentamentoa-violencia-domestica-e-familiar-contra-a-mulher-compactado.pdf>. Acesso em: 25/07/2024.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

SILVA, Juliana. Franchi; COPETTI, Franciely. Venturini.; BORGES, Zulmira. Newlands. **Uma discussão sobre os direitos humanos e a violência de gênero na sociedade contemporânea**. Disponível em: [file:///C:/Users/fredg/Downloads/sheilakocourek,+1183-4002-1-CE%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/fredg/Downloads/sheilakocourek,+1183-4002-1-CE%20(3).pdf). Acesso em: 22/07/2024.

O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO RESISTÊNCIA E CONTRA- HEGEMONIA: UM ESTUDO INTERCULTURAL

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Andrey Rech de Lara

Universidade Federal do Espírito Santo

andrey.lara@edu.ufes.br

Janinha Gerke

Universidade Federal do Espírito Santo

professorajaninhaufes@gmail.com

Grupo de Pesquisa: Grupos de Pesquisa CNPq/UFES da Pedagogia da Alternância e Formação Docente: Memórias, Experiências e Narrativas

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: O texto é parte de uma pesquisa em andamento no mestrado profissional em Educação, voltada para a Educação do Campo, Pedagogia da Alternância e o Currículo da Escola Família Agrícola (EFA) como forma de resistência contra hegemônica ao currículo estadual. Toma como perspectiva metodológica o estudo bibliográfico e documental acerca da literatura que sistematiza a historicidade e a práxis da Pedagogia da Alternância e sua aplicação nos currículos das EFAs. Para a discussão das categorias teóricas, fundamenta-se em referenciais marxistas e na pedagogia Histórico-Crítica. Como primeiros resultados, apresenta a especificidade da Pedagogia da Alternância quanto à sua origem histórica e sua práxis, que se constitui na totalidade da formação dos jovens, bem como uma formação integrada entre os espaços e tempos da escola e do meio socioprofissional-comunitário; entre saberes produzidos a partir da visão de mundo dos estudantes e os saberes do currículo oficial; e entre epistemologias docentes e fazeres camponeses.

Palavras-chave: Educação do Campo. Currículo. Pedagogia da Alternância.

INTRODUÇÃO

Desde os primeiros contatos com a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância (PA), observamos que a relação entre os professores/monitores e os estudantes são diferentes daquela presente em escolas urbanas. Ao nos aprofundarmos nas leituras, deparamo-nos com a questão dos currículos e/ou plano de formação e da relação intrínseca entre a sua construção e a participação das famílias camponesas (CALIARI, 2013; BENÍSIO, 2018; GERKE e SANTOS, 2019; BEGNAMI, 2019).

O currículo ou plano de formação camponês se propõe a abranger a vida dos estudantes em sua totalidade, inserindo no contexto escolar as questões sociais da comunidade e a relação que os estudantes possuem tanto com a família quanto com o trabalho.

Portanto, o objetivo da pesquisa é contribuir para um olhar diferenciado sobre a educação camponesa e questionar o porquê dos currículos urbanos confluírem numa forma hegemônica de ensino, desconsiderando outros elementos fundamentais na formação dos estudantes. Com isso,

propor uma “intervenção” nas práticas das escolas urbanas através da oferta de minicursos que apresentem essa forma de educação para os estudantes da cidade. Trata-se de uma pesquisa em andamento, mestrado profissional em Educação, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, linha de pesquisa Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão, da Universidade Federal do Espírito Santo. A pesquisa também está vinculada ao grupo de estudos e pesquisas CNPq/UFES Pedagogia da Alternância e Formação Docente: Memórias, Experiências e Narrativas.

Para isso, serão utilizados os referenciais teóricos que trabalham a origem da PA, que surge na França no início do século XIX conforme observado na obra *O Livro de Lauzun* onde começou a pedagogia da alternância, de Abbé Granereau (2020), e como esta pedagogia chegou ao Brasil, através da obra de Paolo Nosella *Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil* (2014); como também as contribuições de autores caminheiros na e com a Pedagogia da Alternância: Gerke de Jesus (2011, 2018); Caliar (2013); Benício (2018); Begnami (2019); Gerke (2023).

METODOLOGIA

A metodologia utilizada será a crítico-dialética, numa abordagem qualitativa, partindo de análises documentais e bibliográficas sobre os currículos camponeses, utilizando os referenciais de Marx (2009) e Gramsci (1975) para uma análise de luta, resistência, especificidade da Educação do Campo e da PA, o viés contra hegemônico dessa educação que se propõe a atuar na totalidade dos estudantes, com um ensino que esteja fundamentado na concepção de mundo materialista, histórica e dialética (DUARTE, 2016, p. 94-95).

A parte técnica da pesquisa será por meio de coleta de dados, grupo focal e aplicação de questionário. Para a realização do grupo focal e aplicação de questionário a proposta é ir a campo, na EFA de Olivânia, no município de Guarapari - ES. Serão entrevistados 5 educadores e 2 adolescentes da seguinte forma: o diretor; o coordenador pedagógico; três professores (sendo um de cada área do conhecimento, linguagens, humanas e matemática/natureza); dois estudantes do 9º ano, escolhidos pela experiência na EFA, ou seja, serão priorizados estudantes que realizaram toda sua formação de Ensino Fundamental II na EFA, utilizando também o parâmetro da paridade de gênero (um menino e uma menina) para contemplar percepções diferentes da vivência escolar.

A pesquisa tem ainda como finalidade produzir um produto educacional, que será por meio da criação de minicursos com saberes camponeses em escolas urbanas, ofertado tanto para os professores quanto para os estudantes da rede municipal de Vila Velha.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

As primeiras discussões e/ou resultados encontrados, sobretudo a partir das análises documentais e dos estudos teóricos, apontam para a especificidade da Pedagogia da Alternância quanto à sua origem histórica e sua práxis, que se constitui entre saberes produzidos a partir da visão de mundo dos estudantes e os saberes do currículo oficial e entre epistemologias docentes e fazeres

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

camponeses. Ademais, apontam a importância de tensionarmos a hegemonia da constituição dos currículos e o apagamento cultural por eles provocado. Sinalizam, também, a potência das EFAs na construção de seus currículos e/ou Plano de Formação, a partir da valorização dos saberes e fazeres sociais e culturais dos povos em seus territórios.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que a Pedagogia da Alternância das EFAs representa uma forma de resistência contra hegemônica, inserida num contexto político/educacional voltado para atender as especificidades das populações camponesas. Propõe uma forma de educação que forme jovens camponeses em sua totalidade, se contrapondo ao currículo mercadológico encontrado nos centros urbanos. Propõe, também, uma relação diferente entre estudante e monitor, ou educador, alterando a hierarquia de poder para uma relação onde todos os sujeitos presentes ensinam e aprendem. Utilizando os contributos de Freire:

O educador já não é apenas o que educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem mais (FREIRE, 1987, p. 39).

Por fim, também compreendemos que a PA constrói currículos e/ou Planos de Formação a partir da necessidade da população camponesa, que encontra nessa pedagogia a valorização e a inserção dos saberes do campo, bem como da sociedade e das famílias, no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BEGNAMI, João Batista. **Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: limites e possibilidades do diálogo com a Pedagogia da Alternância**. 2019. 402f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BENÍSIO, Joel Duarte. Encontro Coordenações Pedagógicas - ano de 2018. **MEDIAÇÕES DIDÁTICAS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA**. 2018. Piúma-ES-Brasil/ Organizado por Joel Duarte Benísio (org.). Piúma, Espírito Santo, Brasil: Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo - ME-PES, 2018.

CALIARI, Rogério. **A presença da família camponesa na escola família agrícola: o caso de Olivânia**. 2013. 563f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a concepção de mundo**. In: DUARTE, Newton. Os Conteúdos Escolares e a Ressureição dos Mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. São Paulo: Autores Associados; 2016. P. 94-149.

DUARTE, Newton. O significado político da objetividade do conhecimento e de sua difusão: argumentos contra o negacionismo e o relativismo. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v.14, n.3, p.55-72, dez. 2022.

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

GERKE DE JESUS, Janinha. **Formação de Professores na Pedagogia da Alternância: Saberes e fazeres do campo**. Vitória: GM editora, 2011.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

GERKE DE JESUS, Janinha. **Formação e Profissão Docente do Campo**. Curitiba/PR: Appris, 2018.

GERKE, Janinha. SANTOS, Silvanete Pereira dos Santos. **A Alternância e seus 50 anos: Uma possibilidade formativa da Educação do Campo**. Rev. Bras. Educ. Camp., Tocantinópolis, v. 4, e7292, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7292>

GERKE, Janinha. **As Mediações Didáticas da Pedagogia da Alternância**. In: BEGNAMI, João Batista. BULGRAVE, Thierry. (Orgs.). **Mediações Didáticas da Pedagogia da Alternância**. Volume1. Rio Grande do Sul: Pragma, 2023.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del cárcere**. 1. ed. Torino: Einaudi, 1975.

GRANEREAU, Abbé. **O Livro de Lauzun: onde começou a Pedagogia da Alternância**. Organização de Elenilce Gomes de Oliveira, Enéas de Araújo Arrais Neto; Revisão técnica de Paolo Nosella, João Batista Begnami, Thierry de Burghgrave; Tradução de Antonio João Mânfió, José Eustáquio Romão, Ático Fassini, Thierry de Burghgrave. Fortaleza: Edições UFC, 2020.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia alemã**. Ed. 1. São Paulo. Expressão Popular. 2009.

NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2014.

O IMPACTO DA MEDICALIZAÇÃO NA APRENDIZAGEM: NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM-ES

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Beny Bárbara Soares Silvestre

UFES

benybarbara@gmail.com

Patricia Andrade Silveira

UFES

patriciaansil1974@hotmail.com

Jair Ronchi Filho

UFES

jarofi310562@gmail.com

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: O presente trabalho trata-se do recorte da pesquisa de Mestrado Profissional em Educação, na Universidade Federal do Espírito Santo, iniciado em 2024, ainda em andamento. A pesquisa tem como objetivo investigar a lógica medicalizante, no contexto da Educação Infantil, assim como analisar a construção/formação deste processo de medicalização no discurso utilizado pelos professores da educação infantil que atuam no ensino regular comum e na de educação especial, e as implicações destes discursos às práticas pedagógicas. Utiliza como método a pesquisa qualitativa e traz como aporte teórico Collares e Moysés (1994), entre outros, que nos ajudarão a compreender o fenômeno da medicalização nas escolas de educação infantil no Município de Cachoeiro de Itapemirim - ES.

Palavras-chave: Educação Especial. Medicalização. Práticas pedagógicas. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A medicalização e os discursos medicalizantes na educação infantil têm crescido vertiginosamente como temática importante num contexto de uma educação contemporânea neoliberal. Segundo o Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, em 2015, p. 11:

Entende-se por medicalização o processo por meio do qual as questões da vida social — complexas, multifatoriais e marcadas pela cultura e pelo tempo histórico — são reduzidas a um tipo de racionalidade que vincula artificialmente a dificuldade de adaptação às normas sociais a determinismos orgânicos que se expressariam no adoecimento do indivíduo.

Destarte, esse processo de medicalização da educação corporifica-se nas práticas escolares, tendo como ponto de partida esses discursos que fundamentam a prática pedagógica, que classificam a diversidade humana como desvio, distúrbio, ou patologia, não existindo, portanto, lugar para aquele que não se enquadra em um perfil de aluno-padrão esperado (CHRISTOFARI; FREITAS; BAPTISTA, 2015).

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A discussão se fortalecerá também com a definição do conceito de “medicalização” conforme Collares e Moysés (1994, p. 25), que afirmam que “O termo medicalização refere-se ao processo de transformar questões não médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza”.

A pesquisa traz em seu corpo a problematização: Como os processos formativos voltados para os professores de educação regular e educação especial podem contribuir para a problematização sobre a medicalização no contexto escolar da Educação Infantil do Município de Cachoeiro de Itapemirim – ES? E tem como objetivo investigar como os processos formativos podem desvincular a concepção da medicalização na aprendizagem das crianças elegíveis à educação especial matriculadas na Rede Municipal de Ensino deste Município.

No cotidiano da escola, e em particular da educação infantil, as práticas e discursos referentes à medicalização reverberam entre os professores, tanto do ensino comum quanto da educação especial.

O objetivo foi realizar um levantamento documental que evidenciou: o quantitativo de estudantes público da educação especial, matriculados na educação infantil; o número de formações de professores da educação infantil, a partir do impacto da pandemia do Coronavírus de 2020, fazendo um recorte dos últimos cinco anos: o total de escolas de educação infantil da rede municipal; e o total de professores da sala comum e educação especial.

A partir do estudo de Oliveira, Bassani e Ronchi Filho (2020), observa-se que as pesquisas sobre os processos medicalizantes na educação são realizadas majoritariamente por profissionais da área da psicologia, apontando para a relevância de que mais escritos a este respeito sejam apresentados por pesquisadores da educação. A partir desse dado, afirma-se que esta pesquisa busca ampliar as discussões, acrescentando criticidade aos estudos sobre a medicalização e a produção de diagnósticos na educação especial.

METODOLOGIA

Para início do estudo, aplicou-se a estratégia da pesquisa qualitativa, sendo uma pesquisa-ação, que utilizou, para levantamento de dados: grupo focal (com os professores), diário de campo da pesquisadora, questionário e análise de discurso.

O levantamento de dados teve, início em 2020, período em que as escolas fecharam devido a Pandemia do Corona - Virus e nos anos seguinte, à educação viveu e ainda vive o crescimento tanto do discurso como do encaminhamento para parecer clínico e novos diagnósticos. Observou-se que o número de relatórios que foram encaminhados para a correção, para encaminhamentos médicos, quantitativo de formações, números de crianças com diagnóstico, número de professores regentes da sala comum e da educação especial, números de escolas da educação infantil.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O estudo apresenta alguns resultados preliminares quanto às formações realizadas com ênfase nos professores atuantes na educação infantil. Nota-se, por exemplo, que, dentro do recorte temporal demarcado na pesquisa não houve nenhum ciclo formativo sobre a educação especial para professores da sala comum. Ainda, destaca-se o fato de que, a partir do ano de 2024, os relatórios pedagógicos encaminhados pelas escolas para consulta com especialistas, são analisados pela Gerência Pedagógica de Ensino. Até o mês de julho, foram recebidos pela Gerência Pedagógica de Ensino 337 relatórios de crianças que não são elegíveis da Educação Especial.

Após análise preliminar dos relatórios, foram considerados os seguintes aspectos: os dados descritos nos relatórios enfatizam a parte clínica e comportamental das crianças e apresentam informações escassas sobre o desenvolvimento das crianças. Na maior parte das vezes, a solicitação para o encaminhamento aos especialistas baseia-se nas queixas de aprendizagem e comportamento das crianças e dificuldade de acesso a rede de saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática sobre a medicalização na educação infantil é de extrema relevância para que os professores/profissionais se apropriem de seu lugar, enquanto agentes responsáveis por ensinar os conhecimentos pedagógicos das crianças. A análise inicial dos dados permitiu conhecer a complexidade que o discurso sobre a medicalização apresenta, e a necessidade de que aconteçam formações continuadas que reforcem as práticas pedagógicas inclusivas para mitigar os discursos medicalizantes presentes no cotidiano escolar, que tem servido de fator de exclusão das crianças pobres e que apresentam dificuldades em sua trajetória escolar e não chegam a se apropriar de fato do conhecimento.

REFERÊNCIAS

CHRISTOFARI, Ana Carolina; FREITAS, Claudia Rodrigues de; BAPTISTA, Claudio Roberto. Medicalização dos modos de ser e de aprender. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1079-1102, out./dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623642057>. Acesso em: 09 ago. 2024.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (a patologização da educação). **Série Idéias**, São Paulo, n. 23, 1994. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf. Acesso em: 04 ago. 2024.

GRUPO DE TRABALHO: EDUCAÇÃO E SAÚDE do Fórum Sobre a Medicalização da Educação e da Sociedade. **Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde**. Reimpressão da 1ª Edição Revista. São Paulo, 2015. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wpcontent/uploads/2015/06/CFP_CartilhaMedicalizacao_web-16.06.15.pdf. Acesso em 12 fev. 2022.

**“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos
no campo da educação”**

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

MOYSÉS, Maria Aparecida Afonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Controle e medicalização da infância. **Desidades** - Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude, n. 1, ano 1, dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/2456/2090>. Acesso em 02 fev. 2022.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

OLIVEIRA, A.R.F. de. **Medicalização da educação**: discursos que ecoam na vida diária. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, Biblioteca Depositária: Biblioteca Anísio Teixeira-FACED, 2015.

OLIVEIRA, Débora Nascimento; BASSANI, Elisabete; RONCHI FILHO, Jair. Discursos medicalizantes na educação infantil: Problematizações em torno da educação especial. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 57, p. 223-241, 2020. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/13%20De%20C3%94%C3%B2%C3%A1u%E2%95%A0%C3%AAbora%20Oliveira%20C%20Elizabete%20Bassani%20%26%20Jair%20Ronchi%20Filho.pdf>. Acesso em 22 de fev. 2022.

O PIBID NA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DA UEPA: POR UMA FORMAÇÃO INTERCULTURAL E INTER/TRANSDISCIPLINAR

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Antonia Zelina Negrão de Oliveira
Universidade do Estado do Pará
zelina.negrão@uepa.br

Eliana Ruth Silva Sousa
Universidade do Estado do Pará
eliana@uepa.br

Elisa Akai Wiui
Universidade do Estado do Pará
elisaakaiwiui@gmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: GEIA - Grupo de Pesquisa em Educação Indígena da Amazônia / CAPES.

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: Este estudo tem por objetivo, dar visibilidade, a partir de relato de experiência, às contribuições trazidas pelo Programa de Iniciação à Docência - PIBID - para a formação intercultural e inter/transdisciplinar de professores indígenas do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará (UEPA). A Metodologia utilizada ampara-se na pesquisa qualitativa, de caráter interpretativista, que privilegia o contexto sociocultural e os saberes de professores indígenas em formação inicial. As representações das vivências dos pibidianos indígenas demonstraram que o PIBID contribuiu para a formação intercultural e inter/transdisciplinar de professores indígenas.

Palavras-chave: PIBID. Licenciatura Intercultural Indígena. Formação de Professores Indígenas. Educação Indígena. Formação Intercultural. Formação Inter/transdisciplinar.

INTRODUÇÃO

A Universidade do Estado do Pará oferta desde 2012 a Licenciatura Intercultural Indígena, que tem por objetivo “formar professores indígenas para atuar em Educação Escolar Indígena, com vistas ao exercício integrado da docência na Educação Básica” (PPC - Licenciatura Intercultural Indígena/UEPA, 2024).

Dentre os princípios que alicerçam o Projeto Pedagógico do Curso encontram-se a interculturalidade e a inter/transdisciplinaridade, o primeiro, compreendido neste cenário, a partir das visões trazidas por Baniwa (2023) e Walsh (2009), assim, uma interculturalidade que se processa e se realiza politicamente, com o dizer e o pensar de professores indígenas em formação inicial, dentro de suas aldeias, em espaços onde o bilinguismo representado pelas línguas indígena e portuguesa está sempre presente; uma interculturalidade onde não há hegemonia entre os saberes

envolvidos. No que diz respeito ao segundo princípio - inter/transdisciplinaridade, pauta-se na tentativa de romper com o compartimentar de saberes, prima-se pelo encadeamento dos conhecimentos presentes nos mais diversos campos; uma inter/transdisciplinaridade que dá ao currículo a dimensão política necessária para a articulação entre as vivências da escola e as vivências da comunidade onde os professores atuam.

Nessa perspectiva de formação inicial, amparada em princípios próprios à natureza das cosmovisões dos povos indígenas, os alunos das Turmas de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA, para além do currículo proposto, têm experienciado de forma maior e mais substancial, o espaço da escola, nas aldeias indígenas, a partir dos Subprojetos do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) ofertados às Turmas do Curso, em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os Subprojetos do PIBID têm contribuído para dar evidência às formas próprias de pensar, ser e agir dos povos indígenas.

Assim, o objetivo deste artigo é dar visibilidade, a partir de relato de experiência, às contribuições trazidas pelo Programa de Iniciação à Docência - PIBID - para a formação intercultural e inter/transdisciplinar de professores indígenas do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Este artigo apresenta esta introdução, que busca dar conta do teor da discussão a ser realizada; depois, o tópico - Nas cosmovisões metodológicas, que embasa o traçado realizado para o relato das experiências vividas; em seguida, o tópico - As representações das vivências de professores indígenas no PIBID do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, que traz reflexões e relatos, que nos ajudam a pensar a formação inicial de professores indígenas, a partir do agregar de Programas que promovem uma maior imersão ao contexto da escola indígena e por último, o tópico - Algumas Considerações, que referenda todo o traçado apresentado.

NAS COSMOVISÕES METODOLÓGICAS

A metodologia utilizada neste estudo, de abordagem interpretativista, com uma postura dialógica que abarca a visão de todos aqueles que estão envolvidos no processo, gera uma visão democrática frente aos conhecimentos partilhados (INÔ DAZA, 2017, p.116). Assim, esta pesquisa trabalha com os ex-participantes do PIBID, atualmente professores indígenas, levando em consideração as representações das vivências trazidas por eles, nos relatos de experiência dos relatórios dos bolsistas, nos mostram como a pesquisa pode ser um *ato de alteridade* e promover um *encontro dialogal* (ARIAS, 2010, p.492).

As representações das vivências de professores indígenas no PIBID do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena

As vivências dos bolsistas destacam principalmente: o fortalecimento da identidade cultural e pedagógica, assim como, a valorização da práxis pedagógica, a partir dos saberes locais. As

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

"Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação"

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

experiências narradas demonstram como o programa vai além de um simples treinamento técnico, promovendo uma formação que integra saberes tradicionais e acadêmicos, alinhando-se aos princípios de interculturalidade e inter/transdisciplinaridade.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Conforme os relatos dos bolsistas:

O PIBID foi muito importante pois ajudou eu ver, viver e ter experiências de forma diferenciada de ensinar, produzir materiais didáticos e executar atividades que envolvem os saberes do nosso povo, fortalecendo a nossa identidade e valorizando a cultura Munduruku (Bolsista 1).

Deveria ser até o final do curso intercultural, pois iria ajudar muito acadêmicos e professores no nosso dia-a-dia na sala de aula (Bolsista 2).

Foi muito bom participar do PIBID, porém passei por muita dificuldade. Do PIBID peguei um pouco de conhecimento, para fazer projetos, e construção do meu TCC, não tive muita dificuldade de escrever o meu TCC, e para fazer o meu projeto de defesa. Estava no PIBID não por causa do dinheiro, até então a bolsa era muito pouco, não dava para suprir as nossas despesas. Adquiri bastante conhecimento no pibid. O pibid para mim foi muito importante, ajudou muito na minha formação no curso (Bolsista 3).

As falas dos bolsistas ressaltam a valorização do conhecimento adquirido no PIBID, não só para sua formação, mas também para a educação escolar indígena, reforçando a importância de programas que apoiem e valorizem os saberes indígenas.

Mais ainda:

Para a educação escolar indígena foi muito importante, no meu desenvolvimento como professora indígena e levar adiante todo o conhecimento adquirido, hoje na minha aldeia faço projetos com os meus alunos trazendo educação diferenciada, tudo que aprendi no pibid e no curso da Licenciatura Intercultural. E a comunidade gosta do meu trabalho, os meus alunos vejo gostam dos projetos que executo. E assim todos ganham a comunidade, os alunos e principalmente nós professores. Por isso é muito importante participarmos do pibid (Bolsista 3).

Ao destacar a utilização, ainda hoje, de conhecimentos adquiridos durante o Subprojeto, a bolsista evidencia o impacto duradouro do PIBID na prática pedagógica dos professores indígenas. Isso reflete a efetividade do programa em criar uma base sólida para a atuação docente, que vai além do período de participação, influenciando positivamente a educação nas comunidades indígenas a longo prazo. Ressalta-se ainda, como o programa foi importante para a identidade do ser professor indígena, experiência que ilustra a interculturalidade crítica que Baniwa (2023) e Walsh (2009) defendem, onde o conhecimento indígena e ocidental não estão em hierarquia, mas em diálogo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este estudo teve como objetivo, dar visibilidade às contribuições do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação intercultural e inter/transdisciplinar de professores indígenas no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará (UEPA). A partir



das falas das entrevistadas, foi possível identificar que o PIBID desempenhou um papel importante na consolidação de uma prática pedagógica que integra saberes acadêmicos e tradicionais.

As experiências relatadas pelos bolsistas indígenas evidenciam que o PIBID foi fundamental para o fortalecimento de suas identidades enquanto educadores, permitindo que desenvolvessem projetos pedagógicos que respeitam e valorizam as cosmovisões e as especificidades culturais de suas comunidades. Além disso, o programa proporcionou um espaço de reflexão e prática, onde a inter/transdisciplinaridade se materializou na criação de projetos e práticas educativas que transcendem as divisões tradicionais entre disciplinas, promovendo uma articulação entre os saberes escolares e os conhecimentos tradicionais.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

ARIAS, P. G. **Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia** (primera parte). In: Calle14: revista de investigación en el campo del arte. 4 (Julio-Diciembre), 2010.

BANIWA, G. **Educação e povos indígenas no limiar do século XXI: debates e práticas interculturais**. In: Antropologia & Sociedade- Revista do Laboratório de Antropologia, Arqueologia e Bem-Viver da UFPE, v.1, n.1 [2023].

IÑO DAZA, W. G. **Epistemología pluralista, investigación y descolonización Aproximaciones al paradigma indígena**. RevIISE. Vol. 9, n.9. Año 2017, p.p.111-125. Disponível em: www.revise.unsj.edu.ar. Acesso em: 15/03/2019.

WALSH, C. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. 2009. (Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz). Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/>. Acesso em: 12/09/2017.

O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE DADOS NA PESQUISA-AÇÃO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Allana Ladislau Prederigo

Universidade Federal do Espírito Santo

allana.prederigo@gmail.com

Letícia Soares Fernandes

Universidade Federal do Espírito Santo

fernandesletss@gmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial - (GRUFOPEES -CNPq). Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: O presente estudo é recorte de uma pesquisa de mestrado concluída. Neste momento, focalizamos na discussão realizada acerca dos processos de pesquisa em uma pesquisa-ação, de modo a mostrar as estratégias de produção e análise dos dados adotados pelos autores de teses na área da educação. Como aporte teórico-epistemológico, tomamos a teoria crítica do conhecimento de Habermas e metodologicamente, realizamos uma “pesquisa da pesquisa”. Os dados analisados são frutos de um movimento de mapeamento das produções das duas universidades envolvidas no estudo, bem como o processo de realização de espaços discursivos com dez autores-pesquisadores. Considerando a Teoria do Agir Comunicativo de Habermas, sustentamos a compreensão que o conjunto de elementos metodológicos apresentados, nos mostra uma racionalidade que supera explicações totalizantes acerca dos processos sociais.

Palavras-chave: Pesquisa-ação. Pesquisa da pesquisa. Pressupostos habermasianos. Formação.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é recorte de uma pesquisa de mestrado concluída¹, que teve por objetivo analisar, à luz da teoria habermasiana, a produção acadêmica realizada a partir da perspectiva teórico-metodológica de pesquisa-ação na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no período de 2012 a 2022, que se voltam para a temática de formação de profissionais da educação e inclusão escolar.

Neste momento, apresentaremos a discussão realizada, tendo foco nos processos de pesquisa, destacando as estratégias de produção e análise dos dados adotados pelos autores, uma vez que, estas irão proporcionar indícios da perspectiva que os mesmos possuem acerca das ciências na educação. Deste modo, ponderamos que faremos um diálogo via os argumentos dos pesquisadores, tendo em vista a melhor compreensão das questões metodológicas.

¹ Prederigo (2024). Dissertação orientada por Mariangela Lima de Almeida, docente vinculada a Universidade Federal do Espírito Santo.

Acreditamos que a definição metodológica diante dos modos em que são produzidos e analisados os dados da pesquisa é um importante indicador, uma vez que se dá “[...] maior importância às informações recolhidas com critérios quantitativos ou qualitativos, dependendo dos objetivos da pesquisa e **dos interesses que orientam a elaboração do conhecimento**” (GAMBOA, 2018, p. 48, grifo nosso).

METODOLOGIA

Como aporte teórico-epistemológico, tomamos a teoria crítica do conhecimento de Jürgen Habermas (2012) e metodologicamente, realizamos uma “pesquisa da pesquisa” (VIELLE, 1981), onde apostamos pela via da reflexão da própria produção acadêmica, produzir conhecimentos que possam aprimorá-la.

Os dados analisados são frutos de um movimento de mapeamento das produções das duas universidades envolvidas no estudo, bem como o processo de realização de espaços discursivos com dez autores-pesquisadores de teses que são sujeitos de nossa investigação².

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao lançarmos nosso olhar para a produção envolvida neste estudo, compreendemos que todas indicaram que possuem natureza qualitativa, sendo perceptível a valorização da utilização de ferramentas que valorizassem os processos vivenciados.

Desse modo, prevaleceu o uso para produção de dados os momentos de diálogos entre os profissionais nas formações realizadas, bem como entrevistas e observação participante. Já no que tange os registros, vimos à ênfase no uso do diário de campo/bordo; gravações, entrevistas de estimulação e recordações; filmagens e fotografias e aplicação de questionários semiestruturados.

Essas estratégias adotadas pelos pesquisadores nos revelam a preocupação e a ética mediante aos dados advindos de suas pesquisas. Franco (2005) expõe que no desenvolvimento de um processo investigativo pela via pesquisa-ação, exige-se a realização de registros rigorosos dos dados, compreendendo que os movimentos desencadeados geram uma gama de materiais e que sua interpretação se dá por uma via subjetiva que pode gerar diferentes visões acerca de um mesmo fenômeno, fala e ação. Corroborando com este ponto, trouxemos duas argumentações, a primeira em autoria de uma pesquisadora da Ufes e a segunda da PUC-SP:

[...] E nesse turbilhão era anotando, era filmando, fazendo muita foto! Eu usava muito o registro para depois analisar, às vezes eu via o vídeo e pensava “caramba! como que eu não tinha visto isso?” E eu voltava, e questionava, e mostrava para a professora. E a gente tinha momentos interessantes de planejamento, que eu mostrava isso, principalmente a professora do Leonardo, e ela falavam assim: “eu acho que você me vê como uma professora boa demais, eu não sou isso tudo não!”.

² Colasanto (2014); Correia (2014); Gonçalves (2015); Trazzi (2015); Effgen (2017); Oliveira (2017); Santos (2017); Martins (2021); Nascimento (2021); e Rios (2021).

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Mas não era assim não! É que às vezes a gente não consegue enquanto professor regente a gente não consegue perceber esses movimentos silenciosos das crianças. E aí a minha função era mostrar para ela o quanto ela era boa! (SANTOS, Espaço Discursivo, 09/04/2024).

Uma coisa importante da pesquisa-ação é o registro! Você me perguntou, “posso gravar?” e eu falei “lógico!”, sem gravar não existe pesquisa! Eu sentava na casa da [sujeito da pesquisa] ou no hotel todo dia. **Perceba a sistematização e rigorosidade, todo dia! E eu falava tudo o que aconteceu no dia [...]** para eu ter esse registro depois no meu diário de bordo [...] (OLIVEIRA, Espaço Discursivo, 26/03/2024).

Podemos inferir que os autores-pesquisadores mostram a preocupação no registro e organização dos dados advindos dos processos desenvolvidos, demonstrando a percepção da pesquisa-ação enquanto método que precisa de sistematização e rigorosidade. Pois apesar de buscar romper com uma lógica dominante de se fazer pesquisa, exige-se ainda o cumprimento de requisitos da tradição científica (THIOLLENT, 2022).

Para análise dos dados, encontramos o uso de perspectivas diferentes: 1) análise microgenética³; 2) análise de conteúdo em Lawrence Bardin⁴; 3) Abordagem em espiral proposta por René Barbier⁵; 4) e as etapas da pesquisa-ação proposta por Michel Thiollent⁶. Essas perspectivas metodológicas adotadas pelos pesquisadores nos orientam para a compreensão de uma ciência que não se volta somente à construção e foco de dados estáticos, mas que buscam provar um fenômeno como uma verdade absoluta. Para melhor elucidação de como esses processos emergem nas teses, convidamos para o debate, as argumentações das autoras Correia (2014) da Ufes e Martins (2021) da PUC-SP:

A produção de conhecimento advinda de pesquisa e investigação científica tanto explicita respostas e explicações objetivas sobre a realidade, quanto revela outros modos de conceber a ciência e o conhecimento. Nisso consiste a diferença entre falar sobre como o mundo atua e de falar sobre como atuar no mundo (CORREIA, 2014, p. 101).

A própria delimitação do problema enseja a pesquisa qualitativa, **visto que não se trata de colher dados comprobatórios sobre a avaliação, nem verificar se o uso de determinado instrumento ou estratégia leva a um resultado positivo da avaliação.** [...], há necessidade de se considerar, além das aparências imediatas, devendo, então, o pesquisador fazer uma imersão no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema (MARTINS, 2021, p. 180, grifo nosso).

A partir dos argumentos destacados, podemos indicar a não identificação da intencionalidade de tecer respostas concretas considerando os apontamentos resultantes de suas pesquisas. Os argumentos demonstram ainda, que o ponto norteador para análise, possui base na consideração

3 Correia (2014), Effgen (2017) e Nascimento (2021).

4 Gonçalves (2017), Oliveira (2017) e Martins (2021).

5 Trazzi (2015) e Santos (2017).

6 Colasanto (2014).



dos contextos políticos e socioculturais que cercam os participantes dos processos desencadeados a partir das teses.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a Teoria do Agir Comunicativo de Habermas, sustentamos a compreensão que o conjunto de elementos metodológicos apresentados, nos mostra uma racionalidade que supera explicações totalizantes acerca dos processos sociais, uma vez que não se demonstra a intencionalidade de se gerar uma verdade irrefutável. Sendo ainda, apontada pelas autoras, a necessidade de se reconhecer as diferentes possibilidades para compreensão da realidade (HABERMAS, 2012).

REFERÊNCIAS

CORREIA, V. G. P. **Alunos com paralisia cerebral na escola: linguagem, comunicação alternativa e processos alternativos**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 483-502, set. 2005.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 3. ed. rev., atual. e ampl. [recurso eletrônico]. Chapecó, SC: Argos, 2018. e-PUB (Grandes Temas; 27).

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

MARTINS, I. N. Y. **Avaliação na Educação de Jovens e Adultos em São Bernardo do Campo: um caminho a ser construído da exclusão à emancipação**. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez Editora. 18 ed. 2022.

VIELLE, J. P. El Impacto de la Investigación en el Campo Educativo. **Perspectivas**, Paris, p. 337-352, 1981.

O PROFESSOR DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DO PNE¹

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Ana Lucila Ribeiro Dantas Fagundes
Universidade Federal do Espírito Santos
ana.lei@edu.ufes.br

Isabel Matos Nunes
Universidade Federal do Espírito Santos
isabel.nunes@ufes.br

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: Trata-se de um relato de experiência sobre a formação de professores da modalidade de Educação Especial a partir de uma pesquisa realizada no Sistema Municipal de Ensino de Conceição da Barra/ES. Tem como objetivo relatar os desafios na formação do professor da modalidade de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no Sistema Municipal de Ensino. Para tal toma como base os estudos de Norbert Elias e o Plano Nacional de Educação. A opção de metodologia foi relato de experiência. A relevância se dá em função das dificuldades apresentadas nos municípios de baixo porte, haja vista as figurações que permeiam os Sistemas de Educação. Os resultados da pesquisa compreendem que o Conselho Municipal de Educação por exercer o papel de articuladores e mediadores das demandas educacionais em conjunto com seu gestor deve provocar para que ocorram mudanças efetivas no quadro educacional.

Palavras-chave: Educação Especial. Conselho Municipal de Educação. Formação de professor. Norbert Elias.

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência da primeira autora se constituiu ao realizar a pesquisa de mestrado, no Sistema Municipal de Educação de Conceição da Barra, norte do Espírito Santo, localizado a cerca de 250 km de distância da capital do Estado. A relevância se dá, visto à observação das dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar no interior dos estados, para à efetivação da política da Educação Especial na perspectiva inclusiva, haja vista as figurações que muitas vezes permeiam os Sistemas de Ensino. As reflexões trazidas se apoiam nos estudos de Norbert Elias nas obras “A sociedade dos indivíduos” (1994) e “Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade” (2000) e no Plano Nacional de Educação - PNE.

O atual e grande desafio para os sistemas de ensino é à implementação de políticas públicas educacionais voltadas para práticas mais inclusivas, nessa compreensão faz-se necessário definir um perfil profissional do professor, ou seja, que desempenhem o papel de ensinar e aprender para a diversidade. Portanto, o trabalho em tela tem como objetivo relatar os desafios da formação do

¹ Este trabalho é um relato de experiência vivenciado pela primeira autora durante a realização da pesquisa de mestrado.

professor da modalidade de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no Sistema Municipal de Ensino.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Em 2014 foi implementado o Plano Nacional da Educação com vigência até 2024, Lei nº 13.005/2014, trazendo a meta 4 reservada para a Educação Especial que tem como meta a “universalização do acesso à educação básica e atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na perspectiva inclusiva” (BRASIL, 2014).

A política nacional de educação reafirma o compromisso da implementação da Política de Educação Especial na perspectiva Inclusiva no território nacional, por meio da meta 4 do Plano Nacional de Educação, assegurando o respeito às diferenças, além de garantir uma educação inclusiva. Para tanto, diversas ações foram relacionadas nas 19 estratégias da meta que versa, além da garantia a oferta a educação inclusiva e fortalecimento do acompanhamento e monitoramento do acesso à escola e ao AEE, a permanência e o desenvolvimento escolar. Outros pontos importantes para o alcance efetivo da meta também foram elencados como: investimento na acessibilidade, atendimento das crianças com deficiência de 0 a 3 anos, salas de recursos, apoio a pesquisa, oferta bilíngue em libras, formação de professores.

O sistema de ensino é uma instituição privilegiada de manifestação de poder, através das inter-relações estabelecidas entre as instituições que o compõe como escolas e Conselho de Educação. Assim, os indivíduos que exercem as diversas posições sociais reproduzem, determinada figuração nesse quadro. A Educação Especial é sujeita à estes laços invisíveis, que não é possível oferecer algo novo, sem romper com alguns paradigmas, já impregnadas nas funções exercidas, no cenário que cada um ocupa nesta figuração.

Tal compreensão ajuda a perceber como essas questões influenciam na formação dos professores da Educação Especial, já que “a superioridade de poder confere vantagens aos grupos que a possuem” (ELIAS *et al.* SCOTSON, 2000, p. 23) o que provoca um desequilíbrio na balança de poder.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo, qualitativo, descritivo do tipo relato de experiência com o objetivo de relatar os desafios na formação do professor da modalidade de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no Sistema Municipal de Educação.

A experiência descrita ocorreu durante a pesquisa de mestrado da primeira autora realizada em Conceição da Barra, município localizado no norte do Espírito Santo, com foco no sistema municipal de ensino.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Observamos ao analisarmos as políticas públicas educacionais no domínio do Sistema Municipal de Ensino nas duas resoluções, as quais regulamentam a organização, normas, dentre outras

"Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação"

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

orientações, da educação municipal, que não pontua sobre o professor da Educação Especial. O Plano Municipal de Educação - PME, Lei 2716/2015 nas estratégias relacionadas a meta 4 menciona no sentido de garantir a formação em serviço para todos os professores do ensino regular com alunos da Educação Especial, prevê ainda a criação de cargos para os profissionais da Educação Especial e abrir vagas em concursos para suprir a necessidade de profissionais especializados.

Entretanto, durante a pesquisa observamos que apesar da oferta do serviço da Educação Especial aos alunos público, e findando a vigência do Plano Municipal, os professores do Ensino regular, diferente do regulamentado em lei municipal, não tiveram acesso a formação em serviço. Os profissionais da Educação Especial em sua maioria não são especializados, sendo até comum encontrar profissionais com escolaridade em ensino médio. O serviço ofertado é ocupado por profissionais contratos e quando efetivos em áreas diversas, sendo grande a rotatividade destes profissionais.

Observamos que em sua maioria, os professores da modalidade de Educação Especial, se sentem diminuídos em sua função e até mesmo desacreditados no serviço que prestam. Nos provoca o entendimento que tal observação está relacionada ao perfil profissional, visto que estes em sua função devem auxiliar os alunos da Educação Especial com práticas inclusivas que eles não conhecem e ainda não compreendem qual papel exercem dentro da sala de aula, quais atribuições a eles são cabíveis, visto realizar atividades pedagógicas, embora sem formação.

Neste sentido, como numa teia de interdependência a Educação Especial depende das ações do sistema de ensino, embora exista em lei a previsibilidade da formação para os profissionais com alunos da Educação Especial, esta fica sujeita às figurações que permeiam os sistemas de ensino.

Numa perspectiva Eliasiana, a Educação Especial é dependente destes laços invisíveis, que precisa ofertar um serviço voltado para práticas mais inclusivas. Nessa compreensão não é possível oferecer algo novo, sem romper com alguns paradigmas, já impregnados nas funções exercidas, no cenário que cada um ocupa nesta figuração.

Desta forma, a formação do professor da modalidade de Educação Especial é compreendida nas relações de poder existentes no Sistema de Ensino do interior do estado que constituem um mecanismo de tensões também interdependentes, essas relações são contínuas e históricas. Numa relação mútua o conselho de educação que compõe o Sistema de Ensino no exercício de sua função constitui um mecanismo de poder que precisa ser tensionado para provocar à implementação de ações que favoreça a formação dos profissionais da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato de experiência permite compreender que as dificuldades apresentadas no interior dos estados relativa à formação de professores, possivelmente são maiores, haja vista as figurações que muitas vezes permeiam os Sistemas de Ensino. Essa situação reforça a ideia do papel do Conselho Municipal de Educação como articulador, provocador para que ocorram mudanças



efetivas no quadro educacional, para que os papéis dos profissionais da Educação Especial sejam definidos.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Por fim, defendemos que a gestão municipal numa relação mútua contribua, no sentido de implementar ações já previstas no PNE que favoreça a Educação Especial, pois, a proposta de inclusão escolar não pode ser pensada de maneira desarticulada as necessidades que esta figuração carrega: ensinar e aprender para a diversidade. Destacamos ainda a necessidade de se promover uma formação continuada em serviço, do profissional da modalidade de Educação Especial, voltada a práticas inclusivas com papéis definidos em suas atribuições.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

_____. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ESPÍRITO SANTO. Lei nº 2716, de 23 de junho de 2015. Plano Municipal de Educação. Conceição da Barra, 2015.

O USO DE RELATOS DE VIAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POTENCIALIDADES E DESAFIOS NO ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Vitor André de Souza

Universidade do Espírito Santo - CEUNES

Vitorandre1377@gmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Aluno bolsista do Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo - Fapes.

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: Este estudo explora o uso de relatos de viagem do século XIX, com foco no diário de Teresa da Baviera (1888), como recurso pedagógico na formação de professores de História, especialmente no contexto de Linhares, ES. A pesquisa, realizada no âmbito de um programa de Mestrado em Ensino na Educação Básica (UFES), adota uma abordagem qualitativa e pesquisa-ação, analisando documentos históricos para discutir sua aplicação no ensino. Assim, o relato de Teresa da Baviera, uma etnóloga e botânica, oferece descrições detalhadas sobre a biodiversidade, a estrutura social e as interações culturais de Linhares na época, contribuindo para uma compreensão mais profunda dessas temáticas. Desse modo, a integração desse material no currículo escolar possibilita a discussão de questões como gênero, colonialismo e etnografia, além de promover a interdisciplinaridade com outras disciplinas. O estudo conclui que a utilização de relatos históricos enriquece o ensino de História, conectando o passado ao presente e fortalecendo o senso de identidade e pertencimento dos alunos. Logo, valorizar a história local e regional é essencial para uma formação docente que promova uma educação mais crítica e contextualizada, contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos conscientes e participativos.

Palavras-chave: Relatos de viagem. Teresa da Baviera. Formação de professores. História local. Ensino interdisciplinar.

INTRODUÇÃO

A História, como disciplina escolar, desempenha um papel crucial no desenvolvimento de alunos críticos e conscientes. Assim, destaca-se a importância do ensino de História por meio da memória histórica local, visando à formação de uma cidadania crítica e participativa (SALIM, 2009; SCHMIDT; GARCIA, 2005; HORN; GERMINARI, 2006; MARTINS, 2009; SCHMIDT; CAINELLI, 2009). Nesse caminho, relatos de viagem do século XIX são fontes históricas valiosas, retratando experiências sociais e aspectos socioculturais das regiões visitadas (JUNQUEIRA, 2011; SALIM, 2009).

No Ensino Básico, esses relatos são fundamentais para entender a sociedade da época e servem como ferramentas valiosas na construção do conhecimento histórico, especialmente de maneira interdisciplinar. No entanto, no Estado do Espírito Santo, há uma carência de material

pedagógico voltado para a história local de diversas cidades, especialmente Linhares, o que representa um desafio para os educadores (MARTINS, 2009).

Este estudo faz parte de uma pesquisa de Mestrado no programa de pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEUNES/UFES). O objetivo é discutir um relato de viagem do século XIX sobre Linhares/ES e suas implicações na formação de professores de História, além de explorar o potencial desses relatos como recursos didáticos na formação de docentes.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

METODOLOGIA

Esta pesquisa qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986) utiliza a abordagem da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2008) e segue três etapas principais. Primeiro, foram coletados e selecionados relatos de viajantes do século XIX sobre o Espírito Santo, com foco em Linhares-ES, disponíveis no Arquivo Público estadual. Em seguida, esses materiais foram analisados por meio da Análise Histórico Documental (LUDKE; ANDRÉ, 1986), utilizando os três níveis de indagação de Bittencourt (2008): existência, significado como objeto e significado como sujeito dos documentos. Por fim, foi desenvolvida uma construção teórica sobre o uso de documentos históricos como recursos didáticos, resultando em uma análise teórico-reflexiva que contribui para a formação de professores de História, focando no pensamento histórico local e na produção do conhecimento histórico. Assim, o diário de Teresa da Baviera (1888), que descreve Linhares/ES, foi escolhido para este estudo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Reflexões a respeito da utilização do Relato de Teresa Da Baviera (1888) e a Formação de Professores.

Therese Charlotte Marianne Auguste, princesa da Baviera, nascida em 1850 em Munique, foi uma etnóloga, zoóloga e botânica que visitou o Brasil em 1888. Seus relatos, minuciosos e detalhados, oferecem uma visão aprofundada da fauna, flora e interações socioculturais da época, algo notável para uma mulher naquela época (BAVIERA, 2013). Teresa viajou por diversas regiões do Espírito Santo, incluindo Linhares, onde descreveu detalhadamente a biodiversidade local e as condições socioculturais. Suas descrições meticulosas de aves, mamíferos e plantas ao longo do Rio Doce destacam a riqueza natural da região.

Teresa demonstrava profundo conhecimento e interesse pela natureza, o que torna seus relatos relevantes para a formação de professores de História, proporcionando uma base para discussões sobre a biodiversidade e a relação dos habitantes com o meio ambiente. Além disso, ela descreveu o povoamento e a estrutura social de Linhares, oferecendo concepções sobre a vida cotidiana e as condições de desenvolvimento na vila. Ela também documentou a interação com diferentes grupos étnicos, como os indígenas botocudos e os colonos alemães, destacando aspectos culturais e sociais que moldaram a história local.

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

Nesse contexto, o ensino de História deve permitir aos alunos refletir sobre seus valores e práticas cotidianas, relacionando-os com questões históricas de seu grupo social e sociedade. Assim, relatos de viagem, como o de Teresa da Baviera, podem servir como ferramentas pedagógicas significativas. Logo, é fundamental que os professores sejam capazes de contextualizar e interpretar esses relatos dentro de uma perspectiva histórica mais ampla, compreendendo o contexto social, político e cultural em que foram produzidos, além dos vieses do autor (BURKE, 2013).

Relatos como o de Teresa da Baviera podem ser usados para discutir questões de gênero, colonialismo e etnografia, enriquecendo o currículo e promovendo debates significativos em sala de aula. Eles também desenvolvem habilidades de análise crítica nos alunos, incentivando-os a questionar e analisar as fontes, examinando motivações e perspectivas do autor (CERTEAU, 2018). Desse modo, conectar o conteúdo histórico com a realidade contemporânea dos alunos torna o estudo da História mais relevante e envolvente, mostrando como o passado influencia o presente e pode moldar o futuro.

Sob essa perspectiva, é fundamental promover a interdisciplinaridade na formação de professores. Nesse sentido, os relatos de viagem podem ser incorporados a diversas disciplinas, enriquecendo o processo educativo. Assim, o relato de Teresa contribui para a Geografia ao detalhar a configuração natural da região de Linhares, para a Química ao descrever as propriedades das plantas, para a Biologia ao apresentar um panorama da biodiversidade local e para a Literatura ao fornecer material para análise da construção narrativa e do contexto histórico, entre outras possibilidades (SCHMIDT; CAINELLI, 2009).

Portanto, a formação de professores de História deve destacar a importância da história local e regional. Nesse contexto, a utilização de relatos de viajantes que exploraram áreas específicas, como Linhares/ES, possibilita aos educadores desenvolver um currículo que reflita a diversidade e a riqueza das experiências históricas locais. Assim, isso ajuda os alunos a cultivar um senso de identidade e pertencimento, compreendendo a relevância de sua própria história dentro do contexto mais amplo da História nacional e global.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo destacou o potencial dos relatos de viagem do século XIX, como o diário de Teresa da Baviera, na formação de professores de História. Esses relatos enriquecem o conhecimento histórico e estimulam o pensamento crítico dos alunos, permitindo uma compreensão mais ampla das interações humanas com o meio ambiente e diferentes culturas ao longo do tempo.

Utilizar esses relatos em sala de aula oferece uma forma integrada e interdisciplinar de explorar a história local, conectando o passado ao presente e promovendo uma visão crítica das dinâmicas sociais, culturais e ambientais. A contextualização dos relatos é essencial para evitar interpretações simplistas e promover uma análise mais profunda. Assim, valorizar a história local e regional na formação de professores, utilizando relatos de viajantes, é fundamental para construir

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

um currículo que celebre a diversidade e a riqueza das experiências históricas locais, enriquecendo o conhecimento dos alunos e fortalecendo seu senso de identidade e pertencimento.

Concluimos que a integração de relatos históricos na formação docente promove um ensino de História mais crítico, interdisciplinar e conectado à realidade dos alunos, contribuindo para uma educação que valoriza a memória e a identidade cultural das comunidades.

REFERÊNCIAS

BAVIERA, Teresa da, 1818-1889. **Viagem pelo Espírito Santo (1888)**: Viagem pelos trópicos brasileiros; tradução e notas de Sara Baldus; organização e notas de Júlio Bentivoglio. - Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2013.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

BURKE, P. **O que é história cultural?** 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2013.

CERTEAU, M. **A escrita da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

HORN, G. B.; GERMINARI, G. D. **História local, arquivos familiares e o ensino**. In: HORN, G. B.; GERMINARI, G. D. (Org.). O ensino de história e seu currículo: teoria e método. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

JUNQUEIRA, M. A. **Elementos para uma discussão metodológica dos relatos de viagem como fonte para o historiador**. Cadernos de Seminários de Pesquisa. São Paulo: Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, M. L. **História regional**. In: PINSKY, C. B. (Org.). Novos temas nas aulas de história. São Paulo: Contexto, 2009.

SALIM, M. A. A. Reflexões sobre o ensino de história na tensão entre o global e o local. In: SIMÕES, R. H. S.; FRANCO, S. P.; SALIM, A. A. (Org.). **Ensino de História, seus sujeitos, suas práticas**. 2ed. Vitória: GM gráfica e editora, 2009, v. 1, p. 77-107.

SCHMIDT, M. A. M. S.; GARCIA, T. M. F. B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cad. Cedes, Campinas**, vol. 25, n. 67, p. 297-308, 2005.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **História local e o ensino de história**. In: SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. (Org.). Ensinar história. São Paulo: Scipione, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

OBSTÁCULOS PARA A AUTONOMIA DOCENTE NO ENSINO PRÁTICO DE ASTRONOMIA: UMA INVESTIGAÇÃO NO CONTEXTO DO PROJETO ERATÓSTENES BRASIL¹

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

João Pedro Bertonha Lombardi

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita
Filho”

joao.bertonha@unesp.br

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: FAPESP.

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: Compreendendo o cenário que se encontra o ensino de Astronomia e a formação inicial de professores, o presente artigo é parte integrante de uma pesquisa de iniciação científica que busca investigar as dificuldades e os desafios quanto a autonomia no âmbito do Projeto Eratóstenes Brasil. Para tal, apresentamos a análise fundamentada nos pressupostos metodológicos da Análise de Conteúdo de Bardin (2011) da reunião remota de caráter formativo que ocorreu com os professores inscritos no projeto. A partir da análise do corpus, constatou-se a categorização dos obstáculos encontrados em três categorias finais: ferramentas digitais, implementação prática e colaboração escolar. Referente ao desenvolvimento da autonomia docente, conclui-se que o projeto possui uma boa base referente aos conteúdos de Astronomia, mas carece de um sistema de comunicação acessível e prático.

Palavras-chave: Formação de professores. Projeto Eratóstenes Brasil. Ensino de Astronomia.

INTRODUÇÃO

A busca pela melhoria do ensino de Astronomia no Brasil tem sido tema de pesquisas há décadas. Apoiando-se nesses referenciais, apresento este trabalho, resultado parcial de uma pesquisa em andamento, que possui o propósito de mapear os obstáculos provenientes das lacunas da formação inicial de docentes, especialmente em relação à autonomia no ensino de Astronomia por meio de atividades práticas, no âmbito do Projeto Eratóstenes Brasil, visto que ele apresenta um enorme potencial formativo. Atualmente, o projeto é articulado pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e vinculado ao Observatório Didático de Astronomia “Lionel José Andriatto”.

Um estudo realizado por Langhi e Nardi (2005) apresenta as principais dificuldades enfrentadas pelos professores em relação ao ensino da astronomia, tais como: a) dificuldades metodológicas; b) dificuldades infraestruturais; c) fontes errôneas; d) dificuldades pessoais; e) formação inadequada. Em uma linha similar, mas com um enfoque um pouco diferente, a pesquisa de Langhi

¹ O trabalho é um resultado parcial da pesquisa de Iniciação Científica financiada pela FAPESP.

e Nardi (2007) elucidou que os livros didáticos responsáveis pelos tópicos de Astronomia ensinam o conteúdo de maneira fragmentada, incompleta e com diversos erros conceituais, consumando as dificuldades anteriormente encontradas.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

De modo complementar, os trabalhos divulgados por Junior, Reis e dos Reis Germinaro (2014) e Slovinski, Alves-Brito e Massoni (2021) constatarem as dificuldades acima apresentadas. Em função dos problemas supracitados, a autonomia dos professores frente ao ensino de Astronomia tende a ser perturbada. Dentro deste cenário complexo que se enquadra o ensino de Astronomia, considera-se inevitavelmente útil o potencial formativo do Projeto Eratóstenes Brasil.

Sob essas condições, entende-se a possibilidade de os professores utilizarem o Projeto Eratóstenes Brasil para desenvolver uma atividade prática que ensaie o experimento realizado pelo grego Eratóstenes de Cirene. A respeito da atividade experimental em si, mede-se, em duas escolas localizadas em regiões distintas e distantes, o ângulo formado entre a sombra de uma haste vertical, conhecida na Astronomia como gnômon, e uma base nivelada. Comparando o ângulo medido em cada localidade, é possível calcular a circunferência da Terra e, conseqüentemente, seu raio.

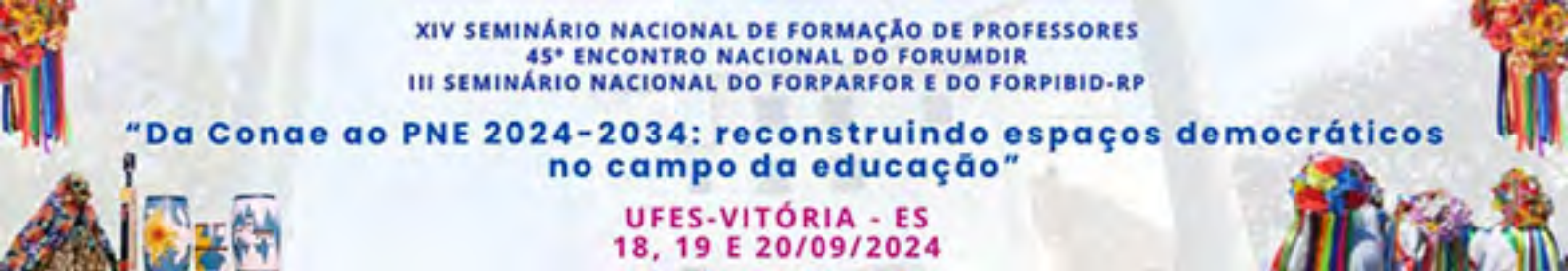
Segundo Araújo e Abib (2003), atividades caracteristicamente práticas apresentam a capacidade de entusiasmar o aluno por meio da curiosidade, sobretudo quando desenvolvidas perante viés desafiador e ao mesmo tempo motivador. Concomitantemente, Giordan (1999), afirma que os professores manifestam um posicionamento adepto quanto ao uso dessas atividades, muito em virtude do conjunto farto de possibilidades e oportunidades.

METODOLOGIA

No que se refere à metodologia, pode-se dizer que o trabalho aqui descrito foi respaldado no referencial de Gil (2002) e, de acordo com o seu livro, podemos classificar esta pesquisa como exploratória, uma vez que, por estar em andamento e em uma fase inicial, ela está mais direcionada ao entendimento do problema do que à descrição de suas características ou às circunstâncias específicas da causa. Já em relação aos procedimentos técnicos utilizados, é possível delinear a pesquisa como um estudo de caso.

A respeito do contexto, a principal base de investigação foi a observação e as anotações realizadas no encontro formativo com os professores inscritos no Projeto Eratóstenes Brasil. Sendo realizado no Google Meet, uma ferramenta acessível e prática, e com uma duração total de 60 minutos, o encontro foi conduzido pelo coordenador do Projeto Eratóstenes Brasil, o professor Dr. Rodolfo Langhi. De todos os 146 inscritos, um total de 18 compareceram ao encontro, em função disso a gravação completa da reunião foi disponibilizada, orientando-os a sanar as demais dúvidas por meio do correio eletrônico disponibilizado.

Para compor a interpretação de dados, fez-se uso da abordagem qualitativa de pesquisa apresentada por Bardin (2016), a Análise de Conteúdo, composta essencialmente por três partes: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados, inferência e interpreta-



ção. Diante disso, apresentamos, a partir deste ponto, os resultados alcançados com a investigação feita por meio da observação não participante.

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Interpretamos as mensagens dos professores na tentativa de identificar suas impressões iniciais, sua importância para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, sobretudo quais seriam os desafios iniciais do projeto e como estes atuam mediante a autonomia docente. Além, é claro, de elucidar como as atividades seriam desenvolvidas e elaboradas nas aulas. Nesse quesito, independente da formação profissional, região ou tipo de escola percebeu-se que os professores assimilaram os conteúdos necessários a respeito do que seria tratado, haja visto que a maior parte das dúvidas foi em relação ao acesso às ferramentas digitais, especialmente as de comunicação.

Foi citado também o fato de que alguns dos participantes não estavam recebendo os avisos e as informações do projeto, tanto por desconhecimento das plataformas de comunicação quanto por dificuldades em usá-las. Já no que diz respeito à atividade prática em si, as dúvidas foram um pouco mais amplas. No entanto, a maioria delas estava relacionada à data da atividade e às suas respectivas condições, bem como aos equipamentos necessários.

Além das já citadas, outra unidade de menor frequência, mas igualmente importante, foi identificada: a relação do projeto com as instituições escolares. Isso inclui como seria a interação direta do projeto com as escolas onde os professores participantes ministram aulas e a relação entre as escolas parceiras, uma vez que a atividade é realizada criando pares de escolas para atuação conjunta. Para melhor compreensão, o Quadro 1 apresenta a categorização das unidades descritas.

Quadro 1 - Categorias da análise.

Aspecto Analisado	Categorias Iniciais	Categorias Finais
Obstáculos	Acesso às Plataformas de Comunicação	Ferramentas Digitais
	Familiaridade com o Material de Apoio	
	Data e Condição das Medições	Implementação Prática
	Equipamentos	
	Calendário Escolar	Colaboração Escolar
	Associação das Escolas Parceiras	

Fonte: Elaborado pelo autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise nos permitiu observar que os obstáculos enfrentados inicialmente são relativos à acessibilidade e comunicação, demonstrando que é necessário revisitar as plataformas digitais de comunicação utilizadas pelo projeto, com o intuito de manter outros saberes docentes eman-

cipados, ou seja, mantê-los em uma zona segura, sem que interfiram negativamente no desenvolvimento da autonomia. No entanto, de maneira bastante positiva, nota-se que o conteúdo disciplinar e programático apresentado nos materiais de apoio e nas reuniões formativas atende às especificidades da atividade, permitindo que os professores progridam na construção de sua autonomia.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Mauro Sérgio Teixeira de; ABIB, Maria Lúcia Vital dos Santos. Atividades experimentais no ensino de física: diferentes enfoques, diferentes finalidades. **Revista Brasileira de ensino de física**, v. 25, p. 176-194, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIORDAN, Marcelo. O papel da experimentação no ensino de ciências. *Química nova na escola*, v. 10, n. 10, p. 43-49, 1999.

JUNIOR, Artur Justiniano Roberto; REIS, Thiago Henrique; DOS REIS GERMINARO, Daniel. Disciplinas e professores de Astronomia nos cursos de licenciatura em Física das universidades brasileiras. **Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia**, n. 18, p. 89-101, 2014.

LANGHI, Rodolfo; NARDI, Roberto. Dificuldades de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em relação ao ensino da Astronomia. **Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia**, n. 2, p. 75-91, 2005.

LANGHI, Rodolfo; NARDI, Roberto. Ensino de Astronomia: Erros conceituais mais comuns presente em livros didáticos de ciência. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 24, n. 1, p. 87-111, 2007.

SLOVINSCKI, Luciano; ALVES-BRITO, Alan; MASSONI, Neusa Teresinha. A Astronomia em currículos da formação inicial de professores de Física: uma análise diagnóstica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 43, p. e20210173, 2021.

OS CONTEXTOS HISTÓRICO-POLÍTICOS DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS DO GRUFOPEES¹

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Bárbara Rebecca Baumgartem França
Universidade Federal do Espírito Santo
barbarabrbf@gmail.com

Mariangela Lima de Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo
mlalmeida.ufes@gmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: GRUFOPEES (CNPq-UFES), Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES).

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: A pesquisa-ação em sua perspectiva crítica, tem tomado cada vez mais os espaços e ambientes educacionais enquanto perspectiva teórico-metodológica de produção de conhecimentos com o outro. No campo da formação na perspectiva inclusiva, estes processos tem sido destacados pelas atividades desenvolvidas por um grupo de pesquisa. Assim, este trabalho tem como objetivo apresentar um panorama dos elementos macroestrutural e microsocial que permeiam o Grufopees/CNPq-Ufes, considerando o contexto histórico e político-institucional em que se insere. Neste sentido apoia-se na pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica e documental e fundamenta-se nos aspectos teórico-epistemológicos da Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas, ao considerar que a produção de conhecimentos é influenciada pelos sistemas econômicos e políticos, que produzem ideologias e hierarquização de classes sociais. Assim, ao analisar os contextos em que o grupo se insere, reforça a percepção da relevância do grupo e suas relações entre pesquisa e extensão permeia a possibilidade de grupalidade integrar movimentos de pesquisa em diferentes projetos e consequentemente na produção de conhecimentos sobre formação na perspectiva da inclusão escolar.

Palavras-chave: Formação continuada na perspectiva da inclusão escolar. Contextos de grupo de pesquisa. Pesquisa-ação. Análise documental e bibliográfica.

INTRODUÇÃO

A partir da ampliação Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEP-EI) (BRASIL, 2008) voltadas para o atendimento aos estudantes considerados público-alvo da Educação Especial (PAEE), houve um aumento das matrículas nas escolas públicas de ensino regular (ALMEIDA; MELO; FRANÇA, 2019). Com isso, gerou-se a necessidade da formação

¹ O resumo apresentado é parte do capítulo de análise de dados presente na dissertação de mestrado no PPGE/UFES, defendida no ano de 2023, intitulada “Análise epistemológica da produção científica do GRUFOPEES (2013-2022): diálogos sobre pesquisa-ação na interface com a formação continuada na perspectiva da inclusão escolar”.

de profissionais para o atendimento dessa demanda, fazendo cumprir as prerrogativas previstas na lei.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Neste sentido, a pesquisa-ação em sua perspectiva crítica, tem tomado cada vez mais os espaços e ambientes educacionais. Nesta perspectiva, o fazer com o outro de modo dialogado e comunicativo torna-se primordial nos processos de construção do conhecimento (FRANCO, 2018), de modo que fundamentados na Teoria do Agir Comunicativo de Habermas (2012), advogamos por uma racionalidade que supere explicações totalizantes sobre a sociedade, e se faça de modos comunicativos para que tenha sentido aos sujeitos que se envolvem e discutem acerca de uma temática.

É fundamentada na Teoria habermasiana que o Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial (Grufopees - CNPq/Ufes) têm nos últimos anos (2013-2023) aperfeiçoado a pesquisa-ação colaborativo-crítica como fundamentação teórico-metodológica nos processos formativos na perspectiva inclusiva no estado do Espírito Santo.

Tendo em vista a problematização exposta tomamos enquanto objetivo apresentar um panorama dos elementos macroestrutural e microsocial que permeiam o grupo de pesquisa, considerando o contexto histórico-político em que se insere.

METODOLOGIA

Nos debruçarmos sobre a pesquisa qualitativa do tipo documental e bibliográfica (GIL, 2002) de modo que, o uso de documentos contribui para o entendimento dos objetos de pesquisa, sua contextualização histórica e sociocultural, e envolver levantamentos e mapeamentos de produções científicas e acadêmicas que permite ampliar o contexto de pesquisa que o grupo de pesquisa se insere.

Neste sentido apoia-se na teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas (2012), visando dialogar com os dados encontrados, entendendo que estes elementos levam à realização de movimentos formativos que são influenciados pelo mundo circundante, definidos pelo teórico como sistemas econômicos e políticos, que produzem ideologias e hierarquização de classes sociais.

Para compreender o contexto macroestrutural da região sudeste, recorreu-se ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), buscando produções acadêmicas que têm se debruçado sobre a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação e têm como temática de investigação a formação continuada na perspectiva da inclusão, produzidas no período de 2008-2021.

No segundo movimento para captar os elementos do contexto microsocial, recuperamos as orientações epistemológicas da linha de pesquisa em que se inserem as produções do Grufopees (CNPq/Ufes), site institucional, dissertações, trabalhos de conclusão de curso (TCCs), projetos e relatórios de pesquisa e extensão, bem como os projetos e relatórios técnicos dos cursos de extensão entre os anos de 2013 a 2022.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

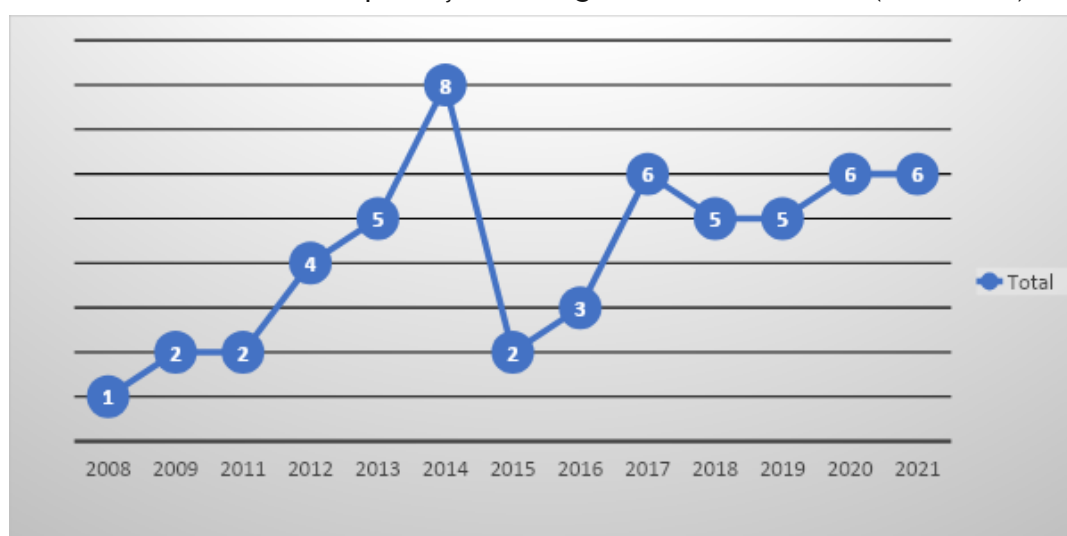
[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A partir da PNEE-PEI (BRASIL, 2008), podemos observar um aumento no número de produções que concebem a temática da formação continuada na perspectiva da inclusão escolar e têm a pesquisa-ação como perspectiva teórico-metodológica de estudo. No caso da pesquisa-ação, ela começa a ganhar destaque nos estudos do campo qualitativo, com aumento considerável na área de educação especial entre os anos de 2012 e 2014. Com base no levantamento realizado, constatou-se as **55 produções** que discutem a temática, conforme gráfico 1.

Gráfico 1 - Volume das produções na região Sudeste do Brasil (2008-2021)



Fonte: produzido pela autora a partir do levantamento de produções no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Dentre os avanços, a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) (**29 produções**), a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) (**5 produções**) e a Universidade Federal de São Carlos (UFScar) (**5 produções**) apresentam um quantitativo em destaque de produções ao longo do período estudado, indicando uma concentração e foco das linhas de pesquisa em se debruçar sobre a pesquisa-ação.

O grupo de pesquisa tem se mantido frequente nas relações com outros grupos de pesquisa da própria universidade. Os primeiros movimentos efetivos do Grufopees/CNPq-Ufes se iniciaram entre março de 2013 a 2017, com projetos de pesquisa e extensão que deram continuidade em sua nova fase no ano de 2018, sob a proposta de produzir movimentos formativos a partir da fundamentação teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica.

Ao longo deste processo, até o ano de 2023, o grupo de pesquisa passou por 4 fases de pesquisa, nas quais a extensão esteve interliga em todos os momentos. Cabe destacar ainda que o atravessamento da Pandemia da Covid-19, no ano de 2020, também afetou a dinâmica e processo formativo que estava em andamento em diferentes municípios do Estado, sobretudo, ao longo dos anos, as fases contemplaram o desenvolvimento de atividades importantes de pesquisa, como a construção de cursos de extensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o desenvolvimento dos aspectos externos do contexto em que o grupo se insere, considera-se que este momento contribui para a elaboração de um panorama histórico e político-institucional que contribui no entendimento desse universo temporal de produção de conhecimentos.

É preciso pensar para além de uma educação fundamentada na concepção instrumental (HABERMAS, 2012), é preciso entender a formação, a partir democracia radical e participativa (FREITAS, 2023), que supere o neoliberalismo e reflexione positivamente os erros e acertos nos campos de aprendizagem.

Neste sentido, o que reforça a percepção da relevância do grupo e suas relações entre pesquisa e extensão permeia a possibilidade de essa grupalidade integrar movimentos de pesquisa em diferentes projetos. Assim, o grupo de pesquisa se torna um espaço para aprendizagem, colaboração, sendo este lócus próprio para o estabelecimento de relações formativas horizontais e autorias de rede (ROSSIT *et al.*, 2018), expresso, nesses casos, nas propostas de formação e políticas formativas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mariangela Lima de; MELO, Douglas Christian Ferrari de; FRANÇA, Marileide Gonçalves. Repercussão da política nacional de educação especial no Espírito Santo nos últimos dez anos. *Educação e Pesquisa*, v. 45, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2024.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-ação e prática docente: possibilidades de descolonização do saber pedagógico. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (org.). **Pesquisa em educação: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas**. São Paulo: Edições Loyola, 2018. p. 87-118. v. 4.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Conferência de abertura do XXI-ENANFOPE**. 10 maio 2023. Instagram @anfopenacional. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/CsFPdIWpBS-/>. Acesso em: 12 jun. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**. Tradução Paulo A. Soethe. Revisão Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

ROSSIT, Rosana Aparecida Salvado *et al.* Grupo de pesquisa como espaço de aprendizagem em/ sobre Educação Interprofissional (EIP). *Interface*, v. 22, n. 2, 2018.

OS DESAFIOS DE UMA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO SUPERIOR

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Ricardo Tavares de Medeiros

Universidade Federal do Espírito Santo

ricardopedagogo@hotmail.com

Débora Nascimento de Oliveira

Universidade Federal do Espírito Santo

deboranascimentooliveira@gmail.com

Andressa Mafezoni Caetano

Universidade Federal do Espírito Santo

andressamafezoni@yahoo.com.br

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Grupo de Estudo e Pesquisa, Inclusão Escolar e Processos de Ensino e Aprendizagem - GEPIPEA.

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: Este trabalho faz parte da investigação no processo de doutoramento com uma estudante universitária diagnosticada com deficiência intelectual desde o ensino fundamental. A discente está cursando o primeiro período do curso de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) no município de Vila Velha/ES. O objetivo principal deste estudo de caso é investigar como uma estudante com deficiência intelectual enfrenta desafios específicos na apropriação do conhecimento em disciplinas acadêmicas. Adotamos o estudo de caso como método e a entrevista semiestruturada como procedimento. Buscamos como base a teoria do desenvolvimento humano de Vigotski (2019) e em estudos que apostam na inclusão dos estudantes com deficiência intelectual no ensino superior. Como resultados, compreendemos que a discente enfrenta em áreas como processamento de informações, organização com as disciplinas curriculares do curso, memória de conceitos relativos aos textos, ao ensino, as práticas pedagógicas, dentre outros. Em relação ao atendimento educacional especializado são desenvolvidas estratégias pedagógicas articuladas com a estudante e professores para suas necessidades individuais.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Ensino Superior. Desafios.

INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino superior tem se tornado uma preocupação crescente nas políticas educacionais contemporâneas. Este estudo de caso faz parte da investigação no processo de doutoramento com uma estudante universitária diagnosticada com deficiência intelectual desde o ensino fundamental. Neste ano de 2024 a discente está cursando o primeiro período do curso de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) no município de Vila Velha/ES.

De acordo com Santos (2017) a inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino superior representa um conjunto de desafios como a falta de recursos e a ausência de acessibilidade curricular o que implica no despreparo dos professores para a inclusão desses educandos seja na rede regular de ensino desde a educação infantil ao ensino superior. A democratização do acesso à educação superior não se limita apenas à garantia de vagas, mas também à criação de condições efetivas para que esses estudantes possam não apenas ingressar, mas também permanecer e se desenvolver academicamente no ambiente universitário.

OBJETIVOS

O objetivo principal deste estudo de caso é investigar como uma estudante com deficiência intelectual enfrenta desafios específicos na apropriação do conhecimento em disciplinas acadêmicas. Além disso, busca-se: a) compreender as dificuldades específicas enfrentadas pela estudante no contexto universitário; b) analisar as estratégias educacionais no atendimento educacional especializado pela instituição de ensino para promover o aprendizado acadêmico e a inclusão dessa estudante; c) explorar as percepções da própria estudante e do professor de educação especial sobre os desafios no processo de escolarização no ensino superior.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Buscamos como base a teoria do desenvolvimento humano de Vigotski (2019), por compreender como a interação social e o trabalho que visa às articulações entre os professores do ensino superior e o de educação especial podem facilitar o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo, possibilitando condições na apropriação do conhecimento às necessidades específicas de cada estudante. Segundo o autor, o processo de aprendizagem é mediado por ferramentas e símbolos culturais, e ocorre principalmente por meio da interação com outros indivíduos mais experientes, como pais, professores e colegas.

Cabe ressaltar que este estudo se fundamenta na aposta da inclusão dos estudantes com deficiência intelectual no ensino superior, que destacam a importância de proporcionar acesso igualitário à educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas diferenças individuais. Assim, concordamos com os estudos de Bregonci e Machado (2020) quando sinalizam que a inclusão de práticas pedagógicas inclusivas no ensino superior promove um ambiente educacional que se aproxima da igualdade de oportunidades educacionais e potencializa o desenvolvimento acadêmico e pessoal desses estudantes.

METODOLOGIA

O estudo utilizou uma abordagem qualitativa adotando o estudo de caso, com entrevistas semiestruturadas com a estudante e o professor de educação especial. O roteiro de entrevista con-

tou com questões pertinentes à problemática central da pesquisa, o período para a produção dos dados concentrou-se nos meses de fevereiro a abril de 2024. A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética em pesquisa com seres humanos da UFES. Cabe frisar que eles foram previamente informados sobre a pesquisa e obtiveram uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Foi possível verificar durante as entrevistas com a participação da estudante, chamada Ana (nome fictício), dificuldades significativas em áreas como processamento de informações, organização com as disciplinas curriculares do curso, memória de conceitos relativos aos textos, ao ensino, as práticas pedagógicas, dentre outros. Nesse sentido, o que influencia sua capacidade de assimilar e aprender conhecimentos complexos exigidos no contexto universitário.

Desde o início da graduação, Ana frequenta o atendimento educacional especializado, incluindo acessibilidade curricular, tempo adicional para provas, uso de tecnologias assistiva e monitoria acadêmica individualizada. A estudante relata que para além dos desafios na apropriação dos conhecimentos mediados pelos docentes, o que a constrange é o preconceito de alguns colegas quanto a sua condição, marcada pela deficiência intelectual.

No atendimento educacional especializado com o professor de Educação Especial são desenvolvidas estratégias pedagógicas articuladas com a estudante e professores para suas necessidades individuais, visando maximizar seu potencial de aprendizagem e participação efetiva nas atividades acadêmicas. Ana é assídua nas aulas e tem demonstrado progresso gradual em várias disciplinas, especialmente nas áreas em que recebe as mediações necessárias. Está em processo em sua organização pessoal enfrenta desafios significativos em disciplinas que exigem habilidades analíticas e de síntese mais complexas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo de caso ressalta a importância da inclusão e dos serviços da modalidade da educação especial para estudantes com deficiência intelectual no ensino superior. Além disso, são necessárias abordagens inclusivas, tecnologias assistiva e acessibilidade curricular para proporcionar a Ana uma experiência acadêmica que possibilite a apropriação do conhecimento.

Portanto, o caso dessa universitária exemplifica os desafios e as possíveis estratégias para melhorar a inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino superior. De acordo com Vigotski (2019) a constituição da mediação do conhecimento e a interação social aliado ao trabalho que visa às articulações entre os professores e alunos favorece o desenvolvimento acadêmico e pessoal desses sujeitos, contribuindo para uma educação mais equitativa e acessível.

REFERÊNCIAS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

CRISTOFOLETI, Rita de Cassia; NUNES, Isabel Matos. A Prática pedagógica e a deficiência intelectual: produção de recursos didáticos. *In*: PEROVANO, Laís Perpetuo; MELO, Douglas Christian Ferrari. **Práticas Inclusivas: Saberes, estratégias e recursos didáticos**. 2ª ed. Campos dos Goytacazes-RJ. Encontrografia, 2020.

SANTOS, Rogério Alves dos. **A voz dos estudantes com deficiência intelectual**: rebatimentos dos tempos de escola na construção identitária. Natal: UFRN, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Completas**: tomo cinco: fundamentos da defectologia. Casca-
vel, PR: Edunioeste, 2019.

OS DESAFIOS DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES QUE ATUAM NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL EM AMBIENTE HOSPITALAR

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Luiza Elena C. de Almeida

PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
lecalmeida58@gmail.com

Hiran Pinel

PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
hiranpinel@gmail.com

Ana Karyne L. Furley

PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo - UFES/
CAPES
anakaryneloureiro@gmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Grupo de Fenomenologia, Educação Especial e Inclusão (GRUFEI).

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: Apresentamos um estudo de um projeto de doutorado que objetiva descrever compreensivelmente os modos de ser de professores de classes hospitalares do Estado do Espírito Santo, a partir da organização e efetivação de uma formação continuada de professores que atuam no atendimento educacional em ambiente hospitalar (AEAH) a partir de políticas públicas fomentadas. Para tal, recorre-se ao existencialismo de Paulo Freire, sob o tripé de três categorias conceituais movimentadas ao longo de suas obras: ser-com-mundo, ser-mais e educação para liberdade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que terá como técnicas a observação direta direcionada ao vivido de seis professores de AEAH, o diário de bordo, roda de conversas, fotografias para uma escuta empática e compreender os modos de ser dos professores nas classes hospitalares e elaborar uma formação. A relevância do presente estudo justifica-se propor o olhar sobre a experiência vivida no espaço-tempo do hospital, a partir dos sentidos e necessidades atribuídos pelos próprios professores, considerando-os como ser-com-mundo na construção da modalidade de atendimento educacional classe hospitalar e de sua práxis pedagógica.

Palavras-chave: Classe Hospitalar. Professores. Formação continuada.

INTRODUÇÃO

De acordo com normativas e diretrizes educacionais, a classe hospitalar define-se como o atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de saúde, seja na circunstância de internação, atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou ainda em serviços de atenção integral à saúde mental (BRASIL, 2001; BRASIL, 2002).

Nesse sentido, e reconhecendo que os estudantes que se encontram afastados da rotina escolar por longos períodos para tratamento de saúde devem ter garantido o direito à educação,

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

a Lei nº. 13.716, de 24 de setembro de 2018 estabelece no Art. 4º, “atendimento educacional durante todo o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado” (BRASIL, 2018).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Nessa direção, o interesse pela pesquisa (em andamento) está relacionado com o as propostas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Fenomenologia, Educação e Inclusão (GRUFEI), buscando assim, contribuímos e minimizarmos as lacunas da produção científica, pois esse tema ainda é pouco abordado pela literatura na área da Educação. Nestes termos, focalizando trabalhos que trazem a dimensão pedagógica do AEAH, nos estudos de Medeiros (2020), Trugilho e Pinel (2015), Oliveira (2019), Fantacini (2022), Mazer-Gonçalves (2013), destacam que o trabalho docente do profissional que atua no AEAH exige que os conhecimentos comuns requeridos para o exercício da educação básica se articulem aos saberes necessários para incidir especificamente sobre as condições específicas de ensino aprendizagem do estudante/paciente que se encontra em situação de vulnerabilidade física (estado patológico, mobilidade) e emocional.

Desse modo, objetivamos descrever compreensivelmente os modos de ser dos sujeitos (professores) que atuam na classe hospitalar, a partir da organização e efetivação de uma formação continuada, é a priori, reconhecê-los se como mediador neste processo, com vistas a instrumentalizar aos estudantes/pacientes, possibilitando a liberdade de consciência para exercerem plenamente seu direito educacional e a cidadania. Para tal, recorreremos ao existencialismo de Paulo Freire, sob o tripé de três categorias conceituais movimentadas ao longo de suas obras: ser-com-mundo, ser-mais e educação para liberdade

METODOLOGIA

Pra tal, a partir de uma abordagem qualitativa fenomenológica (Bicudo, 2011; Moreira, 2002) e fundamentado em obras de Paulo Freire (2014, 2015), nos propomos por meio de rodas de conversas, escuta empática, questionários semi-abertos, relatos autobiográficos (atividades, cadernos de registros, entre outros), organizar e efetivar uma formação continuada com professores que atuam nas classes hospitalares no Hospital Estadual Infantil Nossa Senhora da Glória (HEINSG), localizado na cidade de Vitória/ES. O HEINSG é um hospital pediátrico, referência de Vitória para o atendimento de urgência/emergência e de especialidades de alta complexidade, com um número expressivo de estudantes/pacientes e possui em suas instalações a classe hospitalar, sendo inclusive mencionada em vários estudos.

Isto posto, elucidamos a partir de estudos em Moreira (2002, p. 108) que o “método fenomenológico na pesquisa enfoca fenômenos subjetivos na crença de que verdades essenciais acerca da realidade são baseadas na experiência vivida”. Ou seja, o que nos importa enquanto pesquisadores é o fenômeno tal como se apresenta não suposições e assim o descreveremos compreensivelmente.

Bicudo (2011, p. 31) nos indica que “a descrição é sempre explicitada pela linguagem e, por isso, solicita análise e interpretação efetuadas com o auxílio de recursos hermenêuticos”.

Desse modo, pretende-se lançar mão da observação direta direcionada ao vivido dos professores do AERH, que atuam nesse espaço peculiar, objetivando trazer a lume a subjetividade do “o que é e como é ser professor do AEAH”.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A previsão para o início da pesquisa de campo, é estimada para agosto de 2025 a dezembro de 2025, após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP), com encontros quinzenais de 120 minutos cada. O que nos move em apresentar uma pesquisa em desenvolvimento, visto que um dos tópicos para a submissão é exatamente os resultados alcançados?

Nessa perspectiva, e compreendendo que o trabalho docente no AEAH é baseado em construções específicas que visam dirimir as desigualdades educacionais por meio de um atendimento que associa a garantia do direito à Educação de qualidade para todos, conforme assegurado na legislação vigente que normatiza a educação básica de forma geral, e o AEAH, que se apresenta de forma particular como direito dos estudantes adoecidos, emerge a questão: como as classes hospitalares mantidas pela Sedu estão organizadas e como são desenvolvidas as práticas pedagógicas nessa modalidade de atendimento? Qual a formação inicial dos professores que atuam nessas classes e como tem sido a formação continuada oferecida na rede estadual? De que maneira a classe hospitalar estabelece articulação com o trabalho desenvolvido na classe regular?

Considerações finais

A relevância do presente estudo justifica-se propor o olhar sobre a experiência vivida no espaço-tempo do hospital, a partir dos sentidos e necessidades atribuídos pelos próprios professores, considerando-os como ser-com-mundo na construção da modalidade de atendimento educacional classe hospitalar e de sua práxis pedagógica.

REFERÊNCIAS

BICUDO, M. A. V. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011. 152p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. Resolução CNE/CEB nº 2, 2001. Brasília: DF, MEC, SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Lei 13.716, de 24 de setembro de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. Brasília, DF, 2018.

FANTACINI, I. M. C. **Classes Hospitalares em um hospital público estadual: análise de sua organização, funcionamento e formação docente**. 2022. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação).

**“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos
no campo da educação”**

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-18042022-145027/publico/Fantacini_IsabellaMariaCruz_corrigida.pdf. Acesso em: 05 jul. 2024.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. 112p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51ª ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2015. 144p.

MAZER - G. S. M. **Construção de uma proposta de formação continuada para professores de classe hospitalar**. 2013. 181 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2919/5566.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 jul. 2024.

MEDEIROS, J. L. G. de. Atendimento educacional em ambiente hospitalar: princípios pedagógicos. **Educação**. Santa Maria. v. 45, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/40325/pdf>. Acesso em: 4 jul. 2024.

MOREIRA, D. A. **O Método Fenomenológico na Pesquisa**. São Paulo: Thompson Pioneira, 2002. 152p.

OLIVEIRA, R. C. A. M. de. **Experiências pedagógicas em classe hospitalar: por uma formação docente especializada**. 2019. 295f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/29033>. Acesso em: 05 jul. 2024.

TRUGILHO, S. M.; PINEL, H. **Classe hospitalar como um espaço-tempo propício para a Educação Especial numa perspectiva inclusiva**. In: Hiran Pinel; Alex Sandro Sant’Ana; Paulo Roque Colodete. **Pedagogia hospitalar: um enfoque fenomenológico existencial**. Piauí: EDUFPI, p. 63 - 72, 2015. 125p.

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Jaudréia Ribeiro da Silva

Seduc/MA

jaudreia@gmail.com

Adriana Garcia Gonçalves

Universidade Federal de São Carlos/SP

adrigarcia@ufscar.br

Grupo de pesquisa: Núcleo de Estudos e Pesquisas: inovação em educação inclusiva, em tecnologia educacional e formação profissional em diferentes contextos.

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: A pesquisa teve como objetivo identificar as percepções dos professores da sala regular e da Educação Especial sobre o processo de inclusão escolar do estudante Público-Alvo da Educação Especial no contexto do Ensino Médio. Foram realizadas entrevistas com nove professores de uma escola pública estadual, Ensino Médio, em uma cidade do estado do Maranhão, da área de Linguagens e da Educação Especial. Os resultados apontaram a complexidade do processo de inclusão e uma visão mais reducionista acerca do conceito de deficiência pelos professores, impondo barreiras ao aluno PAEE. Conclui-se pela necessidade de realização de pesquisas na etapa do Ensino Médio, bem como investimentos na formação de professores, principalmente das classes comuns.

Palavras-chave: Educação Especial. Ensino Médio. Formação. Barreiras.

INTRODUÇÃO

Este estudo discute aspectos que envolvem a inclusão escolar de estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) no Ensino Médio, à luz das percepções de professores da área de Linguagens e da Educação Especial. Para tanto, temos por base a literatura da área, fazendo um diálogo com docentes que vivenciam esse processo na escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) determina que o Ensino Médio é etapa necessária para consolidação e aprofundamento de conhecimentos, possibilitando a continuidade dos estudos. Isso ganha maior atenção com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), que estabelece a educação como um direito dos alunos PAEE.

No entanto, a inserção do estudante PAEE na escola regular, no Ensino Médio, não garante a apropriação de conhecimento significativo (BUENO; MELETTI, 2012).

Uma pesquisa feita por Arcaro e Lucion (2021), no contexto do Ensino Médio, analisou percepções, sentimentos e emoções vivenciados pelos professores frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência, destacando-se: impotência, medo, insegurança, angústia e desamparo.

Martins, Abreu e Rozek (2020) realizaram uma revisão sistemática objetivando mapear a literatura científica brasileira sobre conhecimentos e crenças de professores quanto à educação inclusiva. Os resultados revelaram que há a crença de que a educação inclusiva se volta à socialização dos alunos com deficiência, pois estes não poderiam aprender, e o papel da educação inclusiva seria muito mais viabilizar a convivência do que a aprendizagem e o desenvolvimento efetivo.

Diante dos estudos citados, nota-se a necessidade de explorar o contexto do ensino e a prática do professor regente das classes comuns do Ensino Médio, visto que esse campo é pouco explorado no contexto das pesquisas em Educação Especial. Nesse sentido, o objetivo do estudo foi identificar as percepções dos docentes da sala regular e da Educação Especial¹ sobre o processo de inclusão do estudante PAEE no Ensino Médio.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa do tipo descritiva que analisou a percepção de nove professores de uma escola estadual do Maranhão - sete da área de Linguagens e dois da Educação Especial - sobre a promoção da inclusão escolar no Ensino Médio de alunos PAEE. Para tanto, foram feitas entrevistas semiestruturadas, individualmente, as quais foram gravadas, transcritas e organizadas por temas (MANZINI, 2020). Os dados foram interpretados e analisados a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) e organizados em dois temas: o aluno com deficiência e as barreiras impostas e o processo de inclusão escolar.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados indicam duas situações diante das percepções dos professores, uma relacionada à pessoa com deficiência, e outra, ao processo de inclusão escolar.

A percepção dos professores é de que a inclusão escolar não acontece de forma efetiva, por diversos fatores que inviabilizam esse processo, com destaque para a formação e a compreensão sobre pessoas com deficiência. Esses aspectos podem ser observados na fala de PHE:

Eu acho que ainda vem **caminhando a passos lentos**. Porque ainda **falta** muito **conhecimento**, falta muita **informação** por parte de todas as pessoas que formam, **família, professor de sala regular** e professor da **Educação Especial**. É preciso investir mais em formação (PHE).

Esse trecho dialoga com os estudos de Martins, Abreu e Rozek (2020), que indicam a falta de protagonismo dos professores no processo de inclusão, pois os aspectos pedagógicos são minimizados, assim como a formação docente. Além disso, as autoras apontam a noção comum de que a inclusão do estudante PAEE é apenas para socializar, indo ao encontro da percepção de PC:

¹ Neste estudo, o professor de Educação Especial é o professor de Atendimento Educacional Especializado.

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

A Educação Especial não acontece a contento, porque a gente vê que a escola tem essas **dificuldades de adaptação** para esses alunos e a gente percebe a necessidade de expandir essa sensibilidade. A gente vê que muitos estão ali no ambiente, mas não acompanham o conteúdo, **estão mais para socializar** (PC).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Identifica-se a visão reducionista do conceito de inclusão escolar, pois esta vai além de compartilhar espaços, é também participar de forma efetiva das ações. Além disso, a socialização está relacionada à noção de que o estudante PAEE não consegue aprender.

Esses aspectos, que resultam em prática pedagógica excludente e impactam negativamente o ensino-aprendizagem, dialogam com os estudos de Garcia, Diniz e Martins (2016), que mostram que a inclusão escolar do aluno PAEE no Ensino Médio é ainda muito frágil, pois os professores não se sentem preparados para atendê-lo, tampouco realizam adaptações para acolher as diferenças da sala de aula. Esse resultado corrobora a percepção dos participantes do estudo aqui apresentado.

A dificuldade é porque a gente não sabe se está alcançando esse aluno. [...] a gente fica com aquela angústia, que é a **mesma angústia** dos demais, **se você realmente está se fazendo entender**. Então para minimizar isso eu tenho procurado, **mesmo com as minhas limitações**, [...] fazer **atividades diferenciadas** de modo que eles se sintam realmente incluídos dentro desse processo (PD).

Fica evidente a angústia dos docentes diante do desafio de incluir, sobretudo pela falta de conhecimento para trabalhar com o PAEE. Arcaro e Lucion (2021) destacaram o sentimento de impotência, medo, insegurança, angústia e desamparo dos professores para desenvolver trabalhos junto ao estudante PAEE.

A jornada de trabalho e a organização do ensino são apresentadas pelos docentes como variáveis que podem inviabilizar o processo de inclusão escolar do estudante PAEE.

Estou com 45 alunos, 50 minutos de aula por semana, é difícil conhecer meu aluno, principalmente o aluno especial. Sinto que não estou fazendo a inclusão, talvez por conta disso (PF).

Essa percepção corresponde aos achados de Costa (2013), Capellini e Rodrigues (2009) e Rodrigues (2006) sobre a jornada extensa de trabalho e o número de alunos por sala como aspectos que interferem na qualidade do trabalho desenvolvido na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos relatos dos docentes é possível identificar que o processo de escolarização do estudante PAEE precisa construir conceitos sólidos sobre as concepções de deficiência e sobre a formação de professores, além de práticas pedagógicas voltadas para a inclusão escolar, pois há muitas barreiras em todas as nuances desse processo, sobretudo no contexto do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

- ARCARO, R. B. S.; LUCION, C. da S. Percepções, sentimentos e emoções de professores frente ao processo de inclusão. **Revista Saberes Pedagógicos**, v. 5, n. 3, e6889, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18616/rsp.v5i3.6889>. Acesso em: 9 maio 2024.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015.
- BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F. Políticas de escolarização de alunos com deficiência: análise das atuais políticas e dos indicadores sociais da educação escolar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Marília: ABPEE, 2012. p. 407-424.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, v. 32, n. 3, p. 355-364, 2009.
- COSTA, G. L. M. O Ensino Médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 236, p. 185-210, 2013.
- GARCIA, P. M. A.; DINIZ, R. F.; MARTINS, M. F. A. Inclusão Escolar no Ensino Médio: desafios da prática docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 2, p. 1000-1016, 2016.
- MANZINI, E. J. **Análise de Entrevista**. Marília: ABPEE, 2020.
- MARTINS, G. D. F.; ABREU, G. V. S.; ROZEK, M. Conhecimentos e crenças de professores sobre a educação inclusiva: revisão sistemática da literatura nacional. **Educação em Revista**, v. 36, e218615, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hC5ddRwNXCTH4VbXQKcjM7y/#>. Acesso em: 9 maio 2024.
- RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.
- SANTOS, G. C. S.; FALCÃO, G. M. B. (org.). **Educação Especial Inclusiva e Formação de Professores: contribuições Teóricas e Práticas**. Curitiba: Appris, 2020.

PIPAT NA FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESPÍRITO SANTO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Rayvo Viana do Nascimento

UFES

rayvo.nascimento@edu.ufes.br

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

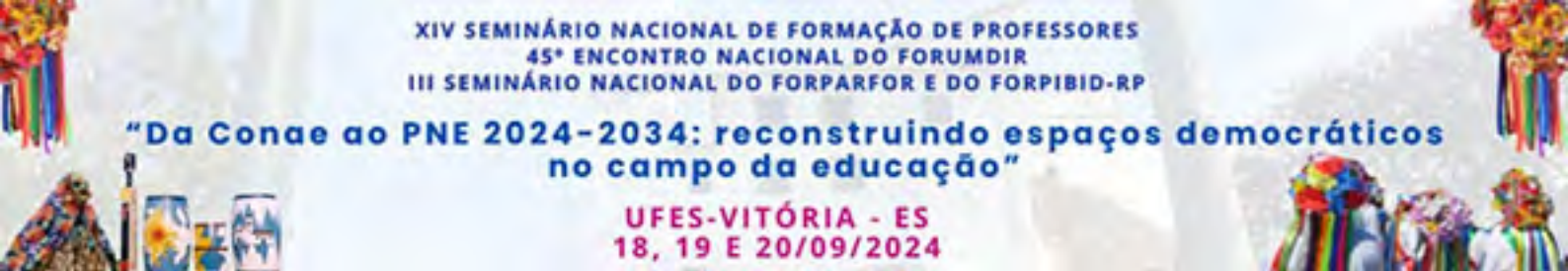
Resumo: O Projeto Integrador de Pesquisa e Articulação com o Território (PIPAT) é um componente curricular da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Espírito Santo (ES) e visa promover a flexibilização da carga horária dos estudantes da EJA. Desde sua implantação, vem ofertando Formação Continuada para professores e pedagogos da EJA no Espírito Santo visando que a execução do projeto se mantenha conforme idealizado. A metodologia utilizada foi qualitativa, envolvendo 219 participantes, incluindo pedagogos, professores, supervisores escolares e coordenadores pedagógicos, que responderam a questionários de entrada e saída. O objetivo principal foi subsidiar os profissionais na elaboração do PIPAT, integrando ciência, cultura e trabalho valorizando as vivências dos estudantes. Os resultados mostram que a formação foi bem-sucedida, com destaque para o uso da fotografia como ferramenta educacional, que facilitou a aproximação entre professores e alunos e promoveu uma análise crítica da realidade. A importância da formação reside na sua capacidade de impactar positivamente a EJA, promovendo a emancipação e formação integral dos estudantes, além de fomentar práticas pedagógicas inovadoras.

Palavras-chave: PIPAT. EJA. Formação Continuada. Cartografia social.

INTRODUÇÃO

Em 2019, a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo criou a Gerência de EJA para destacar a importância da EJA nas políticas públicas educacionais da rede estadual. A Gerência comprometeu-se a reestruturar e fortalecer essa modalidade, garantindo o direito dos estudantes de retornarem à escola e concluírem seus estudos. Em 2020, implementou o Projeto Integrador de Pesquisa e Articulação com o Território (PIPAT) na EJA noturna, valorizando os saberes experienciais dos estudantes e seus contextos sociais, comunitários e profissionais. O PIPAT promove uma integração curricular baseada em pesquisas e temas territoriais dos estudantes, utilizando a cartografia social para fomentar o planejamento dos professores.

Em 2024/1 foi desenvolvida uma ação formativa com profissionais envolvidos com o PIPAT, no formato de curso de extensão, intitulado “EDUCAÇÃO NA CIDADE E FOTOGRAFIA: UMA PROPOSTA DE LEITURA DA IMAGEM DA CIDADE”, ofertado em parceria com o Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH), via diretoria de extensão do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), campus Vitória. Esse curso constituiu parte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida por Pereira (2024). Nesse curso, buscou-se evidenciar a importância da ação formativa para profissionais da EJA, especialmente na relação entre educação, trabalho e formação



profissional. A Gerência de EJA (GEEJA) promove momentos formativos que revitalizam o currículo, integrando ciência, cultura e trabalho, e valorizando vivências e saberes dos estudantes para desenvolver novas práticas pedagógicas. O objetivo é subsidiar professores e pedagogos no trabalho com o PIPAT, promovendo uma relação dialógica baseada em realidades locais e socioeducacionais.

Desde sua implementação, o PIPAT tem causado impactos significativos na EJA no Espírito Santo, com esforços contínuos da GEEJA para apoiar equipes pedagógicas na compreensão e desenvolvimento das fases do projeto. A abordagem dialógica e integrada do PIPAT, focada em contextos locais e experiências de vida, tem grande potencial para as aprendizagens dos estudantes, promovendo sua emancipação e formação integral. A formação contínua dos professores permite que eles compreendam melhor as necessidades dos alunos e integrem saberes comunitários e escolares, criando um ambiente educacional favorável à aprendizagem e valorizando a diversidade cultural e social dos estudantes da EJA.

METODOLOGIA

Dialogando com os estudos de Rodrigues (2021), a pesquisa se desenvolveu por meio da natureza qualitativa, por entendermos que “ao se pensar na pesquisa em educação, a abordagem qualitativa tem sido mais utilizada devido à sua natureza e características específicas” (RODRIGUES *et al.*, 2021, p. 172). Apesar de ser mais complexa de se traduzir, a consideramos ideal pelo potencial de entrelaçar as expectativas dos profissionais com os resultados finais.

A pesquisa tomou como público-foco os participantes inscritos, que cumpriram os requisitos para certificação da Parte 1 da Formação “PIPAT - Fotografia e Educação nas Cidades”. Um total de 219 participantes estiveram envolvidos com as atividades da Parte 1 da Formação, estando divididos conforme tabela abaixo.

Quadro 1 - Distribuição do Público participante

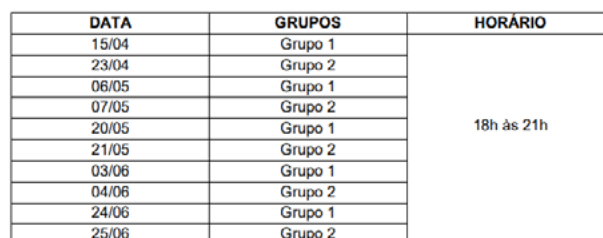
DISTRIBUIÇÃO DAS PARTICIPAÇÃO				
Pedagogos/as	Professores/as	Supervisores/as Escolares	Coordenador/a Pedagógico/a	Outros/as
27	177	9	2	4

Fonte: Elaborado pelo autor

Todos os participantes responderam ao questionário de entrada e de saída da formação que visava coletar as expectativas dos inscritos e avaliação de saída. A formação foi dividida em duas partes (figura 1) e segue o cronograma elaborado por GEEJA/IFES (figura 2).

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

Figura 2 - Cronograma



Fonte: GEEJA/IFES

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A conclusão da Parte 1 da formação foi positiva, permitindo aos participantes aplicar e avaliar os conhecimentos adquiridos. A avaliação revela satisfação e aprovação da metodologia conforme tabelas abaixo:

Figura 4 - Resultados da avaliação do curso

AVALIAÇÃO	A perspectiva/proposta de Educação na Cidade contribuiu para pensar em outras formas de abordagem/estudo sobre a cidade e suas territorialidades? Numa escala de 1(ruim) a 5 (excelente), você avalia:	Quanto a clareza dos ministrantes na abordagem dos conteúdos do curso. Numa escala de 1(ruim) a 5 (excelente), você avalia esse item:	Sobre espaço de diálogo e participação dos cursistas nos encontros. Numa escala de 1(ruim) a 5 (excelente), você avalia esse item como:	A equipe organizadora se mostrou prestativa e atenta as demandas do grupo? Numa escala de 1(ruim) a 5 (excelente), como você avalia esse item como:
1				
2	2	1	1	
3	8	6	8	4
4	65	64	66	54
5	144	148	144	161

Fonte: GEEJA/IFES

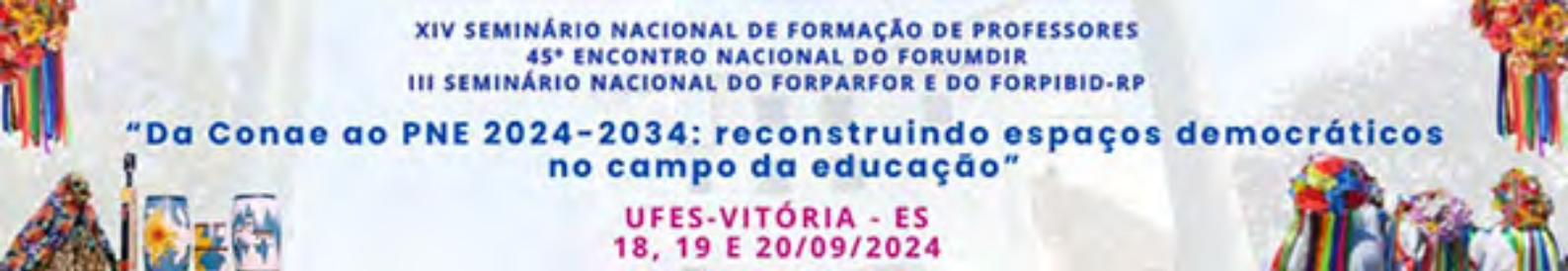


Figura 5 - Resultados da avaliação do curso

AVALIAÇÃO	Como você avalia os métodos e recursos utilizados durante o curso? Numa escala de 1 (ruim) a 5 (excelente), como você classifica esse item?	Quanto ao fator duração do curso e dos encontros. Numa escala de 1 (ruim) a 5 (excelente), como você classifica esse item?	As imagens e a forma como foram apresentadas no material educativo (Ebook) favorecem a compreensão da temática? Numa escala de 1 (ruim) a 5 (excelente), você atribui:	A paleta de cores utilizada nessa versão digital faz com que a leitura do material seja agradável? Numa escala de 1 (ruim) a 5 (excelente), como você classifica esse quesito?
1		1	1	2
2	1	4	1	0
3	5	16	5	6
4	64	67	64	55
5	149	131	148	156

Fonte: GEEJA/IFES

Figura 6 - Resultados da avaliação do curso

AVALIAÇÃO	A fonte e o tamanho da letra estão adequadas para uma boa leitura do material? Numa escala de 1 (ruim) a 5 (excelente), como você classifica esse quesito?	A forma como os conceitos e as informações técnicas são apresentadas possibilitam uma leitura didática e fluida pelo leitor? Numa escala de 1 (ruim) a 5 (excelente), como você classifica esse quesito?	Quanto ao eixo da escrita, responda: O texto escrito é atrativo e estimula a aprendizagem do leitor? Numa escala de 1 (ruim) a 5 (excelente), como você classifica esse quesito?	Os conceitos, os termos técnicos e expressões científicas são explicados e ficam claros dentro do texto ou em notas referenciais? Numa escala de 1 (ruim) a 5 (excelente), como você classifica esse quesito?	A estruturação do material (em capítulos e subcapítulos) e a apresentação das ideias facilitam o entendimento/apropriação da temática? Numa escala de 1 (ruim) a 5 (excelente), como você classifica esse quesito?
1	1	1	1	2	2
2		1	2	0	0
3	10	4	5	5	5
4	61	62	67	60	62
5	147	151	144	152	150

Fonte: GEEJA/IFES.

Além disso, extraímos alguns comentários dos participantes:

Os alunos adoram fotografar eles mesmos e os espaços que se encontram, utilizar dos elementos fotográficos em sala de aula aproxima os professores dos interesses dos alunos. Acho que facilita essa aproximação (Professor).

Perceber a fotografia como um instrumento que não captura apenas imagens. Uma fotografia captura uma intencionalidade sobre a perpetuação de partes do passado (Supervisor Escolar).

Da mesma forma, ao serem perguntados se a formação teve relevância e se influenciou nas práticas dos seus contextos profissionais, os participantes responderam:

Sim. Nos auxilia com uma modalidade de prática pedagógica inovadora, diversificada, que orienta e estimula a percepção visual tanto do professor quanto do aluno (Coordenador Pedagógico).

Foi de grande relevância estudar a temática do curso Fotografia e Cidade para a minha formação e prática docente. Através dessa formação consigo ter uma outra visão a respeito do espaço geográfico (Professora).

Isso demonstra que o objetivo da GEEJA/IFES foi parcialmente alcançado. Visto que a formação ainda não se encerrou, ficamos na expectativa de novos resultados da Parte 2 da formação, que se destina à temática Educação no Campo.

"Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação"

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIPAT é uma iniciativa significativa para a formação continuada de profissionais da EJA no Espírito Santo. Ao integrar ciência, cultura e trabalho, e valorizar as vivências dos estudantes, o projeto amplia suas visões de mundo e desenvolve estratégias pedagógicas inovadoras. Utilizando a fotografia, os participantes puderam conhecer uma possibilidade de analisar criticamente a realidade social e educacional, promovendo uma conexão com o conceito de educação na cidade defendido por Côco *et al.* (2021, 2022). As experiências nos encontros formativos destacam a importância de metodologias que valorizam as histórias dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa.

Conforme Vieira (2022), embora a legislação garanta a formação continuada, essa prática ainda é pouco comum. Muitos municípios oferecem a EJA com parâmetros que não atendem às exigências legais, direcionando a atividade docente para professores da rede regular de ensino. Isso acaba afastando o reconhecimento da necessidade de uma formação específica para os profissionais que atuam nessa modalidade. Nesse sentido, a iniciativa da GEEJA em parceria com o Instituto Federal de Educação do Espírito Santo (IFES), demonstra um compromisso real com a melhoria da qualidade da educação para jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

CÔCO, D.; CHISTÉ, P. S.; DELLA FONTE, S. S.; MACÊDO, É. S. **Educação na cidade: diálogos e caminhos** do Gepech. São Carlos/SP: Pedro e João Editores, 2021.

CÔCO, D.; MACÊDO, É. S.; DELLA FONTE, S. S.; CHISTÉ, P. S.; JACINTHO, A. L. **Educação na cidade: reflexões, viagens formativas e arte**. São Carlos/SP: Pedro e João Editores e Edifes, 2022.

ESPIRITO SANTO (Estado). Secretaria de Educação. **Caderno pedagógico do Projeto Integrador de Pesquisa e Articulação com o Território - PIPAT**. Volume I (livro digital). Vitória ES. GEJA/SEDU, 2023. Disponível em: <https://www.canva.com/design/DAFza84fAyc/LnQ6tmocdP43eDMktKDSSA/edit>. Acesso em: 25/07/2024.

PEREIRA, F. L. B. V. **Cidades (re)veladas: produção do espaço urbano e o papel a fotografia na construção da imagem da cidade de Serra (ES)**. Dissertação. Programa de Pós Graduação em ensino de Humanidades. Instituto Federal do Espírito Santo. 2024. (Prelo).

RODRIGES, R.; OLIVEIRA, M.; SANTOS, A. (2021). **As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 154-174. Disponível em: [file:///C:/Users/rvnascimento/Downloads/49-Texto%20do%20artigo-151-1-10-20211225%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/rvnascimento/Downloads/49-Texto%20do%20artigo-151-1-10-20211225%20(2).pdf). Acesso em 20/07/2024.

VIEIRA, Dalmon da Silva. A formação inicial e continuada de professores para a EJA no Brasil: uma revisão de literatura. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 35, 20 de setembro de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/35/a-formacao-inicial-e-continuada-de-professores-para-a-eja-no-brasil-uma-revisaode-literatura>. Acesso em: 22/07/2024.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NO ENSINO MÉDIO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Cristina Mara Javarini Moro
Universidade Federal do Espírito Santo
e-mail: cristina.moro@edu.ufes.br

Andressa Mafezoni Caetano
Universidade Federal do Espírito Santo
e-mail: andressamafezoni@yahoo.com.br

Sulamar Snaider Loreto
Universidade Federal do Espírito Santo
e-mail: ssloreto@edu.vitoria.es.gov.br

Grupo de pesquisa: GEPIPEA (Grupo de estudo e pesquisa, inclusão escolar e processos de ensino e aprendizagem)

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: O estudo é uma discussão sobre práticas pedagógicas e a inclusão de estudantes com deficiência intelectual (DI) no ensino médio (EM) e se efetiva a partir de uma pesquisa em andamento. A questão mobilizadora é: quais os desafios e possibilidades atravessam as práticas pedagógicas dos professores de língua portuguesa (LP) do ensino médio para a inclusão dos alunos com DI de uma escola da Rede Pública Estadual do município de Rio Bananal/ES? Ancorada na teoria histórico-cultural, o objetivo geral é compreender os desafios e possibilidades das práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de LP para a escolarização de estudantes com DI no EM, na perspectiva inclusiva. Traz o recorte temporal na revisão de literatura entre 2008 a 2023. A base teórica são os estudos sobre mediação de Vigotski (2007, 2009, 2018). Com abordagem qualitativa, o método é a pesquisa exploratória. Os procedimentos metodológicos serão: observação participante, entrevistas semiestruturadas; os participantes, as professoras de LP. Espera-se apontar que as práticas pedagógicas para serem inclusivas e contribuir para a escolarização do aluno com DI dependem do esforço dos professores para fazer com que elas aconteçam, variando as estratégias e investindo em formações que contribuam para a escolarização do aluno com DI.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Formação de professores. Deficiência Intelectual.

INTRODUÇÃO

Pensar na escola em uma ação pedagógica de inclusão escolar é defender o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes com ou sem deficiência na escola. Dessa forma esse tripé da inclusão sustenta o direito de participação e aprendizagem dos saberes curriculares. No entanto, tocar no direito à escolarização de todos, observa-se, em relação ao estudante com deficiência intelectual, uma negação de direitos, mesmo com tantas políticas já implantadas (FONSECA, 2016).

Para Vigotski (2007,2009) é preciso pensar uma educação baseada na dinâmica cultural enquanto prática e vivência humana. Isso demonstra, do ponto de vista histórico-cultural, que as crianças desenvolvem suas habilidades e capacidades humanas por meio de atividades práticas. Assim há a necessidade de mediação de um parceiro mais experiente, que aprende a função social dos objetos materiais e imateriais para transmitir os significados dos objetos do mundo cultural. Essa é a maneira como a história humana é construída, com os conhecimentos culturais passando de geração em geração (PRESTES, TUNES; NASCIMENTO, 2013).

Do mesmo modo as práticas pedagógicas colocadas no currículo, podem ser aliadas ou não da participação e aprendizagem de todos os sujeitos na escola. Exige-se que os professores planejem, disponibilizem recursos e metodologias diferenciadas de acordo com as especificidades individuais (MEDEIROS, 2023; VIEIRA, 2012).

Sobre as práticas pedagógicas, Medeiros (2023) destaca que a investigação em uma perspectiva inclusiva faz um diálogo com o fato de que esses estudantes estão matriculados na escola comum por causa de movimentos, leis e locais que defendem a escola comum como um lugar para todos, sendo assim, é direito de todos que seja garantida não só sua matrícula, mas sua permanência e sua aprendizagem de acordo com as suas singularidades, contudo, estar na escola comum, ainda representa um desafio na escolarização de muitos.

Ao mesmo tempo, refletir sobre a educação inclusiva requer viabilizá-la na formação do professor para desenvolvê-la. Gatti (2017, pag. 2) assevera que “pensar e fazer a formação de professores envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais”.

METODOLOGIA

Para a realização do trabalho foi feita a opção por uma abordagem qualitativa, em que Holanda (2002) destaca que uma pesquisa qualitativa constitui um grande avanço nas ciências humanas e preenche o espaço que os modelos quantitativos não conseguem alcançar. O método neste estudo é uma pesquisa exploratória, pois o objetivo principal é familiarizar o investigador com as especificações a investigar, e assim, compreender melhor e planejar com precisão a investigação principal a que se propõe (HOLANDA, 2002).

Entende-se que a investigação pela exploração permite ao pesquisador definir a questão de investigação e formular hipóteses com maior precisão (DEL-MASSO, 2021).

As aulas de língua portuguesa serão o campo empírico de uma escola pública da rede estadual de Ensino Médio, no município de Rio Bananal/ES. Os procedimentos metodológicos serão a observação participante e entrevistas semiestruturadas coletadas no primeiro e segundo semestre de 2024.

Os participantes serão os professores de língua portuguesa do ensino médio, que lecionam nas 1ª, 2ª e 3ª série essa disciplina na escola. Todos os professores de LP possuem formação na área

em que atuam e têm entre 01 e 20 anos de profissão, como docente, realizam planejamento de área junto com as demais disciplinas da área de linguagens e seguem as orientações curriculares propostas pelo órgão responsável pela educação da rede estadual de ensino do estado do Espírito Santo.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir da coleta dos dados que está em fase de produção será feita a análise e espera-se na discussão dos resultados apontar que as práticas pedagógicas para serem inclusivas e contribuir para a escolarização do aluno com DI contam com o esforço dos professores para fazer com que elas aconteçam, mas é necessário variar as estratégias e investir em formação que contribua para a reflexão sobre a escolarização do aluno com DI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola será efetivamente um local de aprendizagem para todos quando estiver evidente em sua prática mediações necessárias para que todos os alunos possam ter acesso aos conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos da humanidade (VIGOTSKI, 2018). Para isso, os professores precisam entender que aqueles que apresentam deficiências sensoriais, físicas e intelectuais também desenvolveram sua própria forma de interagir com o mundo e, nesse contexto, a abordagem inclusiva é essencial para sua integração.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2020** - Brasília: Inep, 2021.

DEL-MASSO, Maria Candida Soares, COTTA, Maria Amélia de Castro, SANTOS, Marisa Aparecida Pereira. **Ética em Pesquisa Científica: conceitos e finalidades**. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155306/1/unesp-nead_reei1_ei_d04_texto2.pdf. Acesso em: 20 de set. de 2021.

FONSECA, Géssica Fabiély. **Planejamento e práticas curriculares nos processos de inclusão das pessoas com deficiência intelectual**. (Tese em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: RN, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/23029>. Acesso em: 10 jun. 2024.

GATTI, Angelina Bernadete. **Formação de professores, complexidade e trabalho docente**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 53, 2017, p. 721-737.

HOLANDA, Adriano Furtado. **O resgate da fenomenologia de Husserl e a pesquisa em psicologia**. Tese (Doutorado em Psicologia), Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Programa de Pós-graduação em Psicologia. 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325022408_O_Resgate_da_Fenomenologia_de_Husserl_e_a_Pesquisa_em_Psicologia_A_Analise_de_um_Exemplo_na_Exploracao_da_Loucura. Acesso em 15 de jul. de 2024.

MEDEIROS, Ricardo Tavares de. **Práticas pedagógicas e inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo/ UFES. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/40662>. Acesso em: 04 mai. 2024.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

PRESTES, Zoia Ribeiro; TUNES, Elizabeth; NASCIMENTO, Ruben. Lev Semionovitch Vigotski: Um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. **Ensino desenvolvimental: vida, pensamentos e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: Edufu, 2013.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Currículo e educação especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo/UFES. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/7e6bda1f-2f79-476e-9520-68c24239f395/content>. Acesso em: 20 mai. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução]: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALAS MULTISSERIIDAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE VARGEM ALTA/ES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Luciana Marta Alves Silva

Universidade Federal do Espírito Santo
tutora.pedagogialucianamarta@gmail.com

Débora Monteiro do Amaral

Universidade Federal do Espírito Santo
deboramdoamaral@gmail.com

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: A pesquisa em andamento visa compreender as práticas pedagógicas implementadas por professoras de Escolas do Campo nas salas multisseriadas (1º ao 5º ano) do município de Vargem Alta-ES, a partir dos programas de formação continuada no período de 2009-2020, destacando as concepções, desafios e perspectivas. Os programas envolveram parcerias município-governo federal através do Ministério da Educação- MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI, tendo como Instituição Pública responsável pela formação a Universidade Federal do Espírito Santo-UFES. Para que os objetivos da pesquisa se cumpram, tendo maior clareza quanto aos desafios, possibilidades e contribuições para a formação de professores, será realizada uma pesquisa qualitativa apoiada em referenciais teóricos sobre Educação do Campo, bem como a legislação correspondente ao tema desde os anos 90. Serão colaboradoras da pesquisa, 5 professoras da rede municipal de ensino do município citado, que vivenciaram essa trajetória de transformações nas salas multisseriadas. A proposta da pesquisa é compreender com elas, os impactos das políticas públicas para formação local e como elas podem contribuir para que seja possível pensarmos em avanços no processo de formação continuada de professores de salas multisseriadas do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Salas Multisseriadas. Práticas Pedagógicas. Formação Continuada.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa em andamento contextualiza a trajetória da Educação do Campo, movimento enraizado na luta e na resistência. O objetivo é compreender como a formação continuada de professores em salas multisseriadas no campo pode contribuir para a implementação de práticas pedagógicas críticas, fortalecendo as experiências sociais vivenciadas no currículo. Destaca-se a importância da formação continuada para o fortalecimento das salas multisseriadas, permitindo que os professores dialoguem, reflitam e repensem suas práticas com base no contexto social. A questão central deste estudo é: quais práticas pedagógicas críticas são desenvolvidas pelos professores da Educação do Campo em salas multisseriadas de Vargem Alta-ES, a partir dos programas para formação continuada, como Escola Ativa e Escola da Terra (2ª edição), programas realizados entre 2009 a 2020?

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

O referencial teórico da pesquisa se baseia nos teóricos da Educação do Campo e da legislação vigente desde os anos 90, fundamentando-se em autores tais, Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Miguel Arroyo, Gaudêncio Frigoto, Roseli Caldart e Salomão Mufarrage Hage, que possibilitam análise reflexiva para subsidiar as discussões e apontamentos. A formação continuada é vista como essencial, proporcionando aos professores ferramentas pedagógicas e compreensão alinhada ao contexto campestre, favorecendo o ensino contextualizado e enraizado nas experiências e vivências dos alunos (CALDART, 2004).

Nesse processo, a colaboração e a troca de experiências entre os professores se mostram essenciais (ARROYO, 2007), propiciando o desenvolvimento profissional para construir uma escola verdadeiramente emancipadora (FREIRE, 1996).

Como produto educacional, o caderno pedagógico de práticas pedagógicas críticas, apresentará práticas atividades (práticas palavra repetida) relatadas pelas professoras. Esse caderno, disponibilizado à comunidade educacional, incluindo as professoras das salas multisseriadas em Vargem Alta e os profissionais envolvidos com a formação continuada, buscará promover a reflexão e o aprimoramento das práticas educacionais.

METODOLOGIA

Esta pesquisa, ao analisar práticas pedagógicas críticas em salas multisseriadas da Educação do Campo, terá abordagem metodológica qualitativa de investigação apropriada, compreendendo que teoria e prática devem ser analisadas conjuntamente e no local, para observar a realidade, trazendo reflexões para análises nos momentos de planejamento e estudos em grupo.

Para a coleta de dados serão utilizados os seguintes instrumentos: visita *in loco* para observação das aulas, diário de campo, fotos e gravação de voz através de entrevistas semiestruturadas com as professoras das 5 escolas do campo multisseriadas inseridas na pesquisa.

A pesquisa qualitativa destacará a realidade educacional das salas multisseriadas de Vargem Alta nas práticas pedagógicas críticas observadas durante o cotidiano escolar. Não, para julgar, mas para coletar dados usando escuta sensível exploratória, ouvindo as professoras sobre suas vivências no território campestre e como têm realizado suas práticas, principalmente quanto às reais necessidades para a formação continuada de professores.

A pesquisa qualitativa em educação importa ao questionar continuamente o sujeito, considerando o contexto, para refletir sobre suas ações, através do diálogo.

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber “aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* propõem e estruturam o mundo social em que vivem” (PSATHAS, 1973). Os investigadores qualitativos estabelecem as estratégias e procedimentos que lhes permitam tornar em consideração as experiências e os pontos de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa deve refletir uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes ao serem abordados por aquele a forma neutra (BOGDAN, BIKLEN, p. 51, 1994).

Levantando-se dados, pretende-se observar as experiências, ouvir as opiniões e percepções aproximando-se do objeto de pesquisa. Nessa perspectiva metodológica, o pesquisador expõe suas estratégias para coletar seus dados sem inferir nas situações vivenciadas, observar entendendo o contexto.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A Educação do Campo e o desafio das salas multisseriadas enfocados na legislação educacional brasileira buscam atender às necessidades específicas das comunidades rurais. As “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, consonantes com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), embasam políticas públicas que reconheçam e valorizem a diversidade rural (HAGE, 2002). A Resolução CNE/CEB 1/2002 estabeleceu essas diretrizes para legitimar a identidade das escolas do campo vinculando-se à realidade das comunidades rurais e aos saberes locais (HAGE, 2002).

Nesse contexto, é essencial o acesso universal da população do campo à educação básica e profissional, incluindo educação infantil e fundamental, mesmo acima da idade prevista (HAGE, 2002). Os sistemas de ensino devem estabelecer estratégias de atendimento escolar do campo preservando a igualdade (HAGE, 2002).

Em Vargem Alta, as salas multisseriadas, no movimento da educação junto às comunidades, buscam fortalecer as políticas educacionais e garantir a aprendizagem. Mas, conforme relatos das professoras participantes da pesquisa, tem faltado o necessário apoio do município às salas multisseriadas. Direitos conquistados, como planejamento coletivo, e a organização do currículo campesino, não têm sido realizados devido ao Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (PAES), que impõe estrutura rígida, hierárquica de conteúdos e cronogramas, dificultando a adaptação às necessidades locais.

Considerando concepções sobre Educação do Campo, observou-se durante as visitas pedagógicas o conflito das professoras. Embora compreendam seu papel de educadoras do campo, enfrentam dificuldades em integrar a realidade local ao currículo, pois o Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (PAES) exige cronograma específico. Antes as formações permitiam que as professoras contextualizassem os assuntos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com luta histórica a educação do campo legou a Vargem Alta o compromisso dos professores das salas multisseriadas pela inclusão e igualdade de oportunidades. Com estratégias pedagógicas inovadoras, como criação de materiais didáticos adaptados e uso de metodologias participativas, essas educadoras têm garantido a todos os alunos o acesso à educação qualificada.

As práticas pedagógicas acarretam desafios contextuais, mas estimulam estudos, pesquisas, reflexões e produções que valorizam a cultura local, os saberes dos pais e familiares e o ambien-

te. Assim, os professores visitam locais estratégicos, propiciando às crianças vivenciarem belezas naturais da região, conhecerem a produção dos agricultores, histórias e sua conexão ao presente, entre outros aspectos relevantes. Observamos o grupo de 5 professores do campo das salas multisseriadas, mesmo em condições desfavoráveis, avançar na formação integral dos alunos, usando ação-reflexão-ação e projetos interdisciplinares englobando aspectos das ciências humanas e políticas.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, 1994.
- Caldart, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2004.
- Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 1, de 03 de abril de 2002**. Dispõe sobre as Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- Hage, S. M. **Educação do campo**: fundamentos da educação nas áreas rurais. São Paulo: Editora XYZ, 2002.
- Psathas, G. **Phenomenological sociology**: issues and applications. John Wiley & Sons, 1973.

PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: AS CONTRIBUIÇÕES DA EQUIPE DE GESTÃO ESCOLAR DE UMA UNIDADE MUNICIPAL DE ENSINO DE VILA VELHA/ES

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Juliana Sousa Elias
Universidade do Espírito Santo
jsousa.hist@gmail.com

Shellen de Lima Matiazzi
Universidade Federal do Espírito Santos
shematiazzi@hotmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar.

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo:. O presente estudo objetiva coordenar com a equipe de gestão escolar processos de formação continuada para fortalecer a inclusão dos estudantes apoiados pela Educação Especial no trabalho pedagógico de uma unidade de ensino da Rede Municipal de Vila Velha/ ES. Utiliza-se da metodologia da pesquisa qualitativa e da pesquisa-ação colaborativo-crítica, com vista a constituir processos de formação continuada em contexto organizados pela equipe de gestão escolar. Fundamenta-se na Sociologia do Conhecimento de Boaventura de Sousa Santos, na perspectiva teórica de administração escolar de Vitor Henrique Paro e autores que produzem conhecimento na área da formação de professores e da Educação Especial. Como resultado, desencadeia-se processos de formação continuada na escola, organizados pela gestão escolar, com o intuito de fortalecer a inclusão dos alunos apoiados pela Educação Especial e o planejamento/mediação de práticas pedagógicas inclusivas.

Palavras-chave: Educação Especial. Gestão Escolar. Ensino Fundamental. Formação Continuada. Inclusão.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, a inclusão dos estudantes apoiados pela Educação Especial tem se apresentado como um direito social. Entre lutas e conquistas, a escolarização desses discentes ganha relevo nos sistemas públicos de ensino que precisam não apenas adequar a estrutura física nas escolas, como também reelaborar proposições curriculares, constituir redes de apoio e investir na formação continuada dos professores na estreita relação entre teoria e prática. Dessa forma, dentre as ações a serem constituídas, torna-se necessário refletir sobre as contribuições do diretor, pedagogo e coordenador de turnos (trio gestor) na organização de processos formativos realizados na escola e a partir da escola, com vistas as práticas pedagógicas inclusivas (MARIANO, 2018).

Paro (2005; 2011), ao refletir sobre a administração ou gestão escolar (termos que considera sinônimos), destaca que as atividades meios (administrativas) devem se articular as atividades

fim (as pedagógicas) dentro de princípios democráticos, porque, caso isso não ocorra, corre-se o risco de a escola ser objeto de reprodução do modelo socioeconômico vigente.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A relação entre as atividades meio e as atividades fins é necessária, principalmente, quando tratamos da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, convocando a gestão escolar olhar as especificidades de aprendizagem dos estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na organização das escolas. Diante disso, chamamos a atenção para o trio gestor que cabe se aproximar das práticas pedagógicas das escolas, não delegando somente aos docentes e pedagogos os assuntos relativos à aprendizagem, assim como o sucesso e insucesso desses frente a modelos pedagógicos impostos que são impregnados de intencionalidades capitalistas.

Acreditamos que o trio gestor, ciente das intencionalidades da perspectiva socioeconômica vigente, pode contribuir com o planejamento e mediação de práticas inclusivas nas escolas. Por isso, nos colocamos a refletir sobre processos de formação continuada sistematizados pela equipe de gestão escolar para fortalecer a inclusão de estudantes público da Educação Especial no trabalho pedagógico de uma unidade de ensino da Rede Municipal de Vila Velha.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento dessa investigação, adotamos a pesquisa qualitativa e como método recorremos aos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica, porque compreendemos que o cotidiano escolar é vivo, permeado por questões que afetam o trabalho pedagógico e a busca por alternativas para os desafios a serem enfrentados por várias políticas, dentre elas, os investimentos na formação em contexto, por possibilitarem reflexões e ações coletivas permeadas por teorias e práticas que buscam entender/tencionar o contexto escolar.

Metodologicamente, o estudo se realiza a partir dos seguintes procedimentos: a) solicitação à Secretaria de Educação e à escola para a pesquisa de campo; b) apresentação do estudo para a unidade de ensino; c) espaços-tempos de planejamento do processo formativo com o trio gestor (diretor, pedagogo e coordenador de turnos), ou seja, datas, horários, o ambiente e o turno; d) levantamento das temáticas a serem discutidas na formação com os professores; e) realização da formação em contexto; f) retorno à escola para reflexão crítica sobre a temática discutida em cada encontro; g) avaliação coletiva da pesquisa.

Foram levantadas três temáticas a conduzirem os processos formativos: a) alfabetização; b) avaliação; c) trabalho colaborativo. Todas, transversais à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. O estudo se realiza no período de maio a dezembro de 2024, no turno matutino da escola, envolvendo 25 profissionais da educação. Como instrumento de registro de dados, adota-se a gravação das formações e o diário de campo para anotações de questões advindas do estudo na unidade de ensino.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados apontam a relevância de espaços-tempos para a equipe de gestão escolar planejar ações necessárias à inclusão de estudantes público da Educação Especial na escola de ensino comum. Para tanto, como alerta Santos (2007), precisamos romper com a indolência do pensamento moderno que promove barreiras que dificultam a tradução (diálogo) dos conhecimentos e das experiências desses profissionais, por sua vez necessários à gestão democrática e inclusiva.

Concomitantemente à questão anunciada, emerge a importância de a equipe de gestão escolar constituir a cultura de escuta atenta às demandas de professores e dos estudantes apoiados pela Educação, com o intuito de compor redes de apoio para o fortalecimento dos saberes-fazer docentes e das práticas pedagógicas, assim como para envolvimento dos alunos no currículo escolar na intrínseca relação com suas demandas específicas de aprendizagem, ganhando destaque, nesse estudo de mestrado, os investimentos na formação continuada em contexto.

Essa escuta desencadeou momentos de formação sobre temáticas que os professores consideraram relevantes no planejamento/mediação de práticas pedagógicas inclusivas. Entendem que a alfabetizações se coloca como um conhecimento imprescindível à inclusão de estudantes público da Educação Especial, pois como alerta Possenti (1996, p. 49), “[...] ler e escrever são trabalhos. A escola é um lugar de trabalho. Ler e escrever são trabalhos essenciais no processo de aprendizagem”.

Outra temática foi a da avaliação em Educação Especial. Com isso, pode-se refletir sobre a avaliação de identificação das necessidades educativas desses estudantes, de modo a problematizar a dependência das escolas sobre os laudos médicos e a aprovação automática sem a devida apropriação do conhecimento.

As redes colaborativas entre o ensino comum e o especial apontaram a importância das ações solidárias para o fortalecimento dos espaços-tempos de planejamento coletivo, apoio aos estudantes na classe comum, elaboração de aulas e atividades acessíveis e processos de avaliação em uma perspectiva formativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aponta que a busca por uma gestão democrática - que se reafirma por meio da relação teoria-prática - inicia-se com uma escuta sensível e a cultura do diálogo (SANTOS, 2018) para se perceber como a equipe de gestão das escolas pode colaborar com o fortalecimento dos saberes-fazer dos profissionais da educação e os processos de inclusão dos estudantes público da Educação Especial.

A formação continuada - alimentada na relação teoria e prática - favorece a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e reafirma o direito social à Educação na igualdade-diferença, colocando-se como alternativas/possibilidades para promover não só a socialização dos alunos público da Educação Especial, mas a educabilidade desses sujeitos, superando a crença de que esse aluno é de exclusividade dos professores do atendimento educacional especializado.

REFERÊNCIAS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

MARIANO, Clayde Aparecida Belo da Silva. **Formação continuada na/da escola:** contribuições para a inclusão de crianças e de professores com deficiência na educação infantil. 2018. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Espírito Santo - Campus Alegre, 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar:** Introdução Crítica. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola.** São Paulo: Cortez, 2011.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016.** Boaventura Sousa Santos; seleção, revisão e edição de Maria Paula Meneses, Carolina Peixoto. - São Paulo: Cortez, 2018.

PROCESSOS FORMATIVOS PARA PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA QUE ATUAM NA REDE DE CARIACICA: UMA AVALIAÇÃO DESSAS AÇÕES A PARTIR DO OLHAR DOS PROFESSORES PARTICIPANTES

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Thaís Bregonci de Souza Alves
Universidade Federal do Espírito Santo
bregonci.thais@hotmail.com

Profa. Dra. Kalline Pereira Aroeira
Universidade Federal do Espírito Santo
kalline.aroeira@ufes.br

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa em andamento, fruto do mestrado profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. A pesquisa tem como objetivo principal compreender como os processos de formação realizados pela rede municipal de Cariacica - ES colaboram para o fortalecimento da práxis docente e para melhorias nos processos de ensinar e aprender. Privilegia uma abordagem qualitativa, com características de uma pesquisa exploratória, conforme procedimentos indicados por Gil (2002). O estudo considera como principais referências teóricas as discussões sobre a formação de professores, enfocando a formação continuada e a reflexão sobre a práxis docente e o trabalho pedagógico. Dialoga diretamente com as contribuições de Antônio Nóvoa (1991), Francisco Imbernón (2005), José Carlos Libâneo (2001), Maria Socorro Lucena Lima (2005) e Paulo Freire (1991). O estudo encontra-se em andamento, na fase de sistematização das análises teóricas e bibliográficas.

Palavras-chave: Formação contínua. Professor. Língua Inglesa.

INTRODUÇÃO

A docência, ato de exercício do magistério, está diretamente relacionada ao desenvolvimento profissional do professor, que ao longo de sua carreira aperfeiçoa o seu trabalho, relacionando o ensino ao contexto em que atua. Consideramos que esse aperfeiçoamento é de cunho pessoal e profissional, pois, ser um profissional da educação é contribuir para que o estudante construa seu conhecimento, fortalecendo sua autonomia, protagonismo e fortaleça sua prática cidadã.

O professor em sua carreira no magistério, desenvolve sua prática profissional e acumula o que chamamos de conhecimento pedagógico. Segundo Francisco Imbernón (2005), compreendemos como o contexto a experiência e a reflexão sobre a sua prática. E esse conhecimento pedagógico é muito importante para o trabalho docente, uma vez que, à docência não é acompanhar, aplicar ou desenvolver uma ciência exata, é o desenvolvimento de possibilidades para a emancipação humana.

No contexto de professores em sua carreira na docência, consideramos que a estrutura da formação docente é composta pela formação inicial com a graduação, sendo essa formação para

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

atuação em área específica e a formação continuada, permanente, em que o profissional da educação segue em desenvolvimento formativo durante a sua carreira. Compreendemos a formação contínua, como define Lima (2005, p. 40) “o processo de articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, enquanto possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis”. Nessa perspectiva, a formação não é somente uma atualização científica, é um processo que permite ao professor tornar-se um profissional reflexivo. Sendo assim, a formação contínua é um processo essencial ao profissional da educação.

Em relação a perspectiva de Nóvoa (1991), a formação contínua é decisiva para a profissionalidade docente, estimulando uma cultura profissional para o professorado e uma cultura organizacional para as escolas. Em sua concepção, a formação deve ter como eixo de referência o desenvolvimento profissional de professores, com dimensão ao professor individual e o coletivo docente. Sendo assim, o processo de formação se constrói através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

Logo, ao falar de formação contínua dos professores, falamos de formação coletiva, a qual permite o diálogo, sintonia para a compreensão dos dilemas reais dos professores, reconhecendo a formação como um processo interativo e dinâmico. Admitir os processos formativos como uma alternativa para a transformação nas condutas dos profissionais da educação. Um aperfeiçoamento em serviço que considera o diálogo entre professores, a reflexão, o compartilhamento de experiências e práticas pedagógicas, constituindo os saberes profissionais do grupo que versam com as contribuições teóricas que fundamentam suas metodologias, seus sucessos e fracassos, concebendo a identidade profissional do professor de Língua Inglesa.

Diante do exposto, consideramos como contexto de nossa pesquisa, os processos formativos para os professores de Língua Inglesa que atuam na educação pública, docentes da rede Municipal de Educação do município de Cariacica, e as ações formativas ofertadas anualmente pela secretaria como formação em serviço. Em nossa pesquisa, o objetivo se constitui em compreender como os processos de formação realizados pela rede municipal de Cariacica - ES colaboram para o fortalecimento da práxis docente e para melhorias nos processos de ensinar e aprender. Para alcançar o objetivo ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa, consideramos necessário conhecer quais são as perspectivas teóricas que embasam os encontros de formação ofertados pela secretaria de educação de Cariacica para o componente de Língua Inglesa; analisar as contribuições das ações formativas para professores de Língua Inglesa da rede com relação ao processo de reflexão crítica sobre a práxis docente e identificar como as ações formativas desenvolvidas pela rede municipal de Cariacica colaboram para o desenvolvimento de possibilidades nos processos de ensinar e aprender na sala aula.

METODOLOGIA

Neste estudo privilegiamos a pesquisa de natureza qualitativa e consideramos as recomendações de Gil (2002) sobre a pesquisa exploratória, por proporcionar maior familiaridade com o

problema, torna-ló mais explícito ou permitir a construção de hipóteses. Para tanto, esta pesquisa exploratória incluirá o levantamento bibliográfico e diálogo com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Além disso, esta pesquisa exploratória abrangerá uma análise documental com os documentos e materiais didáticos utilizados e indicados para os participantes das ações formativas realizadas pela rede Municipal de Educação de Cariacica.

Sobre a produção de dados de campo, serão aplicadas entrevistas e questionários, tendo como participantes: docentes de inglês que atuam no ensino fundamental da rede municipal de Cariacica e que já participaram de ações formativas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Cariacica, e membros das Coordenações envolvidas no planejamento dessas atividades.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As primeiras discussões teóricas desta pesquisa identificam a carência de estudos voltados para a formação do profissional que atua com o ensino de Inglês no contexto escolar e a necessidades de se colocar em evidência e análise os processos formativos para esses professores.

Os estudos sobre a formação de professores reforçam a importância de que os processos de formação contínua dos docentes estejam voltados para o fortalecimento do desenvolvimento profissional (Imbernón, 2005, Nóvoa, 1991). Ademais, considerando as contribuições de Lima (2005) é possível analisar que há uma distinção evidente entre formação contínua e cursos isolados e ações devinculados do contexto profissional dos docentes e de sua práxis docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa está sem seu estágio inicial, todavia, em nossa revisão bibliográfica não foi possível encontrar nenhuma pesquisa similar em relação ao contexto escolhido. Por se tratar de um mestrado profissional, como resultado de nossa pesquisa o diferencial será a construção de uma ação formativa para os professores de inglês, do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Cariacica/ES. Tal produto será construído a partir dos pressupostos que embasam nossa pesquisa, respeitando também os anseios e necessidades dos professores da rede e o que estes esperam de uma formação continuada, por desígnio de reflexão e ressignificação da prática pedagógica como fortalecimento do coletivo de professores de Língua Inglesa da rede.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel. Formação contínua de professores. In: BRASIL. Ministério da Educação. Formação Contínua de professores. **Boletim 13**, ago., 2005.

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

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas S/A. 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **A escola como organização de trabalho e lugar de aprendizagem do professor: organização e gestão da escola: teoria e prática**. Porto Alegre: Alternativa, 2001.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

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**, 10, n. 2, 1396-1416, 2020.

PROFESSORES DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: NECESSIDADES FORMATIVAS E RELAÇÕES DE COLABORAÇÃO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Patrícia Regiane da Silva Furlaneto
Universidade Católica de Santos - UNISANTOS
prof.patriciafurlaneto@gmail.com

Maria de Fátima Barbosa Abdalla
Universidade Católica de Santos - UNISANTOS
mfabdalla@uol.com.br

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas e CAPES

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: Este estudo objetiva evidenciar as necessidades formativas de professores que atuam com os alunos com deficiência nas salas de recursos multifuncionais (SRM) em escolas de Praia Grande/SP, buscando refletir sobre as relações de colaboração. Fundamenta-se em autores que tratam da inclusão escolar, do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de questões relacionadas às práticas e à formação pedagógica. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que se utiliza de questionário e entrevistas, para descrever a relação dinâmica entre formação e prática a partir da análise de conteúdo. Os resultados, ainda parciais, mostram que os/as docentes necessitam: a) construir conhecimento no coletivo da Escola, para que possam enfrentar os desafios, articulando as atividades práticas às questões teóricas; b) evidenciar um ensino mais ativo, de modo a ampliar a interação e integração entre professores e alunos; e c) investir em uma cultura mais solidária, que seja justa e inclusiva. Espera-se que esses profissionais possam fortalecer as relações de colaboração, no sentido de superar as necessidades formativas, enfrentar os desafios e compartilhar as atividades, experiências e dúvidas sobre as complexidades no atendimento aos alunos com deficiência.

Palavras-chave: Necessidades de formação. Alunos com deficiência. Relações de colaboração.

INTRODUÇÃO

Considerando a força da legislação vigente e dos planos e metas traçados para a educação, o número de alunos com deficiência matriculados e atendidos pelas escolas regulares de ensino deve aumentar. Há que se pensar que haverá um aumento gradativo de salas de recursos, de professores especialistas e profissionais de apoio que acompanharão esses alunos no decorrer da escolaridade. Será urgente, então, refletir sobre as necessidades formativas dos/as docentes que desejam lidar com este universo ou que já estão atuando nele, pois existem situações desafiadoras no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Diante disso, este estudo, que faz parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, objetiva evidenciar as necessidades de formação de professores que atuam com os alunos com

deficiência nas salas de recursos multifuncionais (SRM) em escolas de Praia Grande/SP, buscando refletir sobre as relações de colaboração.

Neste sentido destacamos, inicialmente, os conceitos de “necessidades habituais” e “necessidades desejadas” (ABDALLA, 2006). As *necessidades habituais* são aquelas que faltam aos docentes e estão presentes no cotidiano escolar de forma permanente; e as *necessidades desejadas* dizem respeito às possibilidades de melhoria e de mudança nas práticas docentes.

Consideramos que este estudo nos leva a pensar sobre a importância de se desenvolver uma educação para a diversidade e inclusão social, como apontam Abdalla e Almeida (2020, p. 589), para que não se tenha “[...] incoerência e inconsistência entre as discussões teóricas, as situações de formação e de exercício profissional”.

Tecemos também a análise contando com as contribuições de Mantoan (2003, 2006) e Bueno (2016), que discutem a inclusão escolar; Freire (1996), que explicita os saberes necessários para a prática educativa; e Abdalla (2006, 2020, 2023), que lida com as questões referentes à formação docente frente às políticas educacionais e à educação inclusiva.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de campo, realizada na Praia Grande, aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade, sob n. 6.862.675. Na primeira etapa da pesquisa, foi aplicado um questionário aos professores da SRM, tratando dos seguintes eixos: I - Perfil profissional; II - Público que frequenta a sala de recursos; III - Organização da sala; e IV - Desafios, necessidades e perspectivas do trabalho docente. Utilizou-se da Plataforma do *Google* para encaminhar os formulários, cujas perguntas se relacionaram à formação docente, com foco nas necessidades formativas, na organização e valorização do trabalho docente, na organização da sala, no cronograma de atendimento aos alunos e nos recursos materiais da SRM.

Na segunda etapa, realizaram-se entrevistas com oito professoras, que apresentam idade entre 30 a 61 anos, contam com 1 a 13 anos de experiência no AEE e possuem 2 a 20 anos no magistério. Partimos da experiência do que significa *ser professora* na SRM, buscando desvelar os desafios e necessidades profissionais e os limites e possibilidades de suas práticas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para a análise das necessidades formativas e das relações de colaboração no Atendimento Educacional Especializado (AEE), desenvolvemos a análise de conteúdo (BARDIN, 1977), que deu origem às dimensões a seguir.

A *dimensão cognitiva* trata das necessidades habituais e desejadas das professoras relacionadas à construção de conhecimento e aos aspectos mais teóricos. As docentes, em suas narrativas, reforçam a necessidade de se: a) promover atividades que possam ser permanentemente questionadoras, críticas e inovadoras; b) dar um maior significado às relações de colaboração, a

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

fim de se conseguir construir conhecimentos junto aos alunos com deficiência; e c) replanejar continuamente as atividades da SRM, a partir de uma avaliação conjunta e processual dos conteúdos e procedimentos adotados para alcançar os objetivos esperados, articulando as atividades práticas às questões mais teóricas.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Na *dimensão emocional*, os resultados apontam para a valorização de momentos e espaços de interação, indicando a necessidade de: a) aprendizagem em grupo - no compartilhamento das experiências e no enfrentamento dos desafios; b) resolução de conflitos - manifestando alternativas e novas possibilidades de superação; e c) integração - inventariando projetos de ação, reflexão e integração que renovem não só a SRM, mas a Escola como um todo. Tais necessidades evidenciam a importância de um ensino mais ativo, de modo a ampliar a interação e integração entre professores e alunos.

Por último, a *dimensão sociocultural* indica necessidades que se voltam para: a) a preocupação em despertar nos alunos e nas famílias a consciência dos valores sociais e das atitudes a serem tomadas para que haja uma maior integração e inclusão social; b) a importância de se promover momentos e espaços significativos para desenvolver o sentido de pertença dos alunos implicados; e c) a valorização do trabalho docente frente aos desafios e às condições de trabalho, de modo a ampliar as relações de colaboração no sentido de abrir espaços para que se desenvolva uma cultura mais solidária, justa e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as necessidades formativas das docentes, foi possível identificar que são *habituais* e *permanentes*, pois retratam problemas desde a formação inicial, ao apontarem para a ineficiência dos cursos, visto que os conhecimentos adquiridos estão distantes de suas práticas docentes e continuam sendo constantes no contexto de atuação na SRM. Por outro lado, as professoras também indicam as *necessidades desejadas*, quando apontam para as possibilidades de discussão de suas atividades junto aos seus pares, aos alunos e suas famílias, no sentido de fortalecer possíveis relações de colaboração para melhorias na SRM e na própria Escola.

Diante dos resultados, é possível afirmar também que as professoras da SRM assumem um papel crucial na criação de ambientes educacionais mais inclusivos, porque reconhecem e valorizam os diferentes modos de aprendizado, criam espaços de aprendizagem colaborativos, nos quais os alunos são encorajados a expressar suas ideias de forma crítica e criativa.

Espera-se, assim, que os/as docentes da SRM possam superar as necessidades formativas, enfrentar os desafios e compartilhar as atividades, as experiências e as dúvidas sobre as complexidades no atendimento aos alunos com deficiência e na perspectiva de uma educação mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

ABDALLA, M. F. B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006. 120 p.

ABDALLA, M. F. B. Das proposições das políticas educacionais aos desafios da diversidade cultural: o que se espera da profissão docente? In: ABDALLA, M. F. B. (Org.). **Pesquisas em Educação: políticas, representações e práticas**. Santos: Editora Leopoldianum, 2020, p. 27-57.

ABDALLA, M. F. B. Capítulo 5. Saberes docentes estruturantes na e para a formação de professores: elementos centrais para repensar a Didática em tempos de pós-pandemia. In: LONGAREZI, A.M.; MELO, G.F.; XIMENES, P.A.S. **Didática, Práticas Pedagógicas e Tecnologias da Educação**, v. 2. São Paulo: Paco Editorial, 2023, p. 116-139.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Formação de Professores no Brasil e na América Latina na perspectiva da educação inclusiva. **Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 2, i.2, n. 4, p. 575-596, jul./dez. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BUENO, J. G. S. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) como Programa Nuclear das Políticas de Educação Especial para a Inclusão Escolar. In: **Tópicos Educacionais**, Recife, v.22, n.1, jan/jun. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.165 p.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. 5.ed. São Paulo: Summus. 2006.

PROGRAMA EDUCACIONAL TIX COMO FERRAMENTA DE TECNOLOGIA ASSISTIVA: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA - ES

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Eliene Guimarães Moreira

UFES

eliene.moreira@edu.ufes.br

Rossana Dias Oliveira

UFES

rossanadiasoliveira@gmail.com

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA)

Resumo: A presente pesquisa investiga práticas inclusivas de ensino-aprendizagem por meio de Tecnologia Assistiva no contexto escolar, dentre elas, o Tix Letramento, em uma escola pública municipal da cidade de Vitória - ES. Os objetivos específicos consistem em: discutir acerca das práticas inclusivas, potencializando o uso de recursos de Tecnologia Assistiva; analisar a mediação da Tecnologia Assistiva com o currículo inclusivo; viabilizar práticas inclusivas com o Tix Letramento para professores no contexto escolar; organizar um caderno de práticas inclusivas utilizando Tecnologia Assistiva. Para compor o referencial teórico, explora-se os conceitos idealizados por Vygotsky (1999), quando aborda a teoria da mediação, assim como seus símbolos, signos e significados, além dos fundamentos da defectologia, e outras contribuições no âmbito da teoria histórico-cultural para o trabalho pedagógico com estudantes com deficiência, sem perder de vista outros autores relevantes ao tema. A pesquisa baseia-se numa pesquisa qualitativa, com Estudo de Caso, na temática da Educação Inclusiva no ambiente escolar. Como metodologia, utiliza-se a pesquisa bibliográfica, documental e um estudo de caso com base na observação participante. Pretende-se, utilizar como instrumentos de produção de dados: diários de campo, entrevistas, observações diretas, no intuito de fornecer uma visão ampla do caso. Como resultados, espera-se que essa pesquisa contribua para o campo da Tecnologia Assistiva na Educação. Como produto educacional será produzido um caderno de práticas inclusivas com usos de Tecnologia Assistiva.

Palavras-chave: Práticas Inclusivas. Tecnologia Assistiva. Educação Especial.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa investiga a aplicação do Programa Educacional TiX Letramento nas práticas inclusivas com estudantes com deficiência, no ambiente escolar. Para compor o referencial teórico, explora-se os conceitos idealizados por Vygotsky (1999), quando aborda a teoria da mediação, assim como seus símbolos, signos e significados, além dos fundamentos da defectologia e outras contribuições no âmbito da teoria histórico-cultural para o trabalho pedagógico com estudantes com deficiência. Nesse sentido, emerge a questão que nos propomos responder: Como a ferramenta de Tecnologia Assistiva Tix Letramento pode contribuir nas práticas inclusivas com estudantes com deficiência no contexto de uma escola em Vitória-ES?

METODOLOGIA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A pesquisa baseia-se numa pesquisa qualitativa, com Estudo de Caso, na temática da Educação Inclusiva no ambiente escolar. Para estruturar essa pesquisa, será utilizada as seguintes metodologias: bibliográfica, documental e um estudo de caso com base na observação participante. A ideia é aproximar o pesquisador e o sujeito do estudo, através da pesquisa de campo e da descrição dos dados aplicada a Tecnologia Assistiva quanto às práticas educativas inclusivas para o desenvolvimento de estudantes com deficiência, aos estudos de suas funções e ações para acessibilidade curricular e perceber qual a significância e contribuição desses recursos ao ser utilizado com estudantes com deficiência no ambiente escolar.

Pretende-se ir a campo e construir saberes conjuntamente com os participantes da pesquisa, através de entrevistas abertas e semi-estruturadas com os sujeitos da pesquisa, considerando seu contexto, levando sempre em consideração as circunstâncias sociais, históricas, culturais, econômicas e ambientais que possam influenciar neste estudo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O uso de ferramentas de Tecnologia Assistiva na Educação de estudantes com deficiência do ensino fundamental, tem se tornado um amplo campo de investigação, podendo apontar novas formas de ensinar e aprender, ajudando a promover independência e autonomia, contribuindo para a realização de atividades que podem ser desafiadoras ou que até então “parecem” impossíveis de serem realizadas sem assistência, corroborando com Radabaugh (1993), quando diz: “Para as pessoas sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis”. E na educação, há uma gama de recursos e equipamentos de Tecnologia Assistiva que possibilitam o acesso a um currículo inclusivo, equitativo e de qualidade, tornando o aprendizado possível aos estudantes com deficiência.

Vigotski (1984), pontua em sua teoria sociocultural, a necessidade da interação no processo de aquisição do conhecimento, nas práticas educativas e sociais, que contribuem com seu desenvolvimento cultural. De acordo com sua teoria é de suma importância que os estudantes com deficiência, troquem experiências, ideias e interajam com colegas, professores ou o ambiente na construção de seu aprendizado para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e que, no decorrer de sua vida, estabelecem relações ao longo do curso de sua história, provocando transformações comportamentais em seu desenvolvimento individual.

De acordo com as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos de Vitória:

A utilização de recursos de Tecnologia Assistiva, especialmente, a Comunicação Alternativa e Ampliada, como possibilidade de acesso ao currículo escolar, para estudantes que apresentam comprometimentos motores e de fala entre outras deficiências (VITÓRIA, 2020, p. 76).

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Nesta perspectiva, o uso de Tecnologia Assistiva se faz presente nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, e com isso, a Secretaria Municipal de Educação de Vitória investe em Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) que contribuem para impulsionar novas aprendizagens para professores, crianças e estudantes, adquirindo tablets como uma das ações que fazem parte dos investimentos de uma política pública voltada para a socialização da cultura digital e inclusiva.

Considerando a educação um direito social, resguardado pela Constituição Federal, em seu artigo 6º, que ressalta a obrigatoriedade de se garantir igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988), e para que esse investimento atendesse a todas as crianças e estudantes, surge, em 2022 o Programa Educacional TiX, a partir de propostas curriculares com os usos dos tablets utilizando os recursos de Tecnologia Assistiva e Plataforma TiX.

Para Galvão Filho (2009), a Tecnologia Assistiva auxilia no desenvolvimento e na aprendizagem em cenários educacionais inclusivos onde a tecnologia aliada a educação é capaz de ser um instrumento baseado na ideia de aprendizagem interativa e colaborativa, no qual professor e estudante sejam participantes dinâmicos, construindo juntos espaços de aprendizagem com os recursos disponíveis, para que o estudante faça sozinho depois, como afirma Vygotsky (1999, p. 117):

Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento iminente; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, é preciso que o professor queira ensinar e o estudante queira aprender, sendo que avaliar estudantes com deficiência deve ser compreendido como um processo de intencionalidade pedagógica, considerando sempre como ele aprende e não apenas o que já aprendeu, e para isso, é preciso apoio e mediação pedagógica para que se possa explorar os potenciais e as especificidades nos modos de ensinar e aprender, para que essa relação faça sentido e contribua com o desenvolvimento do estudante.

Para Vygotsky (1998) a mediação se manifesta como uma ação humana e se dá por meio das relações sócio-histórico-culturais, e quando aliada a tecnologia, podem ser um instrumento valioso para contribuir com a interação e a aquisição do conhecimento, sendo o momento de maior significado em seu processo de desenvolvimento.

Com o Programa Educacional TiX Letramento o professor vai além da mediação, já que o mesmo traz algumas provocações e, ao mesmo tempo, muitas possibilidades de práticas educativas inclusivas para o trabalho docente no processo de ensino aprendizagem, tornando sua tarefa de professor, ainda mais importante:

Ele deve organizar o meio social do estudante de modo a propiciar condições que possibilitem o seu autodesenvolvimento, isto é, a emergência de formas de domínio das próprias funções psíquicas, seja o pensamento, a atenção, a memória, a imaginação, etc. Isso não é a mesma coisa que mediar. É, acima de tudo, atuar,

agir sobre o meio, organizando-o para que o estudante possa disso tirar o maior proveito em termos de autodesenvolvimento (TUNES; PRESTES, 2022, p. 15).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

E o professor, como mediador desse processo, facilita o acesso do estudante ao conhecimento por meio dessas tecnologias, planejando estratégias, dando suporte, promovendo a interação entre os estudantes em que o aprendizado é organizado e mediado, possibilitando o desenvolvimento cognitivo e a construção de saberes mais complexos, dentro de seu contexto sócio-histórico-cultural, desafiando-os a apresentar respostas que incluam tentativas diretas para atingir o objetivo proposto, utilizando o equipamento de Tecnologia Assistiva TiX Letramento, seus produtos e plataformas, para que a interação aconteça, seja ela com o professor, com colega ou com o equipamento, para que ideias e experiências sejam trocadas e com isso adquirem novos conhecimentos o que contribuirá em seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultados, esperamos que essa pesquisa contribua significativamente para o campo da Tecnologia Assistiva na Educação Especial, pavimentando caminhos que envolvam práticas educativas inclusivas com a utilização eficaz do TiX Letramento. Como produto educacional será realizada uma formação de professores utilizando os produtos e plataformas da Linha TiX. A pesquisa contribuirá para o campo da Tecnologia Assistiva da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, fornecendo caminhos sobre a utilização do TiX e suas implicações com estudantes com deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 09 jun. 2024.

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia Assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demanda e perspectivas**. 2009. 346f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. Secretaria de Educação. **Diretrizes curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos**. Vitória: Prefeitura Municipal de Vitória, 2020.

RADABAUGH, M. P. **Study on the financing of Assistive Technology devices of Services for Individuals with disabilities**: A report to the president and the Congress of the United State. Washington: National Council on Disability, 1993.

TUNES, E.; PRESTES, Z. Pontes ou muralhas: exame crítico de traduções de conceitos da teoria histórico-cultural. **Educativa**, Goiânia, v. 25, p. 1-19, 2022.

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

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PROMOVENDO A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO: DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA)

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Hanna Costa e Silva
Universidade de Brasília
hannacostaes@gmail.com

Cândida Beatriz Alves
Universidade de Brasília
candida.alves@gmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Fundação de Apoio a Pesquisa do Distrito Federal - FAPDF.

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: A presente pesquisa analisou as abordagens que os docentes conhecem e/ou utilizam para desenvolverem planejamentos e práticas inclusivas, e investigou a quais programas de formação continuada os docentes tem acesso. Bem como, buscou apresentar o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como proposta de formação continuada. Para tanto, foi adotada como metodologia a aplicação de questionário online destinado a profissionais da educação. Os resultados indicam que o mesmo sem conhecer o Desenho Universal para Aprendizagem alguns professores já implementam alguns de seus princípios em seus planejamentos. Portanto, o DUA se mostrou uma valiosa referência para o planejamento das ações docente, pois, ao adotar essa possibilidade para o planejamento, os educadores serão capazes de criar ambientes de aprendizagem mais acessíveis, inclusivos e significativos, nos quais todos os alunos possam desenvolver todo o seu potencial.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Formação Continuada. Desenho Universal para a Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Rotineiramente escutamos, em todos os âmbitos de convivência e escolarização, que é muito difícil lidar e ter que adaptar tudo para as pessoas com deficiência, inclusive escutamos até o argumento “tudo pra elas tem que ser diferente”. E, ao enfatizarmos o meio educacional, temos a percepção de que a equipe pedagógica, professores e coordenadores, pelos mais diversos motivos, dentre eles a falta de preparo para criar um ambiente inclusivo, costuma associar o aluno com deficiência à necessidade de se criar um novo currículo, justamente com a ideia de se pensar em atividades e conteúdo que esse aluno poderá se apropriar. Entretanto, esse currículo - que podemos intitular de adaptado, pois é uma adaptação do currículo utilizado com a turma - parte do pressuposto de incapacidade da pessoa com deficiência de acompanhar o conteúdo apresentado aos demais estudantes, resultando na simplificação dos conteúdos, redução dos objetivos de aprendizagem e infantilização das atividades além de gerar o isolamento do estudante, pois se

"Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação"

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

ele está realizando uma atividade completamente diferente da dos demais alunos não existindo a possibilidade de interação entre pares. Por isso, é essencial entender que criar um currículo adaptado é mais uma forma de exclusão da Pessoa com Deficiência (PcD). E, a experiência de exclusão, acarreta em consequências negativas tanto para a pessoa excluída quanto para as outras pessoas que a vivenciam esse processo, pois:

a eliminação, segregação, marginalização de determinados estudantes considerados como diferentes [...] não permite ensinar ao resto dos estudantes a viver em uma sociedade plural, onde se compreendam as diferenças, respeite-se a outros, etc (DÍEZ, 2010, p. 4).

Sobre a adaptação curricular, Lanutti (2020) afirma que, quanto menos se diferencia, mais inclusivo se é o currículo, pois existem outras formas de garantir o acesso de todos ao currículo, como, por exemplo, por meio de diversificação de possibilidades dentro de um mesmo currículo. Nesse sentido, a Lei 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão, nos traz a ideia de adaptações razoáveis, que são aquelas que não acarretam ônus desproporcional e indevido e garantem igualdade de condições para a PcD.

Díez (2010) reforça que não fácil é desenvolver uma educação inclusiva, pois é necessário desafiar a forma como os sistemas de educação estão organizados, mas é necessário. E, encarar esses desafios requer um esforço conjunto de professores, gestores, pais e comunidade, tornando assim o ensino, escolar ou não, uma prática que parte do pressuposto da colaboração. Dessa forma, entende-se que a formação continuada em educação inclusiva, a busca por recursos adequados, a colaboração entre profissionais da educação e a conscientização sobre a importância da inclusão são fundamentais para garantir que todas as crianças tenham igualdade de oportunidades e se beneficiem de uma educação inclusiva e de qualidade desde os primeiros anos de vida (MANTOAN, LANUTTI, 2022).

Sendo assim, esse trabalho objetiva: conhecer e analisar quais abordagens profissionais da educação conhecem e/ou utilizam para desenvolverem planejamentos e práticas inclusivas. Bem como, compreender quais são os programas de formação continuada são ofertados para esses docentes, e apresentar o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como proposta de formação continuada.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desse trabalho foi realizado um questionário online sobre a Educação Especial na Perspectiva a Educação Inclusiva na Prática Escolar, a fim de conhecer o perfil do profissional da educação e investigar sobre a inclusão escolar na sua prática profissional e ambiente de trabalho, como por exemplo, como a escola atua diante da inclusão, quais os seus desafios enfrentados para garantir a aprendizagem de todos, quais são os programas de formação continuada são ofertados para os profissionais e quais abordagens esses profissionais conhecem e/ou utilizam para desenvolverem planejamentos e práticas inclusivas.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Embora tenha sido amplamente divulgado em grupos de profissionais da educação e nas redes sociais o questionário não obteve um expressivo número de respostas. Foi respondido exclusivamente pelo público feminino, docentes entre 35 e 55 anos que se graduaram em pedagogia entre os anos de 1997 e 2021.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na análise das respostas foi possível identificar que as docentes reconhecem a importância da formação continuada, inclusive afirmaram que constantemente procuram realizar novos cursos e oficinas que auxiliam sua prática pedagógica. Bem como afirmaram que o ambiente acadêmico é insuficiente para a preparação docente, sendo de suma importância o reconhecimento - durante a prática docente - de quais habilidades necessitam ser desenvolvidos e quais métodos, cursos e/ou oficinas poderão auxiliar nesse desenvolvimento. Nesse sentido, ressaltaram também que uma das grandes dificuldades encontradas para a realização de práticas pedagógicas inclusivas é a falta de capacitação docente, uma vez que nem todos os profissionais fazem uma autorreflexão de suas necessidades, e alguns ambientes de trabalho não fomentam a formação continuada, e muitas vezes nem a educação inclusiva. Em complemento, uma das docentes citou que na escola em que trabalha é comum as crianças com deficiência ficarem passeando pela escola, pois muitas vezes essas não são vistas como alunos que precisam aprender, e sim como uma criança que está ali para passar um tempo.

Nas respostas de outras perguntas, algumas docentes citaram que dentre as principais dificuldades encontradas para o desenvolvimento de praxis inclusivas está a falta de estrutura física, pois muitas escolas citadas não possuem espaço físico com acessibilidade para cadeira de rodas, por exemplo. Alinhado a esse pensamento, Prais e Vitaliano (2022) destacam aspectos primordiais para a efetivação da educação inclusiva, dentre eles: Adequação da estrutura física; Formação de recursos humanos; Elaboração e aquisição de recursos didáticos; Práticas pedagógicas adequadas e Aprimoramento da organização e da condução do trabalho pedagógico.

Apresentando-se como “uma referência e uma possibilidade para a ação didática e a formação docente com vista ao desenvolvimento de práxis inclusivas” (MEYER, ROSE, GORSON, 2002 apud PRAIS; VITALIANO, 2022, p. 03), o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) é fundamentado em três princípios: representação ou apresentação, ação e expressão e motivação ou envolvimento. E tem como intuito minimizar as barreiras de acesso ao currículo e da aprendizagem, e maximizar o sucesso (aprendizado) de todos os estudantes, oferecendo aos educadores uma estrutura flexível para desenvolver estratégias de ensino que atendam às necessidades individuais de seus alunos (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020).

Nenhuma das docentes que respondeu ao questionário afirmou conhecer o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Como prática ou método que utilizam para realizar a inclusão de todos os estudantes, pontuaram atividades que foquem na socialização e interação mútua entre os alunos, trabalhos em grupos que propiciam relação e ajuda entre pares e uso de jogos interativos.

Diante do exposto entendemos que muitas das docentes utilizam alguns princípios do DUA em sua prática docente mesmo que não conheçam essa abordagem curricular, principalmente o princípio da representação ou apresentação.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Desenho Universal para Aprendizagem é uma valiosa referência para o planejamento das ações docente. Pois, ao adotar o DUA, os educadores serão capazes de criar ambientes de aprendizagem acessíveis, inclusivos e significativos, nos quais todos os alunos possam desenvolver todo o seu potencial. Visto que, essa abordagem reconhece e valoriza a diversidade de necessidades e estilos de aprendizagem presentes em sala de aula, promovendo a equidade e a participação ativa de todos os estudantes. Com a implementação do DUA, os professores estarão mais bem preparados para enfrentar os desafios educacionais e ajudar os alunos a alcançarem o sucesso acadêmico.

Diante da pesquisa, entendemos a necessidade de fomentar uma formação continuada que busque apresentar o DUA para profissionais da educação. Para que eles possam nomear os métodos que utilizam e agregar suas práticas docentes com uma abordagem curricular que segundo Zerbato e Mendes (2023) irá auxiliá-las a identificar e remover as barreiras de aprendizagem, permitindo aos estudantes formas diferentes de se envolver e aprender e, principalmente, reduzir a necessidade de adaptações curriculares individuais.

REFERÊNCIAS

DÍEZ, A. M. Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. **Inclusão - Revista de Educação Especial**, Brasília, v.5, n.1, p. 16-25, jan./jul. 2010. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013527.pdf>.

LANUTI, José Eduardo. **Por que adaptar o currículo é excluir?** Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GfTzsG9kuUU&list=WL&index=100>.

Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 18 nov. 2023.

PRAIS, J. L. de S. .; VITALIANO, C. R. . Processo formativo de professores para a Educação Inclusiva subsidiado pelo Desenho Universal para a Aprendizagem. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], v. 29, n. Contínua, p. e011, 2022. DOI: 10.14393/ER-v29a2022-11. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/64667>. Acesso em: 3 nov. 2023.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 733-768, 2020.

ZERBATO, A. P. .; MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 47, p. e233730, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147233730. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/193215>. Acesso em: 12 out. 2023.

“QUEM SÃO TODOS?”: CAMINHOS PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Juliana Britto Oliveira Santos
Universidade Federal de Sergipe
juliannabritto1980@gmail.com

Tacyana Karla Gomes Ramos
Universidade Federal de Sergipe
tacyanaramos@gmail.com

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: A escola, em sua função histórico-social de promoção do desenvolvimento e aprendizagens sócio-culturais, relacionais e humanas, enfrenta, cotidianamente, como desafio constituir-se fundamentalmente inclusiva. Urge a necessidade de trilhar caminhos de qualificação da oferta educacional com a observância e diálogo com as crianças com necessidades educacionais, suas famílias, a escola e seus sujeitos. Esta experiência tem como objetivo relatar a construção de ações educativo-pedagógicas de acolhimento, estudo, acompanhamento e intervenção pautadas na educação inclusiva através das narrativas dos sujeitos da comunidade escolar pesquisada. Está empreendida por referenciais teóricos-conceituais em Brasil (2010, 2023), Orrú (2017), Mantoan (2015), Oliveira (2022), bem como na referencialidade situacional com os sujeitos no contexto pesquisado. Esta pesquisa-ação tem no percurso metodológico encontros coletivos, cronograma de estudos/estratégias/ações acompanhadas por diário de campo, seguido de descrições, categorizações e análises das narrativas dos segmentos da comunidade escolar em EMEI de Aracaju/SE. Os dados produzidos foram tratados referencialmente na análise de conteúdo de Bardin (2016). Os resultados evidenciam que a interrelação com escuta, reflexão, proatividade presentes no entrelaçamento das demandas de atendimento e os sujeitos no contexto da escola, pode fortalecer uma rede na efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva para toda comunidade.

Palavras-chave: Educação infantil. Educação inclusiva. Pesquisa-ação.

INTRODUÇÃO

A construção dos processos de inclusão de crianças com necessidades educacionais nas escolas traz uma complexidade historicamente discutida com questões que ainda permeiam os contextos educativos da contemporaneidade, demonstrando através de estudos e pesquisas sua diversidade de entendimento, buscando contribuições e proposições dentro do universo da educação brasileira.

A escola, com a função de acolhimento dos sujeitos sociais em sua trajetória formativa, é importante na promoção de cuidados, valores, atitudes, reconhecimento e produção de cultura. Para tanto, busca construir saberes bio-psico-sócio-culturais, promovendo desenvolvimento integral de cada sujeito em suas individualidades e da sociedade, nas suas coletividades.

Entender a escola nesta perspectiva é o que tem se conceituado e demandado de escola inclusiva. Este termo compreende-se para além das somativas de necessidades fragmentadas, mas

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

como espaço que aglutina funções, saberes entremeados de respeito mútuo e educação cotidiana. “Na educação inclusiva é a escola que precisa adaptar-se às necessidades das crianças, buscando a sua permanência e o seu máximo desenvolvimento” (MANTOAN, 2015, p.24).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A edificação da escola inclusiva não pode ser construída por decretos e normatizações, mas no envolvimento com todos e para todos na observância de suas necessidades cotidianas e que dialoguem com diversidades, especificidades e responsabilidades com todos os sujeitos educacionais.

Neste percurso, indagamos “Quem são todos?”. Na escola, significa a comunidade integrada que a forma, seja ela interna ou externa. A escola inclusiva perpassa pela construção de caminhos de reconhecimento, diálogo e promoção de ações de equidade.

Nesses termos, o presente trabalho tem como objetivo construir ações educativo-pedagógicas de acolhimento, estudo, acompanhamento e intervenção pautadas na educação inclusiva através das narrativas dos sujeitos da comunidade escolar pesquisada. Especificamente, buscou empreender escutas entre os sujeitos sobre seus saberes experienciais e necessidades formativas sobre o processo de inclusão de crianças com necessidades especiais, implementar encontros com segmentos da comunidade escolar construindo valores e ações inclusivas no cotidiano escolar; triangular saberes construídos, depoimentos e ações educativo-pedagógicas inclusivas na Unidade Escolar investigada.

METODOLOGIA

A pesquisa-ação traz um arcabouço de métodos, instrumentos e análises que são enriquecidas pela participação dos sujeitos e contextos da pesquisa. Esse caminho metodológico eleito prevê uma imersão do campo de pesquisa, e parafraseando Thiollent (2011) em seu desenho sequencial, trilha por aprofundamento documental com perspectivas de integração dos instrumentos, corroborando entre si para a compreensão do problema, acompanhamento e avaliação dos objetivos e ações elencadas. Foram delineados diálogos em contexto de forma colaborativa e com perspectiva investigativa, contextualizada, reflexiva, para a triangulação dos dados produzidos.

Nesses termos, propõe a escuta dos cotidianos e suas necessidades de atendimento, promovendo momentos de reflexão com os segmentos da escola, construção e implementação de estratégias de inserção, acompanhamento do processo educacional das crianças, elencando ações pedagógicas inclusivas para o desenvolvimento integral.

Esta experiência foi desenvolvida numa EMEI em Aracaju/SE, com 232 crianças matriculadas na Educação Infantil. Identificou que destas, 42 crianças são público alvo da Educação Especial, sendo acompanhadas no Atendimento Educacional Especializado nesta unidade escolar. As crianças, suas famílias, as turmas escolares e os profissionais da educação que atuam no cotidiano da instituição são sujeitos ativos e fundamentais nesta pesquisa-ação.

Inicialmente, realizou-se um levantamento da temática em pesquisas, relatórios, legislação, com objetivos e finalidades do conceito *educação inclusiva* na organização que versa na educação brasileira. Buscou as regulamentações que regem os atendimentos das crianças com

necessidades especiais em sites oficiais, onde foram levantados dados qualitativos e quantitativos sobre a escola, os docentes e discentes que atualmente formam o público da educação especial.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Realizou momentos de diálogos e reflexões com os docentes que atuam na escola, enfocando a escuta sobre sentimentos e saberes relativos ao atendimento das crianças com necessidades especiais, com oferta de questionário exploratório semiestruturado para o perfil dos docentes, com questões sobre aspectos pessoais, profissionais, formativos e contextuais de atuação profissional.

As narrativas construídas coletivamente, foram realizadas em três momentos e tempos cronológicos distintos durante o ano letivo desta pesquisa, sendo inicialmente com as crianças, professores, colaboradores e famílias. A partir das necessidades e dos saberes experienciais emergidos, foi realizado um cronograma de estudos e construções de ações, com momentos bimestrais de diálogo entre os sujeitos participantes, através de grupo formado como relatores representantes para triangulações das propostas e acompanhamento de ações realizadas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Diante da escuta das demandas emergidas dos encontros como atores educacionais, foi construído um cronograma conjunto de estudos, reflexões e estratégias advindas das necessidades apresentadas no contexto situacional da escola pesquisada.

Assim, foram realizadas ações com atenção às crianças, suas famílias, docentes, bem como aos demais profissionais da escola. Realizaram-se encontros para construção de portfólios com individualidades das crianças no ambiente familiar e escolar, palestras sobre cuidados e seletividade alimentar, oficinas/jogos com as crianças sobre respeito à diversidade, construção de Planos de Estudos Individuais (PEI), mediação de leituras proficientes, panfletos e informativos sobre as ações desenvolvidas, encontros com psicólogos, nutricionistas, especialistas para acolher os atores sobre a efetivação dos direitos das crianças e suas famílias, atividades de cuidado com quem cuida, passeios aos espaços da cidade, favorecendo aproximação entre os sujeitos, na perspectiva de colaboratividade no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta experiência, evidencia-se que a construção e implementação participativa da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, por meio de estudos, estratégias e ações de atenção que envolvem os sujeitos da comunidade escolar, tanto individual quanto coletivamente, entre os diferentes segmentos educacionais, promove o desenvolvimento conceitual, procedimental e atitudinal de toda a comunidade escolar. Isso reforça o respeito à convivência humana e aos direitos fundamentais de todas as crianças, especialmente daquelas que necessitam de acompanhamento educacional como condição essencial para a qualificação e promoção da inclusão.

REFERÊNCIAS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

BRASIL. **Afirmação e fortalecimento da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (PNEEPEI)**. Brasília. Secretaria de Educação Especial, 2023. 8 p. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/institucionais/pneepei.pdf>. Acesso em 08 de agosto de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Marcos políticos-Legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília. Secretaria de Educação Especial-Brasília, 2010.72 p

DAHLBERG, G. MOSS, P. PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Trad. Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2019. 264p.

MONTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é e como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

OLIVEIRA, Jaima P. **Educação especial: Formação de professores para a inclusão escolar**. São Paulo, SP. Editora Contexto:2022. 128p

ORRÚ, Sílvia E. **Re-inventar da inclusão: Os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**.18 ed. São Paulo: Cortez,2011.

REFLEXÕES NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA NOS CURSOS EAD: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Andressa Pereira Silva Sartori

Prefeitura Municipal de Cachoeiro de Itapemirim-ES

andressapsartori@gmail.com

Andréia Weiss

Universidade Federal do Espírito Santo

andreia.weiss@ufes.br

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: Através do método qualitativo, conduzimos uma pesquisa bibliográfica e documental com o objetivo de analisar a formação de professores nos cursos de Pedagogia na modalidade de educação a distância no Brasil.

Palavras-chave: Pedagogia histórico-crítica. Formação de professores. Educação a distância.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, a educação a distância (EaD) tem ampliado sua presença nos cursos de formação de professores. Segundo dados estatísticos apresentados pelo Censo da Educação Superior de 2019 (BRASIL, 2020), o curso de Pedagogia é um dos que apresenta maior concentração de matrículas.

A partir dessa informação, a presente pesquisa objetivou analisar a formação de professores nos cursos de Pedagogia no contexto da modalidade de educação a distância no Brasil.

METODOLOGIA

A construção metodológica se amparou na abordagem qualitativa, do tipo Pesquisa Bibliográfica e Documental, sendo sua base teórica a Pedagogia Histórico-Crítica.

Tendo a formação de professores e o reflexo da educação a distância (EaD) nessa formação, fomos ao encontro de fontes bibliográficas que pudessem nos dar pistas sobre o fenômeno estudado à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. Assim, optamos por acessar prioritariamente fontes primárias para entender a pedagogia proposta pelo professor Dermeval Saviani (1996; 2011; 2021, dentre outras).

Paralelamente à pesquisa bibliográfica, também produzimos dados através da pesquisa documental. Coletamos e analisamos dados em diferentes fontes, entre elas: documentos oficiais do governo federal relativos às políticas educacionais da educação básica, ensino superior e formação de professores; documentos oficiais do Banco Mundial (BM) referentes à educação; redes de con-

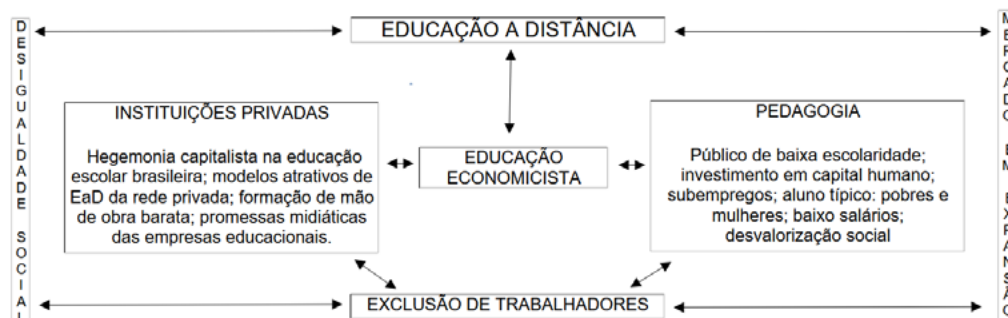
sultoria privadas especializadas em educação, sindicatos e instituições não governamentais e sites dos maiores conglomerados educacionais que atuam no Brasil.

Ressaltamos que todos os dados analisados são públicos e foram encontrados em sites oficiais das empresas de consultoria, dos organismos internacionais, dos setores públicos e/ou privados, das instituições de ensino superior analisadas e no site do Governo Federal. Dessa forma, os preceitos éticos de proteção aos sujeitos foram respeitados.

Durante o processo investigativo para entender o atual fenômeno que envolve a formação inicial de professores à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, utilizamos, na fase de organização dos dados coletados, categorias de investigação, por serem “[...] mais específicas e mais concretas” (GOMES, 2002, p. 70). Elas formaram um instrumento valioso que nos permitiu alcançar o conceito central desta pesquisa, em um processo conduzido com um olhar rigoroso para discriminar as informações/significados de maior importância para a mesma.

Dito isso, apresentamos o Quadro 1 com o esquema das categorias presentes nesta investigação.

Quadro 1 - Formação inicial de professores a distância: categorias de análise



Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação à escolha da categoria “instituições privadas”, utilizamos como critério o fato das instituições privadas, de caráter mercantil, aparecerem nos dados produzidos como sendo um poderoso instrumento para a expansão do ensino superior no Brasil, principalmente, via EaD. Durante a análise da categoria supracitada, surgiram algumas informações que consideramos importantes para o melhor entendimento do panorama das instituições privadas no sistema de ensino educacional brasileiro; essas informações foram transformadas nas seguintes subcategorias de investigação: hegemonia capitalista na educação escolar brasileira; modelos atrativos de EaD da rede privada; formação de mão de obra barata; promessas midiáticas das empresas educacionais.

No que se refere à categoria “Pedagogia”, utilizamos como critério de seleção o fato dos dados produzidos apontarem para o curso de licenciatura em Pedagogia a distância, por esse ser o elemento que impulsiona o domínio da rede privada no sistema de ensino EaD em nosso país. Diante disso, de acordo com o andamento de nossa investigação, surgiram as seguintes subcategorias: público de baixa escolaridade; investimento em capital humano; subempregos; aluno típico: pobres e mulheres; baixos salários; péssimas condições de trabalho; desvalorização social.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A partir da análise dos dados produzidos, cruzamos as categorias “instituições privadas” e “pedagogia”, a partir desse cruzamento entendemos que a EaD liga as duas categorias através de uma educação economicista, concluindo automaticamente que esse tipo de educação leva à exclusão dos trabalhadores. O Quadro 1 esboça um círculo vicioso em torno dos cursos de formação inicial docente, no qual a educação a distância, com seu mercado em expansão, contribui para os processos de exclusão dos trabalhadores e para o aumento da desigualdade social, ou, por outro lado, a desigualdade social aumenta o cenário de exclusão dos trabalhadores através do mercado em expansão da educação a distância.

Esses resultados de pesquisa revelam um cenário preocupante na medida que a educação a distância subsidia uma formação inicial docente de baixa qualidade. Isso significa que os professores, em alguns casos, podem não estar totalmente preparados para lidar com os desafios da sala de aula. Por consequência, o processo de ensino e aprendizagem torna-se menos eficaz para os alunos.

Além disso, a expansão do mercado EaD contribui para o aumento dos processos de exclusão dos trabalhadores da educação. Essa problemática pode se manifestar através da precarização das condições de trabalho dos professores que, muitas vezes, já enfrentam cargas horárias exaustivas, péssimas condições de trabalho, desvalorização social e salários baixos, impactando negativamente sua motivação e desempenho profissional.

O aumento da desigualdade social em nosso país é alarmante. A divisão da sociedade em classes antagonistas, como a burguesia e a classe trabalhadora, é evidente em nossos resultados de pesquisa, sugerindo que a EaD, em vez de democratizar o acesso à formação inicial docente, pode estar contribuindo para aumentar a desigualdade social. Professores com baixa qualificação profissional tendem a atuar em escolas públicas, onde as crianças já enfrentam diversas desvantagens socioeconômicas e culturais, exacerbando as disparidades educacionais entre diferentes grupos sociais (SAVIANI, 2013).

Outro ponto preocupante está relacionado à mercantilização da educação escolar, que tem transformado a educação em um produto comercial, priorizando o lucro sobre a qualidade. Esse enfoque para o acúmulo de capital pode levar a currículos menos robustos e a práticas pedagógicas que não consideram as necessidades específicas dos educandos, impactando negativamente a qualidade do ensino público.

Por fim, o conceito de “inclusão excludente¹” apresentado em nossos resultados de pesquisa sugere que, embora a educação a distância aumente o acesso à formação inicial docente, muitas vezes, esse acesso não garante a qualidade do processo formativo, criando um paradoxo onde mais pessoas são incluídas em um sistema educacional, mas com poucos benefícios reais de uma educação de qualidade. Isso resulta em profissionais que, apesar de formados, não estão adequadamente preparados para promover uma educação inclusiva, equitativa e eficaz.

¹ Forma de exclusão em que o acesso à educação é formalmente concedido, mas de maneira que perpetua e intensifica as desigualdades sociais existentes (SAVIANI, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Envolta pela complexidade de um contexto de ordem ideológica, política, econômica e cultural, a baixa qualidade na formação de professores existente, impulsionada pela educação a distância, acaba por ser incorporada e naturalizada na sociedade, passando a ser aceita automaticamente sem críticas e concebida como a representação de uma realidade cheia de oportunidades para a classe trabalhadora. Nesse cenário, o professor, tendo um importante papel no processo formativo do sujeito para o mercado, fica restrito a receber uma formação aligeirada e flexibilizada em razão dos interesses e demandas do capital.

Os dados produzidos a partir da Pesquisa Documental apontam que as implicações da formação de professores na modalidade EaD para a classe trabalhadora comprometem diretamente a luta pela emancipação humana, perpetuando a relação de exploração do ser humano por outro ser humano, bem como a existência e manutenção de classes sociais. Esse cenário deixa em evidência um emaranhado de fatores que indicam a inclusão excludente tomando uma nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações de educação e trabalho mediadas pelo processo de mercantilização da educação.

Nessa circunstância, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, consideramos fundamental uma reflexão rigorosa sobre os elementos que definem a educação de qualidade. Haja vista, que essa concepção pedagógica defende vigorosamente a democratização do ensino contra a discriminação, seletividade e o rebaixamento do ensino das camadas populares, empenhando-se em assegurar a melhor qualidade do ensino público destinado aos trabalhadores frente às atuais condições históricas.

Portanto, firmes no compromisso ético e político, não podemos perder de vista o ideal de emancipação humana. Para tanto, acreditamos que, mesmo no cenário atual de nossa sociedade, devemos lutar por uma política de formação de professores que promova o compromisso político e a autonomia do educador, algo que implica a formação da consciência crítica ainda nos cursos de licenciatura.

REFERÊNCIAS

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. *et al* (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petropolis: Editora Vozes, 2002.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 44. ed. Campinas, Autores Associados, 2021.

REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO ESCOLAR: UM DIÁLOGO COM NORBERT ELIAS E ANTÔNIO NÓVOA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Lucas de Souza Leite

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

lucas.souzaleite@outlook.com

Mario de Jesus Xavier

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

mariojx1995@yahoo.com.br

Edson Pantaleão

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

edpantaleao@hotmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Grupo de pesquisa políticas, gestão e inclusão escolar - contextos e processos sociais (GRUPGIE).

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, é caracterizada enquanto um estudo teórico que versa sobre a formação inicial de professores e Educação Especial. Apoiando-se nos pressupostos sócio-pedagógicos de Norbert Elias e Antônio Nóvoa, tem como objetivo tecer reflexões teóricas acerca da formação inicial de professores em interface com a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva. As reflexões conduzem ao entendimento que o período da formação inicial de professores desempenha papel crucial na mobilização de práticas e saberes inclusivos, cabendo, portanto, ao novo PNE (2024-2034) assegurar a constituição de *hábitos* formativos relacionados à inclusão escolar.

Palavras-chave: Formação docente. Educação Especial. Elias. Nóvoa.

INTRODUÇÃO

Este texto insere-se em um contexto de reflexões sobre a formação inicial de professores, considerado como um momento importante para a mobilização de conhecimentos e profissionalização. Destacamos a importância de a formação inicial valorizar, na escola comum, a diversidade de ensinar e aprender de todos os estudantes, principalmente, aqueles público-alvo da Educação Especial (PAEE)¹.

¹ Segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o público-alvo da Educação Especial são estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação (BRASIL, 2008).

Numa sociedade de indivíduos (ELIAS, 2006), apontamos que os docentes são indivíduos coletivos e sociais, que formam e são formados a partir de teias de interrelações, constituindo um processo de “formar formando-se” (PANTALEÃO, 2009).

Entendemos que a formação ultrapassa o contexto formativo, sendo muitos os atravessamentos que constituem a identidade. Segundo Nóvoa (1992) A identidade dos professores está ligada ao desenvolvimento pessoal e profissional. Esses aspectos são essenciais para a formação docente, pois a identidade não é construída somente no âmbito dos cursos de formação inicial, nem tampouco é acabada na conclusão. É um processo social (ELIAS, 2006) sempre inacabado e contínuo; ou seja, um *continuum* docente, referindo-se à necessidade de a formação inicial ser pensada considerando a indução profissional (NÓVOA, 2017).

Pensar na educação de estudantes PAEE requer considerar a formação dos professores, que devem desenvolver atitudes sociais favoráveis à inclusão. Torres e Mendes (2019) afirmam que professores com atitudes positivas em relação à inclusão usam estratégias de ensino mais inclusivas.

Assim este estudo tem como **objetivo tecer reflexões teóricas acerca da formação inicial de professores considerando a importância da construção de conhecimentos e atitudes sociais relacionados à Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva.**

METODOLOGIA

Este estudo, de natureza qualitativa e abordagem exploratória, caracteriza-se enquanto uma pesquisa teórica, objetivando ampliar os fundamentos relacionados à formação de professores. Para isso, apoia-se nas fundamentações de Norbert Elias (2006) e de Antônio Nóvoa (1992; 1995). As duas teorias são interdependentes e contribuem para a compreensão dos processos sociais, tanto da formação docente quanto da inclusão de estudantes PAEE. Além disso, dialogamos com pesquisas da área da inclusão escolar que versam sobre a temática.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Segundo Elias (2006, p. 27-28), processos sociais se referem “[...] às transformações amplas, contínuas, de longa duração [...]”. A perspectiva eliasiana sobre o processo civilizador tem um caráter histórico, diferentemente de outras teorias que visam o presente. Elias (2006, p. 29) delineia que “[...] uma teoria sociológica dos processos sociais tem de levar em conta, por exemplo, a afinidade estrutural de processos de formação do Estado no passado e no presente”. Assim deve ser a formação dos professores, entendida como um processo de especialização nos *processos de tecnização*. Segundo Elias (2006, p. 35), “o processo de tecnização e o processo civilizador são, ambos, processos de longa duração, não-planejados, que se movem numa direção discernível - com impulsos e contra-impulsos alternados - mas sem qualquer propósito na longa duração”.

No conjunto das recentes transformações sociais, existem figurações incluídas ou excluídas dos processos, por isso enfatizamos que a inclusão escolar deve assumir lugar de destaque nos

planejamentos educacionais de longo prazo, principalmente no Plano Nacional de Educação (PNE) 2024-2034. É necessário que essas demandas permeiem a agenda educacional, assegurando a inclusão dos estudantes PAEE.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

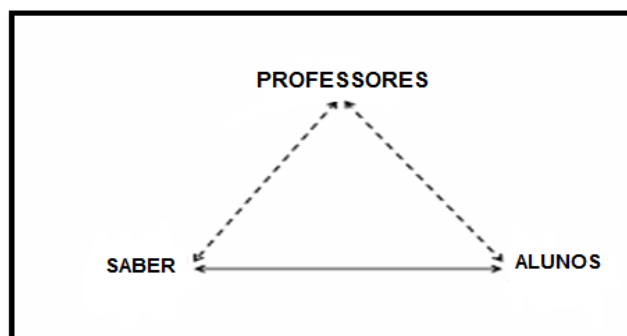
Nóvoa (1992) destaca que a formação de professores pode configurar uma nova profissionalidade docente, fomentando uma cultura profissional entre professores e uma cultura organizacional nas escolas. Essas mudanças são essenciais para os cursos de formação, visando práticas didático-pedagógicas inclusivas para estudantes PAEE.

Assim, Nóvoa (1995) evidencia alguns dos principais dilemas da profissão docente. O autor propõe, a partir de Jean Roussaye (1998), *Le triangle pédagogique* (Figura 1), afirmando que “[...] é difícil imaginar um processo educativo que não conte com a mediação relacional e cognitiva dos professores” (NÓVOA, 1995, p. 8). O autor afirma:

A partir de uma relação privilegiada de dois destes vértices, é possível imaginar, de forma necessariamente simplificada, três grandes modelos pedagógicos: a ligação entre os professores e o saber configura uma perspectiva que privilegia o ensino e a transmissão de conhecimento; a junção entre os professores e os alunos valoriza os processos relacionais e formativos; a articulação entre os alunos e o saber favorece uma lógica de aprendizagem (NÓVOA, 1995, P. 8).

O triângulo pedagógico pode ser assim representado:

Figura 1 - O Triângulo Pedagógico



Fonte: Os autores com base em Nóvoa (1995)

O triângulo representado ilustra a teia de interdependência estabelecida entre os professores, o conhecimento e os estudantes (em que também se incluem aqueles nomeadamente público da Educação Especial), reduzindo os equívocos de interpretação dos processos de longa duração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste resumo expandido tivemos o objetivo de, a partir das contribuições de Elias (2006) e Nóvoa (1992; 1995; 2017), tecer reflexões teóricas acerca da formação inicial de professores em interface com a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva. As reflexões tecidas conduzem ao entendimento que o período da formação inicial de professores desempenha um

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

papel crucial na mobilização de práticas e saberes inclusivos, cabendo, portanto, ao novo PNE (2024-2034) assegurar a constituição de hábitos formativos atrelados à Educação Especial.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Uma formação que possibilite que os futuros professores sejam capazes de reconhecer e valorizar a diversidade em sala de aula, promovendo contextos de aprendizagem inclusivos para os estudantes PAEE. Por meio de uma formação inclusiva os professores podem constituir *práxis* educativas (NÓVOA, 1992) para desenvolver métodos e materiais didáticos que atendam às diferentes formas de aprender. Ademais, a formação deve fomentar uma reflexão crítica sobre as barreiras à inclusão e formas de como minimizá-las e/ou superá-las, contribuindo para a constituição de *hábitos* (ELIAS, 2006) inclusivos na educação brasileira.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 22 Set. 2021.

ELIAS, Norbert. **Escritos e ensaios**: Estado, processo e opinião pública. Organização e apresentação: Frederico Neilburg e Leopoldo Waizbort; tradução textos em inglês, Sérgio Benevides; textos em alemão, Antônio Carlos dos Santos; textos em holandês, João Carlos Pijnappel - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em: [SciELO - Brasil - Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente](#). Acesso em: 24 set. 2023.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação** (coord.) - Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1995.

PANTALEÃO, Edson. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória-ES, 2009.

TORRES, Josiane Pereira; MENDES, Enicéia Gonçalves. Atitudes sociais e formação inicial de professores para a Educação Especial. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.25, n.4, p.765-780, Out.-Dez., 2019.

REFLEXÕES SOBRE PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Juselli de Castro Nazaré

EEEM Clóvis Borges Miguel

jusellidecastronazare@gmail.com

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: Este relato de experiência aborda a trajetória de uma aluna especial na disciplina Seminário de Pesquisa III do Doutorado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e as implicações na prática pedagógica docente. As aulas foram desenvolvidas a partir da Teoria Histórico-Cultural, tendo por base as considerações de Vygotsky e os processos de mediação. Por meio de uma análise descritiva e bibliográfica dos materiais estudados e das discussões realizadas à luz da educação especial na perspectiva inclusiva, compreende-se assim a importância da formação continuada para a criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo e práticas pedagógicas que contribuam para a escolarização dos alunos com deficiência.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Formação de professores. Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Fundamentado na Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Lev Vygotsky, o aprendizado e o desenvolvimento ocorrem por meio de um processo sócio-histórico. Segundo essa teoria, o indivíduo nasce com funções psicológicas simples que, através da cultura e das experiências vividas, tornam-se mais complexas, formando o comportamento consciente, as ações, a capacidade de planejamento e o pensamento (VYGOTSKY, 1984). Essa perspectiva teórica, que destaca a interação entre indivíduos e seu contexto social como fundamental para o desenvolvimento cognitivo, contribuiu para que durante as aulas minhas percepções e conceitos acerca da deficiência e da educação especial fossem ressignificadas.

Atuo há 19 anos no ensino técnico e superior. No entanto, ao trabalhar com alunos com deficiências, encontrei novos desafios. Atualmente, como professora do curso técnico em uma escola pública estadual, a partir dos estudos realizados na disciplina Seminário de Pesquisa III, busco novas formas de atender às necessidades desses alunos, com o propósito de tornar a educação, de fato, inclusiva.

Assim, o objetivo deste relato de experiência é informar, de forma geral, as discussões realizadas na disciplina Seminário de Pesquisa III e suas implicações na minha prática pedagógica docente.

METODOLOGIA

Entre 7 de maio de 2024 e 25 de junho de 2024, na disciplina Seminário de Pesquisa III, foram realizadas reflexões e discussões sobre intervenções no ambiente escolar visando melhores práticas na Educação Especial e Inclusiva.

A metodologia utilizada foi uma abordagem descritiva e bibliográfica, analisando teses e artigos acadêmicos. Essa análise permitiu identificar aspectos subjetivos que enriquecem a discussão sobre melhores práticas pedagógicas. Conforme Gil (2008) enfatiza, a pesquisa descritiva é essencial para a compreensão inicial de um problema, servindo posteriormente como base para estudos mais aprofundados e análises mais complexas

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

É essencial que a educação continuada proporcione um ambiente colaborativo para o desenvolvimento, avaliação e compartilhamento de práticas educacionais. Com base nos textos discutidos, é fundamental que os docentes busquem aprimorar suas práticas para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo.

Em linhas gerais, discorrerei sobre os textos estudados, sua abordagem e as contribuições para a minha formação como docente que atua com alunos especiais matriculados na educação profissional.

O texto de Gamboa (2018) me trouxe profundas reflexões ao destacar que a autoavaliação sistemática permite identificar áreas de melhoria e implementar mudanças baseadas em evidências. Essa abordagem é crucial para a evolução das práticas pedagógicas. Da mesma forma, Rocha, Souza e Mendonça (2019) e Kassar (2016) ressaltam a necessidade de conhecimentos específicos sobre Educação Especial e a falta de flexibilidade como grandes obstáculos à acessibilidade dos alunos, apontando para o desafio de respeitar e integrar as diferenças entre diferentes agentes e contextos. Essa discussão foi fundamental para que eu repensasse a minha prática.

No artigo de Madhesh (2023) evidenciou-se a importância de um conceito claro e objetivo de Educação Especial e Inclusiva, destacando a convergência de pontos de vista sobre esses termos como essencial para a validade de qualquer prática educacional. A análise das considerações do autor mostrou que as concepções sobre essas definições, trazem implicações na prática pedagógica docente. Tal aprendizado trouxe-me um novo olhar sobre o que é educação especial e educação inclusiva.

Van Miegheem *et al.* (2018) enfatizam que atitudes positivas em relação à Educação Inclusiva no ensino fundamental e médio são vitais para criar um clima escolar que abrace as diferenças, envolvendo professores, pais e alunos. Este é um ponto crucial para a implementação bem-sucedida de práticas inclusivas, o que me despertou interesse em trabalhar essas informações no meu ambiente de trabalho.

Mendoza & Heymann (2022) discutem as barreiras à Educação Inclusiva em países de baixa e média renda, como a necessidade de maior financiamento, políticas específicas, formação de professores, recursos materiais e acesso. Eles apontam que programas que promovem maior envolvimento comunitário podem criar objetivos e alcançar melhorias na integração de alunos com deficiência.

Marques *et al.* (2008) apresentam uma análise das pesquisas em educação especial no Brasil, destacando a importância de avançar na produção de conhecimento com embasamento científico mais eficaz. Methlagl (2022) contribui com um mapeamento bibliométrico da Educação Inclusiva, categorizando relações em temas que são úteis para decisões de grupos de pesquisa.

Kauffman (2020) incentiva os educadores a imaginarem um sistema de educação ilimitado, onde todas as crianças com deficiência podem ser incluídas na educação geral. Esta visão é essencial para avançar rumo à inclusão real nas escolas.

Payá (2020) aborda os desafios da América do Sul com relação à Educação Especial e Inclusiva, ressaltando que os problemas não decorrem da ausência de legislação, mas da sua aplicação efetiva, além de destacar a importância de oferecer educação de qualidade a todos para uma sociedade mais justa e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os textos estudados no componente curricular Seminário de Pesquisa III possibilitaram uma reflexão aprofundada sobre a universalização dos conceitos e a diferenciação entre Educação Especial e Educação Inclusiva.

As práticas docentes devem levar em consideração a compreensão e reconhecimento dos alunos em seus ambientes de aprendizagem. É essencial que nós, educadores, ofereçamos aos alunos múltiplas formas de expressar suas habilidades e competências, valorizando os resultados de aprendizagem individuais.

Ao compreender que a educação inclusiva vai além da simples integração de alunos com deficiência, mas envolve a criação de um ambiente que respeite e valorize as diferenças, torna-se claro que a formação de professores precisa ser robusta e contínua. Isso inclui não apenas o desenvolvimento de conhecimentos específicos sobre educação especial, mas também o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a equidade e a inclusão.

REFERÊNCIAS

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 3. ed. Chapecó: Argos, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Movimentos e abordagens para a formação do pesquisador em Educação Especial. **Diálogos e perspectivas em Educação Especial**, v. 3, p. 19-30, 2016.

KAUFFMAN, James M; HORNBY Garry. Inclusive Vision Versus Special Education Reality. **Education and Society**. N.10, 258, 2020.

MADHESH, Abdullah. The concept of inclusive education from the point of view of academics specialising in special education at saudi universities. **Humanities and Social Sciences Communications**, v. 10, n. 1, p. 1-7, 2023.

**“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos
no campo da educação”**

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

MARQUES, Luciana Pacheco. CARNEIRO. Carla Toscano; ANDRADE, Josiane da Silva; MARTINS, Nathalia Toledo; GONÇALVES, Rafael Marques. Analisando as pesquisas em educação especial no Brasil. **Rev. bras. educ. espec.** 14, Agosto, 2008.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

MENDOZA, Melissa; HEYMANN, Jody. Implementação da educação inclusiva: Uma revisão sistemática de estudos de intervenções de educação inclusiva em países de renda baixa e média-baixa. **International Journal of Disability, Development and Education**, v. 71, n. 3, p. 299-316, 2024.

METHLAGL, Michael. Mapping inclusive education 1980 to 2019: A bibliometric analysis of thematic clusters and research directions. **Issues in Educational Research**, v. 32, n. 1, p. 225-247, 2022.

PAYÀ, Andrés. Inclusive and special education policies in South America. **Oxford Research Encyclopedia of Education**, 2020.

ROCHA, Paulo César da Silva; SOUZA, Claudio Pinto de; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. Pesquisa qualitativa em educação no Brasil: consolidação e desenvolvimento. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 6, 2019.

VAN MIEGHEM, Aster *et al.* An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. **International Journal of Inclusive Education**, v. 24, n. 6, p. 675-689, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

RELATO EM UMA ESCOLA DE NATUREZA ESPECIAL DO DISTRITO FEDERAL: DIÁLOGO SOBRE VIOLÊNCIA SEXUAL COM CRIANÇA E ADOLESCENTE

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Valdilene Almeida Bruno

SEEDF/EAPE

valdilene.bruno@edu.se.df.gov.br

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: Objetivou-se apresentar um relato de palestra sobre violência sexual contra crianças e adolescentes e ter um panorama sobre o perfil da violência sexual contra crianças e adolescentes identificados nos registros do Serviço de Atendimento a Mulher Vítima de Violência Sexual. Esse relato aconteceu em maio de 2024 no Distrito Federal em uma escola de natureza especial, PROEM. O objetivo é dialogar sobre as diversas formas de violências que crianças e adolescentes passam ao longo de sua formação que faz com que estes se afastem da escola, da família, da educação, da cultura, vivendo em situação das mais diversas formas de vulnerabilidade. Assim, falar sobre a forma de prevenção, denúncia e também trazer a importância de ter formações dos professores que trabalham com jovens em situação de vulnerabilidade, numa perspectiva de cultura de paz e mediação de conflitos.

Palavras-chave: Escola. Juventude. Vulnerabilidade. Violência.

Há mais de 30 anos na educação básica como professora, sempre estive voltada para falar sobre os direitos humanos e dialogando sobre as crianças e adolescentes em vulnerabilidade em sala de aula, percebendo que essas vulnerabilidades vão além da escola. Fiz parte do cotidiano dessas crianças e adolescentes ao longo de suas vidas fora dos muros da escola. Essas violências e vulnerabilidades desempenham fator importante em suas trajetórias de vida. Essas crianças e adolescentes em vulnerabilidade no Brasil tem cor, que através da construção sociológica brasileira escancara o patriarcado, o racismo, as desigualdades sociais. E essas crianças e adolescentes estigmatizados lutam para terem acesso à dignidade humana e seus direitos.

A partir de 2020 estou como professora formadora na EAPE Escola de Aperfeiçoamento do Distrito Federal (EAPE) no percurso de formação de professores desenvolvido por mim com o nome “Direitos Humanos e Socioeducação.”. Nessa perspectiva, trabalho essas temáticas com os professores e também faço oficinas com os jovens que estão com restrição de liberdade nas unidades de internação do Distrito Federal, de acordo com o ECA (1990) e SINASE (2012).

Nesse ano de 2024, fui convidada para ir a uma escola de natureza especial: Escola Parque Da Cidade (EPQ/ PROEM). Esta é uma escola de natureza especial que atende crianças e adolescentes em situação de rua e de vulnerabilidades diversas. Uma escola cuja temática e projeto político pedagógico é de acolhimento e prevenção do estudante quanto a violência da rua, e a violência institucionalizada.

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Por suas características de diversidade, é uma escola que tem uma heterogeneidade muito grande em seu alunado e também um nível altíssimo de alunos que não retornam para às aulas no ano letivo. Assim, percebe-se a necessidade de um currículo, uma metodologia e algumas formas diferenciadas de professores lidarem com seus alunos, além de entender a necessidade e o diferencial que a educação, a cultura, a arte e o lazer fazem no processo de socialização e cidadania que a escola pode proporcionar para os estudantes.

Ainda, segundo a comunidade escolar, um dos objetivos dessa unidade escolar com natureza especial, é entender as características do alunado e intervir com uma educação voltada para os direitos humanos e cidadania, não deixando de trabalhar também com ideias e práticas de cultura de paz, através do eixo transversal cidadania e educação em e para os Direitos Humanos, envolvendo as dimensões de apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos, afirmação de valores, atitudes e práticas sociais.

Meu envolvimento com essa escola ocorreu na semana de prevenção ao abuso sexual infantil e a adolescentes, cuja culminância ocorre dia 18 de maio. O nível de crianças e adolescentes que sofrem algum tipo de violência é extremamente alto no Brasil, e o Distrito Federal não é exceção. Fui convidada para uma conversa com os estudantes do que é abuso sexual e como evita-lo; além de falar também sobre a rede de proteção e como fazer denúncias também. Nosso diálogo aconteceu com o envolvimento dos demais professores, a direção. Um tema difícil e muitas vezes complicado para se trabalhar em sala de aula, principalmente com estudantes que não tem o direito de uma moradia segura, às vezes nem alimentação ou sequer uma família para ter proteção e afeto de familiares.

Segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU) (2020), o disque 100, número para denúncia do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), mais de 70% dos casos de abuso sexual contra crianças e adolescentes acontecem no âmbito familiar, e são praticados por parentes. Também pelo disque 100, no Brasil ocorreram 17 mil denúncias de violência sexual contra crianças e adolescentes, 73% dos casos ocorreram na residência da vítima, e em 46% esta vítima era adolescente (12 18 anos) e do sexo feminino, (MMFDH 2020). Estamos falando da violência sexual, mas também é muito importante falarmos sobre as diversas formas de violência, como a psicológica, física, sexual, dentre outras.

Pessanha (2001) esclarece:

As atitudes violentas desses jovens são a única alternativa que lhes restou para o existir e não desistir da vida. É impossível exigir que eles respeitem os direitos e as propriedades alheias quando eles nada tem e nada tiveram e lançam mão do que podem para sobreviver (2001, p.119).

Segundo Cassorla (2001) quanto às características sobre as famílias, estas características são essenciais para o entendimento desse jovem que está como estudante em nossas escolas, principalmente nas escolas de natureza especial.

Para Cassorla:

as famílias de origem desses adolescentes encontraremos um maior número de mortes, problemas com a polícia e a justiça, uso de álcool e drogas e violência

"Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação"

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

doméstica, se as compararmos com outras famílias. Os atos impulsivos, em geral substituem os pensamentos, a reflexão. Em outras palavras, não existe um ambiente familiar suficientemente acolhedor para que as crianças se constituam como seres humanos adolescentes e adultos suficientemente integrados e coesos, com identidade definida (2001, p.135).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Iniciamos com minha apresentação de forma descontraída, nada de “lattes”, e sim meu percurso como estudante criança e meus sonhos, depois ia fazendo costuras entre a minha infância e meus sonhos com os dos jovens. Alguns de início já participavam, outros foram arredios desde o início até o fim. Depois passei slides com desenhos e pequenas frase sobre as várias formas de violência: física, psicológica, sexual, e que existem outras e que muitas vezes ocorrem em muitos lares e por pessoas conhecidas e/ou familiares. Depois falei sobre a forma de denunciar, de falar, com quem falar e a quem recorrer, onde a escola é e deve ser um espaço de escuta, acolhimento e o papel relevante dos conselheiros tutelares trabalhando em parceria com as escolas.

Logo após distribuí as cartilhas sobre o tema feita pelo Governo do DF. Brincamos, falamos de sonhos, de projetos de vida, de projetos de futuro, de viagens e foi servido o almoço da escola. Fiquei entre os jovens conversando individualmente e sanando algumas dúvidas individuais de meninos e meninas. Depois entreguei um bombom como agradecimento e houve a troca de olhares, escutas, afetos e até choros de alguns jovens de forma individualizada.

Foram momentos de trocas bastante significativos, por trabalhar tema tão conflituoso onde grande maioria de abusos sofridos pelos jovens acontece dentro de seus lares e com pessoas muito próximas, até familiares.

Trabalhei com falas de Winnicott (1983) Freire (1987) O ECA(1990), a Lei Henry Borel (2022) e a importância de entender sobre o ECA e o papel dos conselheiros tutelares . Falar de direitos para pessoas que foram negligenciadas pelo Estado, pela sociedade civil, em direitos mínimos é muito gratificante. Assim, esse tema deve ser trazido para as salas de aula de todas as modalidades e etapas da educação básica e também da educação superior e falarmos sobre ética em relação ao ser humano, em uma concepção de formação integral (BAQUERO, 1997).

A formação continuada de professores e professoras, orientadores e orientadoras tem que trazer uma análise sociológica da sociedade, contextualizada e mostrar os avanços em direitos humanos já garantidos por lei, que devem se tornar uma prática no cotidiano para que crianças, adolescentes e jovens invisibilizados possam ter vozes e direitos a todo tempo e principalmente em seu percurso como estudante. Garantir uma educação que valorize a fala, a afetividade (FREIRE), o respeito, o aprendizado, a criatividade e a inserção social através do contexto escolar e cultural.

É urgente que discussões sejam feitas sobre as normativas de proteção à criança e ao adolescente, bem como o envolvimento tanto do Estado e da sociedade civil, para conseguir enxergar que é através da educação e da cultura que poderemos estabelecer diálogos sérios sobre o que são os direitos humanos e que todos têm esses direitos assegurados pelo Estado. E, é essa a forma de diminuir a violência. Perceber que somente através desses direitos garantidos que

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

poderemos avançar na dignidade de todas as pessoas, principalmente de crianças e adolescentes, que estas tenderão a ser vistas como sujeitos, como já é lei, sujeitos de direitos. Ainda Peralva diz: “A violência não tem múltiplas causas e múltiplas as origens?” (p.31). A democratização tende a ocorrer quando todos esses sujeitos forem vistos como sujeitos de direitos e que os sujeitos em vulnerabilidade possam ser visibilizados e escutados pelo Estado e implementados leis e normativas para todos.

Para Antônio Luiz Serpa Pessanha (2201) fica evidente que mesmo em crianças e adolescentes, a base do desenvolvimento humano saudável é realizada com respeito, empatia e percebendo o direitos e responsabilidade de todos é através da confiança e afeto. Aqui, entendemos que o afeto é a forma mais saudável e natural de aprendizagem, de trocas em sala de aula, entre alunos e professores.

Também, a mediação centrada na solução do conflito é a forma mais viável de atender as necessidades dos jovens em conflito com a lei e as necessidades e ideais da sociedade a respeito desses jovens. Para nós, profissionais da educação, que sejamos atores desse processo de ressocialização, de diálogo sobre direitos humanos, e a manutenção destes em todos os aspectos e por toda a sociedade. Para tanto, há instrumentos normativos internacionais mencionados nesse artigo e nacionais também.

Nesse sentido, há necessidade de envolvimento de toda a sociedade, das famílias, da escola, dos movimentos culturais/religiosos para entender a importância de se falar sobre violência. E, as crianças e jovens, devem entender sobre seus direitos, suas responsabilidades, mas numa concepção de educabilidade (Baquero, 1997), de uma educação que perceba o ser humano como um ser total e integral, e que a escola acompanhe essa trajetória de uma educação de cultura da paz.

REFERÊNCIAS

BAQUERO, Ricardo. **La educabilidad bajo sospecha**. Disponível em: https://www.dgeip.edu.uy/IFS/documentos/2015/actividades/barquero/La_educabilidad_bajo_sospecha.pdf

_____. (1997) “Sobre instrumentos no pensados y efectos impensados: algunas tensiones en Psicología Educacional”, **Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires**.

CARSSOLA. Roosevelt M. Smeke. Gravidez, prostituição infanto-juvenil, DST e auto-agressão. **Adolescência e Violência: ações comunitárias na prevenção**. Org. David Léo Levisky. São Paulo.2001.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/constituicao-30-anos/textos/moradia-constituicao-garante-e-reforca-concretizacao-do-direito>. Acesso em: 22/07/2024.

CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ens-fundamental_19dez18.pdf.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra. 1987

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. (2020a). **COVID-19 causa interrupção nos serviços de proteção a criança em mais de 100 países**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-causa-interrupcoes-nos-servicos-de-protecao-da-crianca-em-mais-de-100-paises>. Fundo das Nações Unidas para a Infância. (2020).

LEI HENRY BOREL. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/l14344.htm.

MINISTÉRIO DA MULHER, FAMÍLIA E DOS DIREITOS HUMANOS (2020). **Relatório Violência contra crianças e adolescentes**: 2018/2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Disponível em: <https://www.bbc.com/news/uk-wales-52473453>. (2020).

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Disponível em: <https://news.un.org/es/story/2020/04/1472542>. (2015).

Relatório Mundial sobre a Prevenção da Violência. Disponível em: <https://nev.prp.usp.br/wp-content/uploads/2015/11/1579-VIP-Main-report-Pt-Br-26-10-2015>.

PERALVA, Angelina. **Violência brasileira: o privado e o público**. Adolescência e Violência: ações comunitárias na prevenção. Org. David Léo Levisky. São Paulo. 2001.

PESSANHA, Antônio Luiz Serpa. **Adolescência e Violência: ações comunitárias na prevenção**. Org. David Léo Levisky. São Paulo. 2001.

PROJETO POLITICO PEDAGOGICO. file:///C:/Users/LENOVO/Downloads/ppp_epc_proem_plano_piloto.pdf. Acesso em: 02/07/2024.

SINASE. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm.

UNICEF faz apelo urgente para evitar “geração perdida” para a COVID-19. Disponível em: <https://brasil.un.org/index.php/pt-br/101524-unicef-faz-apelo-urgente-para-evitar-geracao-perdida-para-covid-19>. Fundo das Nações Unidas para a Infância (2020).

WINNICOTT, D.W. **O ambiente e os Processos de maturação**. 1983.



ANEXO

Fotos do evento no PROEM.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)



Acervo pessoal. Proem, 21/05/2024.

RELATO DE EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR ENTRE A MATEMÁTICA E A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Julia dos Santos Pereira
Universidade Vila Velha
juliadspk10@gmail.com

Maria Riziane Costa Prates
Universidade Vila Velha
maria.prates@uvv.br

Camila Junca Stefenon
Universidade Vila Velha
camila.junca@gmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Aprendizagens afetivas na diferença: Direitos humanos e educação por uma ética e estética da existência e produção de segurança pública - CNPq (sem financiamento).

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: Trata de um relato de experiência a partir de pesquisas realizadas na graduação, pós-graduação e mestrado, envolvendo a matemática e a educação física. Objetiva problematizar as intercessões e a força interdisciplinar do trabalho na composição dessas duas áreas do conhecimento. Como aparato teórico-metodológico realizaram-se experimentações com os estudantes, a partir de quatro jogos, abordados em um grupo focal (Gatti, 2005), com ênfase na interdisciplinaridade, acreditando com Gallo (2006), na importância de restabelecer relações entre os diversos saberes. Os principais resultados das análises apontam para a força interdisciplinar nos usos dos conteúdos matemáticos e da educação física, pela interação dos sujeitos com os diferentes conhecimentos e as experimentações com jogos e possibilidades diferenciais de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação Física. Matemática. Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência está relacionado ao Grupo de Pesquisa “Aprendizagens afetivas na diferença: Direitos humanos e educação por uma ética e estética da existência e produção de segurança pública - CNPq”, reunindo pesquisas realizadas durante o estágio obrigatório na Educação de Jovens e Adultos (EJA), da graduação em Pedagogia, articulado aos movimentos do estágio da pós-graduação lato sensu em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional, bem como da pesquisa intitulada “Justiça restaurativa e os movimentos educacionais para a prevenção à intolerância e os discursos de ódio”, do mestrado em segurança pública, de uma Universidade no Espírito Santo (ES), aprovada pelo Comitê de Ética, Parecer Nº 6.978.855/2024.

A experiência foi realizada no primeiro semestre de 2024, com uma turma da EJA de uma escola municipal de Vila Velha/ES. As atividades fazem parte do projeto de extensão intitulado “Intervenções pedagógicas com *práticas políticas* inclusivas: conversas interdisciplinares entre a Universidade, a escola e a clínica”, registrado sob o Nº 118/2024.

A EJA é uma modalidade da Educação Básica brasileira que visa permitir o acesso e continuidade dos estudos para pessoas que não iniciaram ou interromperam seu processo escolar no tempo regular (BRASIL, 2021). No ES, é ofertada nas escolas públicas, com foco na alfabetização através da Língua Portuguesa e Matemática, enquanto as disciplinas de Educação Física, Artes, Ensino Religioso, Informática e Projeto de Vida, acontecem uma vez por semana. Assim, foi pensada uma proposta interdisciplinar com base no projeto de extensão citado.

As disciplinas selecionadas foram Matemática, destacada pela ampla carga horária, e Educação Física, que ocorre uma vez por semana e apresenta baixa participação dos alunos nessa escola. Ambas se relacionam de forma interessante no aspecto cognitivo, uma vez que as possibilidades cognitivas estão diretamente ligadas às interações dos sujeitos nos contextos escolares e sociais. Portanto, discutir cognição isoladamente não é suficiente, evidenciando a necessidade de articulações interdisciplinares e de diferentes formas de aprendizagem. Isso implica um movimento de estabelecer novas relações com diversos conhecimentos conectados à vida e às práticas cotidianas, integrando-os conforme já apontado por Gallo (2006).

Logo, o objetivo deste estudo é problematizar as intercessões e a força interdisciplinar das possibilidades educativas entre a matemática e a educação física, para composição de aprendizagens diferenciais, em uma turma da EJA do 1º segmento (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) noturno da rede municipal de Vila Velha/ES.

METODOLOGIA

O relato de experiência é um tipo de produção científica que apresenta uma vivência acadêmica ou profissional, caracterizado pela descrição de um processo de intervenção, no ensino, na pesquisa ou na extensão (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021). A ideia foi combinar os conteúdos da matemática que os alunos estavam aprendendo naquele momento, com elementos da educação física.

Os conteúdos de matemática eram números pares e ímpares, e adição. Logo, o primeiro jogo se chamava “par e ímpar”, e os alunos deveriam se deslocar para o lado par ou ímpar correspondente do número falado pela professora. O segundo, “estafeta de contas”, foi realizado com a turma dividida em duas colunas, e um de cada equipe se deslocava rapidamente até a professora para responder uma questão de adição, até todos da equipe terminarem. Na “cesta de números”, os alunos deveriam arremessar a bola dentro do bambolê e somar dois pontos para a equipe a cada acerto. Por fim, na “roda matemática”, os alunos deveriam andar pelo espaço e pisar nos números do chão, correspondentes ao resultado da adição falado pela professora.

Após as aulas, foram realizadas conversas em formato de um grupo focal com 15 alunos presentes (dos 20 da turma) para avaliar essa intervenção. Como aponta Gatti (2005), o trabalho com grupos focais contribui para compreensão dos processos de construção das práticas cotidianas, relacionando-as às questões mais amplas da sociedade e das aprendizagens dos sujeitos. A conversa envolveu as seguintes perguntas: O que mais gostaram da proposta interdisciplinar? Acha interessante a realização dessas atividades? Com que frequência? As respostas possibilitaram a análise e discussão a seguir.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A proposta de intervenção reuniu ambas as disciplinas para apresentar uma metodologia mais dinâmica e motivadora, com outras formas de estimular o raciocínio e a aprendizagem dos conteúdos. Na avaliação, os comentários foram positivos, como evidencia a resposta dos alunos “L” e “N”:

Gostei de todas. Eu gostei mais daquela que trabalhou o coletivo. A do par e ímpar também gostei muito. Podia fazer mais vezes com a gente (L).

Gostei também, da do par e ímpar, gostei de todas. Gostei e achei interessante. Se brincasse mais vezes “com nós daquele jeito era bom” (N).

Em relação à matemática, a experiência possibilitou o exercício do raciocínio lógico, sem o uso tradicional de lápis e caderno. Isso foi destacado pelos alunos, que tiveram que resolver as contas mentalmente ou com os dedos. Para a matemática é essencial as práticas que estimulam o raciocínio e a aplicação dos conceitos no dia a dia, logo, atividades assim auxiliam a internalização e fixação dos conteúdos.

Quanto à educação física, a maioria destacou a sua importância para a saúde, especialmente ao relatarem suas rotinas, que envolvem longas horas em pé ou sentados. A conscientização da atividade física é fundamental para manter a independência motora e a qualidade de vida, principalmente em idades mais avançadas. Além disso, envolver a educação física se mostrou relevante por oferecer um aprendizado mais dinâmico e prático.

Por fim, sobre a frequência dessas atividades, parte da turma é a favor, afirmando que a integração de disciplinas permite um aprendizado mais eficiente e rápido, como opinam os alunos “S” e “L”:

Com certeza, quanto mais (atividade/estímulo), mais a gente aprende (S).

Os dois (conteúdos) juntos, porque se esforça mais, quer aprender, quer ganhar ali, junta a leitura, a disciplina, e fica massa (L).

Já outros alunos afirmam que abordar duas disciplinas pode confundir os conteúdos, causando uma sobrecarga de informações e dificultando o acompanhamento e assimilação. O aluno “A” chega a uma consideração para a turma:

A aula em si, foi bom juntar as duas (disciplinas), agora dentro da sala de aula, é melhor a professora passar só matemática (A).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

No caso dessa proposta, a educação física, com sua característica mais prática, pode facilitar sua integração com a matemática sem introduzir uma quantidade excessiva de teoria, contribuindo e estimulando o desenvolvimento cognitivo e aprendizagem. Logo, é preciso refletir justamente sobre quais disciplinas utilizar para uma abordagem interdisciplinar na EJA, considerando a complexidade e a interdependência dos temas, e evitando dificuldades na aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As respostas evidenciaram reações positivas da turma com a junção da educação física com a matemática. Os alunos expressaram animação e satisfação com a proposta e com os resultados de interação, sendo uma aula diferente e inovadora para aprendizagem do conteúdo. Com a experiência, observamos que essa proposta interdisciplinar tem grande potencial para beneficiar a aprendizagem e a motivação dos alunos.

Lembramos que é essencial acompanhar o processo com avaliações, para assegurar que as atividades estão contribuindo para a compreensão dos conteúdos e trazendo benefícios com a integração de disciplinas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos [...]. 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2021-pdf/191091-rceb001-21/file>. Acesso em: 19 jul. 2024.

GALLO, S. As contribuições de Foucault à Educação: entrevista com Sílvio Gallo. IHU on-line: **Revista do Instituto Humanitas UNISINOS**. São Leopoldo, n. 6, p. 32-35, nov. 2006.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista práxis educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DA INTERFACE ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DO ESPÍRITO SANTO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Eliane Saiter Zorzal¹
SEDU/EEEM Arnulpho Mattos
eszorzal@sedu.es.gov.br

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo simples: O relato descreve a implementação da educação especial na Escola Estadual de Ensino Médio Arnulpho Mattos, Espírito Santo, entre 2021 e 2024. A nova equipe pedagógica enfrentou resistência inicial dos professores, mas com formação e planejamento, promoveu a inclusão e a adaptação de materiais e métodos de ensino. A iniciativa resultou em progressos significativos para os alunos com necessidades especiais e fomentou uma cultura escolar mais inclusiva e colaborativa.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação especial. Educação profissional. Ensino médio integrado ao técnico.

INTRODUÇÃO, OBJETIVOS E FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Este relato descreve a experiência obtida através do acompanhamento pedagógico da equipe de professores do turno vespertino da Escola Estadual de Ensino Médio Arnulpho Mattos, no estado do Espírito Santo, entre os anos de 2021 e 2024. Com uma nova composição da equipe pedagógica da escola a partir do ano de 2021, percebeu-se que muitos profissionais da escola julgavam e questionavam, informalmente e em momentos formativos, a matrícula de estudantes público-alvo da educação especial na escola, por se tratar de uma escola técnica de ensino, que na impressão de alguns deles, “não seria adequada” a estudantes com comprometimentos físicos ou mentais. A partir do momento que adentramos à escola na gestão pedagógica, entre diferentes tarefas que precisamos organizar, tomamos como responsabilidade planejar com os professores ações que fossem voltadas ao dia a dia das salas de aula, para os estudantes em questão. Entre essas ações: apoiar a gestão da escola na organização da sala de atendimento aos estudantes, organizar os horários de atendimentos colaborativos (entre professores regentes e de AEE, também no contraturno) (atendimento nas salas de AEE) e dar suporte à confecção de materiais pedagógicos adequando aos educandos.

Assim, surgiu aos poucos um incômodo na equipe pedagógica, que passou a tecer cada vez mais articulações com o restante da equipe, enfatizando principalmente as legislações pertinentes organizadas pela Secretaria de Educação. Tal movimento motivou o início de todo um trabalho

¹ Pedagoga da rede estadual de ensino, técnica pedagógica SEDU/CIASE.

voltado para algumas frentes: proporcionar e garantir que os professores da escola tivessem acesso, e garantissem o estudo, das portarias e diretrizes da educação especial; que os professores iniciassem a confecção de materiais contextualizados, tanto das atividades diárias dos estudantes quanto dos materiais avaliativos, tendo em vista suas especificidades pedagógicas, e o acompanhamento incisivo das ações da equipe de professoras do Atendimento Educacional Especializado, que demonstravam dúvidas na condução do processo de ensino com os estudantes, visto que tais professoras não tinham experiência nesse atendimento em nível médio, em 2021.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

METODOLOGIA

A ação pedagógica que se pretendia, e que endossa esse relato de experiência, girou em torno de concretizar na Escola Arnulpho Mattos, a discussão a respeito do direito de todos os estudantes, sejam aqueles compreendidos com algum tipo de deficiência ou não, de se matricularem na escola e finalizarem um curso técnico. A Escola Arnulpho Mattos foi fundada em março de 1977, em atendimento à legislação vigente na época, (Lei nº 5692/71) que determinava a obrigatoriedade do ensino profissionalizante no 2º grau a todas as escolas públicas e privadas. Atualmente a escola oferta a modalidade de ensino Médio integrado ao Técnico. Identificamos, nesse contexto, ao longo de nossa atuação na instituição, um “endurecimento” nas ações, que pode ser explicado pela fragilidade da formação de professores da escola, no que diz respeito às especificidades didáticas da educação especial, tendo em vista que em sua maioria, o corpo docente da escola Arnulpho Mattos é composto por professores das engenharias, principalmente engenharias elétrica e mecânica.

A partir do ano de 2021, a equipe pedagógica, intensificou o processo de condução do trabalho pedagógico na perspectiva da educação especial na escola, realizando as seguintes adaptações:

Modificação do Material Didático: Os estudantes com diferentes tipos de deficiências (principalmente autistas e alunos com deficiência intelectual leve e moderada) passaram a receber materiais (textos, atividades comuns e atividades avaliativas) contextualizadas às suas necessidades. Todo o horário de articulação para o planejamento dessas atividades foi montado, garantindo o encontro das professoras de AEE com todos os professores. Houve incentivo incisivo para que os professores das áreas técnicas procurassem as professoras de AEE para tecer conversas a respeito de como as aulas práticas nos laboratórios da escola poderiam ser contextualizadas para a compreensão e participação desses alunos. **Estratégias de Ensino Personalizadas:** Métodos de ensino foram ajustados e a sala de AEE foi totalmente reformada no ano de 2023, e no ano de 2024, a sala recebeu um novo espaço na escola, climatizado, aproximando-se do ideal para o atendimento em contraturno dos estudantes público-alvo. **Suporte Individualizado:** Acompanhamento individual com educadores especializados e apoio psicológico foram oferecidos para auxiliar no processo de

aprendizagem. **Formação de professores:** No início de 2023, tecemos interlocução com a equipe pedagógica da Assessoria da Educação Especial da SEDU/ES, a fim de convidarmos um representante do setor e planejarmos um momento formativo entre a equipe e os professores da instituição Arnulpho Mattos. Tal formação aconteceu na primeira Jornada de Planejamento Pedagógico (JPP) da escola, em maio de 2022, e foi considerado um “divisor de águas”, na avaliação do evento, entre os profissionais da escola, pois se concretizou em um momento em que tivemos como intenção conversar sobre o direito dos estudantes da educação especial em estar “naquela” escola, discutindo essa interface entre educação especial e educação profissional, tendo como foco o atendimento dos alunos nos laboratórios da escola, principalmente.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Inicialmente, alguns educadores tinham pouca experiência com a educação especial. Foram oferecidos cursos de capacitação, via CEFOPE e sugestões de workshops para melhorar a formação continuada dos professores. A inclusão dos alunos com necessidades especiais gerou impactos positivos na escola e sobretudo entre os professores. **Desenvolvimento pessoal e profissional:** Os alunos público-alvo da educação especial, demonstraram progresso significativo em suas habilidades estudantis. A partir de 2023, não percebemos mais falas entre os professores, sobretudo entre os novatos, de que não poderíamos receber alunos especiais nas aulas práticas, nos laboratórios de soldagem e eletrotécnica. Enquanto equipe pedagógica, passamos a analisar, junto com a equipe de AEE, de forma próxima, toda a construção dos Planos de Atendimento Individuais dos alunos especiais, para que fossem bem redigidos e fossem otimizados por toda comunidade escolar. **Cultura de Inclusão:** A escola desenvolveu uma cultura mais inclusiva e respeitosa, promovendo a aceitação e a colaboração entre todos os alunos. A educação especial, no ano de 2024, perdeu o estigma, entre os professores, de “algo que ninguém sabia fazer” e passou a fazer parte do planejamento dos professores de todas as atividades avaliativas: provas, simulados, entre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de aprofundar a implementação da educação especial na EEEM Arnulpho Mattos revelou que, apesar dos desafios, é possível criar um ambiente educacional inclusivo e eficaz. A inclusão não apenas beneficiou os alunos público-alvo da educação especial, mas também enriqueceu a experiência formativa profissional dos professores e de toda a comunidade escolar. Para futuras iniciativas de inclusão, recomenda-se:

Continuidade na formação dos educadores: Finalizamos o ano de 2023 na equipe pedagógica da escola, indicando que seria bastante eficaz a continuação do aprofundamento da perspectiva da inclusão, através da organização de leituras em conjunto por toda equipe,

de textos pautados em experiências semelhantes com a da Escola Arnulpho Mattos. **Fortalecimento de parcerias:** Estabelecer mais parcerias para garantir a disponibilidade de recursos e suporte (ampliar a articulação com a Assessoria de Educação Especial da SEDU) e com o NEAPIE de referência. **Avaliação e ajustes constantes:** Realizar avaliações periódicas das práticas e ajustar conforme necessário para atender às necessidades dos alunos. Tecer formações contínuas nos planejamentos coletivos com os professores novatos; possibilitar uma comunicação assertiva com os professores a respeito de especificidades desses estudantes, informar sobre alunos com laudos novos, ampliando a capacidade da equipe de aprofundamento no assunto.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

Escola Estadual de Ensino Médio Arnulpho Mattos. **Projeto Político-Pedagógico**. Vitória: Escola Estadual de Ensino Médio Arnulpho Mattos, 2022.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial da Rede Estadual de Ensino**. Vitória: Secretaria de Estado da Educação, 2023.

SETEMBRO VERDE: UMA OPORTUNIDADE DE DISCUTIR INCLUSÃO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Luzinete de Souza Oliveira
Prefeitura Municipal de Cariacica
luzineteifes@gmail.com

Larissy Alves Cotonhoto
Centro de Referência em Formação e em Educação a
Distância do Ifes
larissy.cotonhoto@ifes.edu.br

Alice Venturin Roldi Vago
Prefeitura Municipal de Cariacica
aliceroldi@gmail.com

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: Este trabalho apresenta a análise de uma formação de professores, de curta duração, realizada em uma escola pública no município de Cariacica/ES. Contou com professores do Ensino Fundamental I e II. Buscou discutir inclusão escolar, aproveitando que a Secretaria Municipal de Educação do referido município, instituiu que no mês de setembro fossem elaboradas ações com vista a discutir inclusão frente ao setembro Verde. Ao longo do trabalho percebeu-se o quanto práticas inclusivas configuram-se como um desafio, uma vez que os participantes citam: o despreparo, a falta de apoio e investimento financeiro, a falta de expectativa dos profissionais da escola com relação aos alunos PCD, principalmente aqueles que requerem maior suporte. Concluímos que trabalhos como estes são de extrema importância para reflexão sobre o fazer docente.

Palavras-chave: Setembro Verde. Formação de professores. Inclusão.

INTRODUÇÃO

A discussão e ações que envolvem a inclusão de pessoas com deficiência no Brasil é recente. Ainda que legalmente (Brasil 1988; 1996; 2008; 2015), a educação seja um direito de todos, é recorrente a narrativa, de despreparo para lidar com alunos PCD (SONZA, SALTON e AGNOL, 2018). Destacamos neste trabalho a relevância da formação continuada de professores e equipe escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Inclusão: conceito e legislação

No Brasil, o cenário de inclusão tem início com a LDB (Lei de Diretrizes e Base) de 1961. Em 1988 tivemos a Constituição Federal, que prevê que a educação é direito de todos. Marcadamente é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN) que define a educação

especial, como sendo uma modalidade de educação escolar que deve ser ofertada de forma preferencial na rede regular.

Outros documentos legais sinalizam um movimento de inclusão. Em 2012, a Lei Ordinária Federal nº 12.764 que dá seguridade às pessoas com Transtornos do Espectro Autista; em 2014 o Plano Nacional de Educação (PNE) e mais recente, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, de 2015, que define:

[...] 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 (BRASIL, 2015, p. 01).

De acordo com Sassaki (2003) para que a sociedade seja inclusiva, tornar-se necessário que todos os sistemas sociais se adequem de forma a atender a toda diversidade humana, seja ela de raça, etnia, nacionalidade, gênero, orientação sexual entre outros.

Formação de professores

Saviani (2009) pontua que embora a educação especial tenha sido contemplada nos documentos normativos (cita de forma especial a LDB, o PNE E CNE/CEB n. 17/2001, documentos estes que, segundo o autor, tratou razoavelmente da modalidade em questão), no entanto, no que se refere à formação de professores para atuar na Educação Especial a questão permanece em aberto. Uma vez que no curso de pedagogia que deveria tratar deste tema de forma mais aprofundada “a resolução CNE/CP 1, de 2006, que definiu as diretrizes curriculares nacionais para este curso, toca na questão da Educação Especial de passagem apenas duas vezes” (SAVIANI, 2009, p. 153).

Pletsch (2009, p. 147) ressalta que muitos estudos apresentam a necessidade da melhoria da formação de professores como condição primordial para a promoção eficaz da inclusão. Estas formações seriam a possibilidade de auxiliar aos educadores, uma vez que “[...] a falta de preparo e informação impede o professor de desenvolver uma prática pedagógica sensível às necessidades dos alunos”.

METODOLOGIA

Em setembro, todas as escolas da Prefeitura Municipal de Cariacica, ES, devem realizar atividades voltadas para a discussão acerca do Setembro Verde, mês destinado a dar visibilidade à inclusão das PCDs. Dessa forma a EMEFTI “Eurides Gabriel”, promoveu uma formação de professores de curta duração. O trabalho contou com 35 participantes entre professores do Ensino Fundamental I e II, e demais profissionais. Definimos como objetivos:

- Geral: Promover uma formação de professores, de curta duração, para discutir inclusão;
- Específicos: Apresentar o tema Setembro Verde e algumas reflexões; discutir sobre práticas inclusivas: planejamento, ações, avaliações, fomentar possibilidade de atividades inclusivas, refletir sobre o papel do professor na e para a inclusão.

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

Dividimos as ações em momentos:

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Momentos	Atividades	Objetivo da atividade
1º	Problematização sobre inclusão.	Sondar os conhecimentos prévios dos participantes
2º	Dinâmica de grupo.	Refletir sobre o quanto aprendemos com a inclusão
3º e 4º	Curta metragem “Cordas”.	Apresentar o quanto a ação do professor interfere no processo de inclusão e aprendizagem.
5º	Apresentação de fotos de alunos PCDs e reflexão sobre: “ser igual nas diferenças”.	Trazer a reflexão de que a incluir requer ter um olhar individualizado.
6º e 7º	Discussão de uma charge e um trecho de um filme sobre avaliação homogeneizada.	Refletir sobre a importância de avaliações que levem em considerações às diferenças.
8º	Videoclipe “Ser diferente é normal”	Promover um momento de descontração e compreendendo que a nossa riqueza está na diversidade.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apresentamos algumas análises em relação a participação do grupo:

1º Momento - Disseram que com relação à inclusão observam alguns progressos, mas nem todos veem como positivos alunos PCD na escola comum. Manton (2009.p. 13) cita que esta concepção “[...] é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista [...]”.

2º Momento - Com relação à dinâmica, pontuaram que a presença de alunos com dificuldades acentuadas, não veem perspectiva positiva. Neste sentido Pletsch (2009) postula que a inclusão de alunos PCD, ainda é um desafio.

3º e 4º Momento - Ressaltaram o quanto a vontade individual é importante para incluir. Quanto ao professor Mantoan (2003. p. 44) “[...] enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento, como na formação de atitudes e valores do cidadão”.

5º Momento - Disseram que as PCDs são singulares e isso requer ações e planejamentos diferenciados. É necessário conhecer este indivíduo de forma global ao passo que singular, com vistas a facilitar o planejamento de estratégias e objetivos (SONZA, SALTON, e AGNOL, 2018).

6º e 7º Momento - Quanto à avaliação notaram que as de caráter apenas quantitativo não são as mais adequadas para incluir. Afirmaram que embora o sistema dificulte a inclusão, “nunca” conseguirem organizar uma prática inclusiva, também é uma falha pessoal. Neste

sentido Mantoan (2003), postula que é necessário a desconstrução de um sistema quantitativo de avaliação, afirma ainda a que educação não deve ser pensada se não a partir de uma formação humana e integral.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

8 º Momento - Finalizamos o encontro com o videoclipe “Ser diferente é normal” de Gilberto Gil e Preta Gil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou uma formação de curta duração com o corpo docente de uma escola pública situada no município de Cariacica/ES. Ao longo da formação, percebemos que embora tenhamos avanços significativos na inclusão de alunos PCD na escola regular, alguns profissionais ainda pontuam diversas dificuldades em lidar com este público. Percebemos, nos relatos e troca de experiências, dificuldade de planejar aulas inclusivas, principalmente para aqueles alunos com deficiência que requer maior suporte.

Notamos ainda que, após algumas reflexões notaram que embora a inclusão seja um desafio a mesma configura-se como algo possível e de direito desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília-DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 2 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 27 de dezembro de 1961, Brasília-DF, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 18 jun. 2019.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? E como fazer? São Paulo. 2003.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, n. 33, p. 143-156, 2009.

SONZA, A. P. SALTON, B. P. AGNOL, A. D. **Reflexões sobre o currículo inclusivo**. Bento Gonçalves/RS 2018.

SASSAKI, R. K. 2009. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Recuperado de: https://acesibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, pp. 143-155, jan./abr.2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2022.

TRABALHO COLABORATIVO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Ana Lúcia Sodré de Oliveira

Universidade Federal do Espírito Santo
alsodre75@gmail.com

Indiana Reis da Silva Beceveli

Universidade Federal do Espírito Santo
Indiana.bcv@gmail.com

Joziane Jaske Buss

Universidade Federal do Espírito Santo
jozijaske@gmail.com

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: Este artigo traz considerações acerca do trabalho colaborativo como possibilidade de contribuir no desenvolvimento profissional de professores da educação especial. O texto é parte de uma pesquisa em andamento realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Inclusão Escolar e Processos de Ensino e Aprendizagem (GEPIPEA) junto ao Núcleo de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de um município da região metropolitana do estado do Espírito Santo. A produção dos dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em seguida as falas docentes serão analisadas por meio da análise do conteúdo. Os resultados parciais apontaram que há uma dificuldade em realizar articulações entre os professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais, os que fazem o trabalho colaborativo e os professores de sala aula comum em relação aos alunos com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista. Dessa forma, esse estudo em desenvolvimento traz apontamentos de que a formação continuada em trabalho colaborativo na perspectiva do desenvolvimento profissional pode possibilitar a melhoria na interação entre os professores e contribuir no processo de inclusão escolar desses alunos.

Palavras-chave: Trabalho colaborativo. Formação profissional. Educação especial.

INTRODUÇÃO

Trata-se de uma pesquisa em andamento que tem por objetivo evidenciar a importância da temática trabalho colaborativo no processo de formação continuada de professores que atuam na educação especial. Sobre isso, Capellini (2004) destaca que:

[...] a literatura científica de países mais experientes em práticas de inclusão escolar aponta o trabalho colaborativo no contexto escolar como uma estratégia em ascensão que tem se mostrado efetiva, tanto para solucionar problemas diversos relacionados ao processo de ensino aprendizagem quanto para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores (p. 09).

O trabalho colaborativo não apenas melhora a aprendizagem dos alunos, mas também promove o desenvolvimento profissional dos educadores.

Carrillo (2011, p.18) aponta que essa prática incentiva os profissionais à mudança, já que o diálogo e a troca de experiência conduzem os professores a discussões sobre seu planejamento, pois:

A colaboração envolve negociações cuidadas, tomada conjunta de decisões, comunicações efectivas e aprendizagens mútuas. Este modo de trabalho pode e deve estender-se à formação profissional ao longo da vida dos docentes, de forma a dotar os professores de mais ferramentas que lhes permitam responder com melhor eficácia e eficiência à mudança social a que assistimos actualmente.

Nesse sentido, consideramos que o trabalho colaborativo é um tema relevante a ser discutido na formação continuada dos professores, proporcionando-lhes subsídios teóricos e práticos para lidarem com as mudanças e desafios do processo de ensino e aprendizagem.

METODOLOGIA

Os fundamentos metodológicos empregados em nossa pesquisa seguem os pressupostos qualitativos. Para Minayo (2001, p.14):

[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para a organização das atividades, a coordenadora do Grupo de Estudo selecionou os integrantes que realizaram as entrevistas semiestruturadas presenciais com os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa técnica de produção de dados, combinando perguntas fechadas e abertas, permitiu aos entrevistados liberdade para se posicionar favorável ou não sobre o tema, sem se prender à pergunta formulada (MINAYO, 2001). Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e as categorias e subcategorias identificadas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As falas dos docentes serão analisadas por meio da análise do conteúdo cujo objetivo é trabalhar as mensagens para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem (BARDIN, 2011). Essa perspectiva nos permite um olhar sobre o não-dito, ou seja, o que está implícito nas entrelinhas dos discursos e que traduzem dados relevantes para a compreensão do sujeito/objeto de estudo (BECEVELLI *et.al*, 2020).

Os resultados parciais evidenciaram que os docentes da educação especial têm dificuldades para estabelecer interações entre eles e justificam que a falta de tempo e de recursos sistemáticos prejudicam momentos de diálogo e planejamento mútuo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados parciais apontam para a necessidade de sistematizar formações continuadas sobre o trabalho colaborativo que aborde formas diversificadas de interação, a fim de contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes e promover melhorias nos processos de aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 70 ed. São Paulo: Almedina Brasil, 2011.

BECEVELLI, Indiana Reis da Silva. *et al.* O Ensino/Trabalho Colaborativo e a formação de professores na perspectiva da educação especial inclusiva. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/ SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA (6.: 2020, Vitória, ES). **Anais** [do] VI Seminário Nacional de Educação Especial; XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva [recurso eletrônico] / organização e realização, UFES, Centro de Educação, Fórum Permanente de Educação Inclusiva do ES. Vitória: Fórum Permanente de Educação Inclusiva do ES, 2020.

CARRILHO, Maria Rosária Ferreira da Silva. **Trabalho colaborativo entre professores e inovação educacional**: contribuições da investigação. 2011. 125 f. Dissertação (Educação/ Mestrado em Inovação e Mudança Educacional) - Instituto Politécnico de Viana do Castelo, 2011.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300f. Tese. (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFScar, São Carlos, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

UMA FENOMENOLOGIA CINEMATOGRAFICA DAS ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: COMPREENSÕES SOBRE A PRODUÇÃO IMAGÉTICA DO CINEMA COMERCIAL

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Paola Duarte

Universidade Federal do Espírito Santo- UFES

pceciliaduarte@gmail.com

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo principal conduzir um estudo fenomenológico sobre a representação imagética das pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) no cinema comercial. A pergunta de pesquisa que orienta o estudo é: qual imagem o cinema comercial tem produzido sobre as pessoas com AH/SD? A abordagem metodológica escolhida é a fenomenologia existencial. Para a coleta de dados, serão utilizados dois instrumentos principais: a análise documental e a versão de sentido. A fundamentação teórica baseia-se nos conceitos de escuta empática de Carl Rogers e nos conceitos de envolvimento existencial e distanciamento reflexivo de Yolanda Cintrão Forghieri. Em relação aos resultados esperados, busca-se analisar os filmes e explorar o potencial do cinema como instrumento de ensino e aprendizagem sobre altas habilidades/superdotação (AH/SD); almeja-se disponibilizar aporte para a formação continuada de professores, assim como promover a ampliação da compreensão sobre as necessidades e potencialidades das pessoas com AH/SD.

Palavras-chave: Fenomenologia. Altas habilidades. Cinema.

INTRODUÇÃO

O cinema proporciona uma experiência única de nos transportar para outros lugares e nos envolver com outras pessoas em universos ficcionais, aos quais imergimos através de suas histórias. De acordo com Morettin (2009), a intensa sensação de realismo e o deslumbramento proporcionado pela nitidez das imagens em movimento atraíam, cada vez mais, o público urbano, ávido por novas experiências sensoriais e corporais.

Destarte, este estudo tem como tema a produção cinematográfica estadunidense (cinema comercial) acerca da pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD). O problema dessa pesquisa consiste na compreensão da seguinte questão: o que o cinema comercial hollywoodiano produziu durante o período 1991 a 2019 em termos de imagem sobre a pessoa com AH/SD? O objetivo geral desta pesquisa é realizar um estudo fenomenológico sobre a produção imagética do cinema comercial em relação a pessoa com AH/SD. Os objetivos específicos são: a) descrever e compreender a produção imagética do cinema comercial estadunidense de 1991 a 2019 em relação as pessoas altamente talentosas a partir de uma seleção de filmes; b) construir dissertação com base no método fenomenológico existencial acerca do cinema e a pessoa com Altas Habilidades ou

Superdotação; c) produzir videoaulas de curta duração, disponibilizadas no canal de vídeos *youtu-be* do Grupo de pesquisa em Fenomenologia na educação da Ufes, que possam servir como suporte na formação de profissionais sobre o tema AH/SD.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

METODOLOGIA

A metodologia utilizada é a fenomenologia existencial. De maneira geral, a fenomenologia busca a compreensão da experiência humana. Husserl (2001), filósofo alemão, destaca a importância de compreender o sentido das coisas e refletir sobre o que se manifesta no mundo-da-vida, a fim de que nossas experiências possam conduzir nossas vivências. Husserl traz o conceito de redução fenomenológica. Segundo Forghieri (2004) a redução consiste em alcançar a essência do fenômeno através de dois princípios: o primeiro negativo, ao qual busca eliminar quaisquer pre-conceitos, interpretações ou pressuposições que possam distorcer a compreensão da experiência em sua forma pura e imediata; o segundo positivo: percepção direta e imediata da experiência tal como ela se apresenta à consciência.

Dentro da perspectiva adotada nesta pesquisa, Merleau-Ponty, filósofo e psicólogo influenciado por Husserl, introduz a fenomenologia da percepção. Ele explora como percebemos o espaço, o tempo, os outros e nosso próprio corpo, elucidando as complexas interações entre percepção, corpo e mundo. De acordo com Gomes (2004), Merleau-Ponty contrapõe-se às abordagens idealistas e metafísicas de Husserl, além disso, caracteriza o sujeito que interage com o mundo, mostrando-se como parte integrante e em constante reciprocidade com o ambiente, numa relação de dependência mútua em que cada elemento necessita do outro para sua existência. Na visão de Merleau-Ponty (1971), não há possibilidade de redução fenomenológica completa, pois a experiência humana está sempre entrelaçada com o mundo e não pode ser totalmente separada para análise. Esta pesquisa distingue-se por uma abordagem detalhada e imersiva dos fenômenos, com o objetivo de descrever a experiência de maneira precisa e completa, permitindo um entendimento mais profundo e autêntico do fenômeno (FRAGA e GOMES, 2023).

Os instrumentos para coleta de dados e compreensão dos fenômenos são a análise documental e a versão de sentido. De acordo com Gil (2008), as fontes de informações consideráveis são documentos da mídia, que incluem revistas, jornais, filmes em fita e programas nas rádios e televisões. A versão de sentido é uma narrativa livre e pessoal, que não tem a intenção de ser uma descrição fiel dos fatos. Em vez disso, procura transmitir de maneira intensa a experiência direta e subjetiva do autor em relação a um acontecimento recente (AMATUZZI, 2010).

Em relação à fundamentação teórica, são utilizados os conceitos de escuta empática de Carl Rogers (1997) e o envolvimento existencial e distanciamento reflexivo de Yolanda Cintrão Forghieri (2004). A escuta empática ou sensível envolve ouvir sem julgamentos, com empatia e com a intenção de compreender o outro (ROGERS, 1997). No contexto desta pesquisa, entende-se que essa escuta é premissa básica para o envolvimento pleno na experiência cinematográfica abrangente sobre pessoas com AH/SD. De acordo com Forghieri (2004), o envolvimento existencial

"Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação"

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

consiste em imergir na experiência vivida com intensidade, engajar-se de maneira espontânea e profunda permitindo que intuições, percepções, sentimentos e sensações aflorem. Após esse movimento, o pesquisador se afasta, vivenciando o distanciamento reflexivo, assumindo uma postura mais objetiva com a finalidade de compreender os significados da experiência vivida.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados esperados deste estudo são múltiplos e abrangem diversas dimensões da educação e da inclusão. Primeiramente, ao analisar os filmes, busca-se explorar o potencial do cinema como uma ferramenta eficaz de ensino e aprendizagem sobre Altas Habilidades e Superdotação (AH/SD). O cinema, com seu poder narrativo e visual, pode facilitar a compreensão de conceitos complexos e promover uma reflexão profunda sobre esses temas. Além disso, espera-se oferecer subsídios valiosos para a formação continuada de professores. Ao fornecer ferramentas e conhecimentos específicos sobre AH/SD, os professores poderão desenvolver estratégias pedagógicas mais eficazes e sensíveis às necessidades dos alunos superdotados, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo. Outro resultado esperado é a ampliação da compreensão sobre as necessidades e potencialidades das pessoas com AH/SD. Isso não só ajudará a desmistificar preconceitos e estigmas frequentemente associados a essas condições, como também fomentará um debate mais amplo sobre inclusão e equidade. Por fim, espera-se que este estudo contribua para a promoção da inclusão e valorização da diversidade em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso do cinema na educação vem ganhando destaque como uma metodologia ativa, capaz de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. A acessibilidade dos filmes também se estende ao potencial educacional em sala de aula. Através dos filmes, é possível abordar conteúdos complexos de maneira mais acessível e atrativa, potencializando o debate. Além disso, a análise crítica de filmes pode favorecer o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como interpretação, percepção crítica e empatia, levando os educandos a refletirem sobre diferentes perspectivas e realidades. Pesquisas futuras são essenciais para entender melhor a eficácia do cinema na educação e para desenvolver estratégias de implementação que sejam efetivas e adaptáveis à realidade das escolas.

REFERÊNCIAS

AMATUZZI, M. M. **Por uma psicologia humana**. 3. ed., v. 1. Campinas: Alínea, 2010.

FORGHIERI, Y. **Psicologia fenomenológica: fundamentos, método e pesquisas**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2004.

FRAGA, M. A.; GOMES, V. **Fenomenologia e altas habilidades/superdotação Políticas públicas, metodologia e pesquisas.** (e-book), EDUFES, v. 26. 2023. Disponível em: <https://edufes.ufes.br/items/show/670>.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, V. Três formas de ser resiliente: (des)velando a resiliência de adolescentes no espaço escolar. 2004. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

HUSSERL, Edmund. **Meditações Cartesianas.** Madras. São Paulo. 2001.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção.** Livraria Freitas Bastos, SP. 1ª edição em língua portuguesa. 1971.

MORETTIN, E. V. Uma história do cinema: movimentos, gêneros e diretores. *In*: TOZZI, Devanil e outros. (Org.). **Caderno de cinema do professor: dois.** 1. ed. São Paulo: FDE, 2009, v. 2, p. 46-71.

ROGERS, Carl Ransom. **Tornar-se pessoa.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VIVÊNCIAS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO IFES CAMPUS ITAPINA: EXPERIÊNCIAS DO NÚCLEO DA PEDAGOGIA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Flávia Nascimento Ribeiro

Instituto Federal do Espírito Santo - campus Itapina

flavia.ribeiro@ifes.edu.br

Grupo de pesquisa: Grupo de Pesquisas Interdisciplinares em Educação Ambiental, Sustentabilidade e Agroecologia (CNPq).

Eixo Temático: 4 - Formação de professores, modalidades de ensino e práticas docentes (Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Ambiental, CTSA).

Resumo: Tendo em vista que há uma necessidade de se conhecer metodologias que auxiliem o trabalho do professor no contexto escolar e a importância do estágio na formação desses profissionais, o presente resumo trata sobre a formação de professores/as e o Programa Residência Pedagógica, a fim de compreender de que forma o programa potencializa a formação de professores/as, a partir do estudo do Núcleo de Pedagogia do Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes Campus Itapina. Para tanto, foi necessário descrever de que forma ocorreu o processo de implementação do Programa Residência Pedagógica, analisar como foram realizadas as ofertas do Núcleo de Pedagogia do Ifes Campus Itapina e identificar de que forma o Programa contribui e articula na formação de professores/as. Realizou-se, então, uma pesquisa qualitativa, de campo e do tipo bibliográfica e exploratória com observação participante. Diante disso, foi necessário múltiplos estudos e leituras de documentos relacionados ao Programa, verificar os Subprojetos da Residência Pedagógica no Campus Itapina e apresentar as experiências vivenciadas pelos residentes, onde foi possível concluir a importância do Programa, entendendo que ele se faz essencial no percurso educativo dos licenciandos.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Formação de professores. Ensino e aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Com o passar do tempo, a sociedade passou por mudanças significativas, que, por sua vez, impactaram o ambiente escolar. Hoje em dia, a escola assume diversos novos papéis, e o educador desempenha uma função crucial, sendo responsável por promover mudanças e fomentar um pensamento crítico e reflexivo que influenciará na formação dos estudantes.

Entendida como uma dimensão em um espaço no qual se dão as primeiras experiências sociais, a escola, também é locus em que se pode observar possibilidades para a formação cidadã. É na formação inicial dos futuros docentes e/ou profissionais da educação, que se exige como obrigatoriedade o estágio curricular, apresentando-se como uma experiência fundamental para o desenvolvimento da prática docente, permitindo que o graduando experimente o fazer pedagógico, durante sua trajetória de formação.

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Assim, é hora de repensar o papel dos profissionais da educação, então, precisamos, enquanto sociedade, de uma formação de qualidade e que atenda aos objetivos de contribuir efetivamente com a realidade da prática educativa. Apresento neste resumo parte de uma pesquisa realizada no curso de Licenciatura em Pedagogia, em que se teve o intuito de descrever um projeto inovador denominado “Programa Residência Pedagógica (PRP)”, cuja finalidade é auxiliar a formação inicial de professores, visando a qualidade e a prática pedagógica.

O Programa Residência Pedagógica é uma proposta da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Ele traz como um dos seus objetivos de fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes dos cursos de licenciatura; contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos e valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional.

Dessa forma, este resumo traz como objetivo geral compreender de que forma o Programa Residência Pedagógica (PRP) potencializa a formação de professores/as, a partir do estudo do Núcleo de Pedagogia do Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes Campus Itapina. Tendo por objetivos específicos descrever de que forma ocorreu o processo de implementação do PRP; analisar como foi realizada a oferta do Núcleo de Pedagogia do Ifes Campus Itapina e identificar de que forma o Programa contribui e articula na formação de professores/as.

A Residência, se trata de uma iniciativa voltada para a formação inicial de professores, oportunizando aos estudantes dos cursos de licenciaturas, a vivência da profissão, de forma dinâmica, com uma duração de 440h de práxis pedagógica, conhecendo a escola com mais precisão, desenvolvendo habilidades de um professor reflexivo e atuante.

Dessa maneira, entende-se que há uma antecipação da experiência em sala de aula, para os futuros pedagogos (residentes), a partir das vivências realizadas dentro e fora da escola, em conjunto com a professora preceptora, a docente orientadora e a coordenação institucional. Ou seja, ele perpassa desde a experiência do cotidiano da sala de aula até aclimação ao ambiente escolar e atividades de avaliação. Ademais, enriquece o currículo e é uma ótima oportunidade de vivenciar a profissão na prática.

Apostamos na importância dessa experiência para a formação inicial da do professor e quais as metodologias utilizadas para a aproximação entre a instituição formadora (Ifes) e escola de educação básica (escola-campo), uma vez que acreditamos que as políticas públicas precisam direcionar cada vez mais o olhar para o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura.

METODOLOGIA

É uma pesquisa qualitativa e teve duas fontes principais, a primeira com embasamento na literatura existente sobre Residência Pedagógica e a segunda parte, por meio da pesquisa exploratória, com estudos bibliográficos e, por meio de observação participante, foi realizada esta investigação em algumas escolas-campo do Programa. Analisamos a organização e funcionamento

do Programa, destacando carga horária, os projetos realizados, quais as potencialidades e fragilidades destacadas por alguns sujeitos da pesquisa (residentes e preceptoras da 1ª, 2ª e 3ª ofertas).

Quanto ao método utilizado para esse estudo, foi o descritivo sob a ótica das preceptoras e da coleta dados escritos com um grupo residentes. Participaram 06 residentes, sendo 02 de cada oferta (2018, 2020 e 2022) e 04 preceptoras, que participaram entre o período de 2018 a 2022. Como instrumento de dados, foi utilizado questionários, por meio de google forms, constituído de perguntas mistas (abertas e fechadas), contendo 10 questões tanto para os residentes quanto para as preceptoras. O questionário foi conduzido objetivando compreender a experiência da Residência Pedagógica.

Como referencial teórico, optamos por autores como Tardif e Lessard (2009), Pimenta (2005), Ghiraldeli (1987), Antônio Nóvoa (1992, 1995), assim como a Política Estruturante de Formação de Professores/As (2017).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Dos dados analisados, observamos que 20% dos residentes entrevistados afirmaram ter participado da 2ª oferta do Programa (2020-2022). Em relação a pergunta sobre “As experiências que você vivenciou no Programa Residência Pedagógica foram/serão relevantes para sua formação profissional?”, é notória a valorização das práticas pedagógicas nas escolas parceiras, uma vez que possibilita os residentes a aprenderem na prática, com a vivência do cotidiano escolar. Contribuindo na formação acadêmica destes.

No que concerne às expectativas em relação ao Programa Residência Pedagógica foram atingidas, quando perguntado às preceptoras, todas as 04 pontuaram que foram plenamente atingidas.

Nesse cenário, compreendemos a importância do PRP, entendendo que ele se faz essencial no percurso educativo dos licenciandos e percebemos que os envolvidos tiveram oportunidades ímpares de desenvolver habilidades e competências significativas, sobretudo na perspectiva da inclusão tecnológica.

Logo, acreditamos que a Residência Pedagógica tem sido parte essencial na formação de professores, pois assim como o estágio curricular combina a teoria com a prática e ajuda os estudantes a desenvolver habilidades e a confiança necessária para se converterem em educadores eficazes. Além disso, contribui para melhorar a qualidade da educação, para garantir que os futuros professores estejam bem-preparados para ingressar na sala de aula como profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa faz com que o residente vivencie os campos teórico-práticos e nessa imersão, o estudante-residente participa da rotina da escola parceira, inclusive das atividades extrassala promovidas pela escola, a partir do plano de atividade elaborado em conjunto.

Percebeu-se que o PRP favoreceu a troca mútua de saberes entre ao Ifes campus Itapina e a escola, de forma significativa para ambos, aproximando a formação acadêmica das reais demandas do ensino público. Ao todo, os residentes cumpriram uma carga de 440 horas na escola-campo. Para o residente, o foco era a formação inicial, estabelecida a partir da práxis pedagógica, realizada na instituição de ensino básico. Já para o professor preceptor, a contribuição do PRP se deu na formação continuada, sobretudo nas atividades realizadas na IES, uma vez que ele volta a “beber da fonte” da instituição formadora (Ifes), nessa estreita relação, entre teoria e prática. Nóvoa (2002) afirma que os professores se formam ao longo da vida escolar e a aprendizagem da docência extrapola o domínio de técnicas e metodologias.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

MEC. **MEC Lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica.** MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 30 junho. 2023.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. **O Que é Pedagogia.** 5ª reimpr. Da 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação.** Editora Dom Quixote: Lisboa, 1992.

_____. **Profissão Professor.** Porto Editora: Lisboa, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.



Eixo Temático: 5

**Formação, práticas docentes,
democracia e disputas entre
público e privado**

A CRISE NA EDUCAÇÃO: UM PROBLEMA POLÍTICO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

João Vicente Hadich Ferreira

Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

joahadich@uenp.edu.br

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: GEPPEPE: Grupo de Pesquisa e Ensino em Políticas Públicas em Educação e Processos de Escolarização - UENP.

Eixo Temático: 5 - Formação, práticas docentes, democracia e disputas entre público e privado.

Resumo: Apesar de distinguir a educação e a política, Hannah Arendt (2011) não deixará de constatar em seu ensaio *A crise na educação* que o problema que acomete essa esfera é do escopo da política. Sobre este ensaio, que tem sido resgatado no campo da educação é que nos debruçamos na presente proposta, para uma análise da percepção da política e da educação nestes tempos de crise. Adotando como procedimento metodológico a pesquisa em fontes bibliográficas, concluímos a partir dos encontros com o pensamento arendtiano que a educação é formação e não fabricação. Nesse sentido, formar não é determinar a vida do outro, mas proporcionar condições para sua emancipação. Não fabricamos pessoas. Colaboramos para sua emancipação na constituição de um mundo comum.

Palavras-chave: Educação. Política. Mundo comum.

INTRODUÇÃO

Hannah Arendt (2011) distingue educação e política, mas constata em seu ensaio *A crise na educação* que o problema que acomete essa esfera não é didático-metodológico em si, mas do escopo da política. Por isso, ela nominará seu texto dedicado à questão como *A crise na educação e não A crise da educação*. Sobre este ensaio é que nos debruçamos na presente proposta, pensando a política e a educação nestes tempos de crise.

Objetivamos demonstrar a importância da Educação como processo de humanização, formação para a autonomia e, consequentemente, emancipação e libertação dos homens a partir da vivência da ética e da política.

Na pretensão de contribuirmos para aprofundar as discussões no campo da formação docente e do processo educativo estabelecido na relação docente-discente, justifica-se a análise a partir do ensaio de Hannah Arendt.

METODOLOGIA

O estudo desenvolvido adotou como procedimento metodológico a pesquisa em fontes bibliográficas e análises dos textos, em acordo com Cervo, Bervian e Da Silva (2007). Com Severino (2002), cientes da multiplicidade de aspectos que expressam a realidade dos métodos possíveis, a metodologia adotada preconizou uma melhor compreensão do contexto que envolve a discussão através de uma abordagem qualitativa (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Ao escrever sobre a crise na educação, Hannah Arendt esclarece que não é pedagoga. Para ela, justifica-se tal análise de sua parte, e de qualquer outro, na perspectiva de que essa crise não é da educação, mas de um âmbito maior. Assim, “sua incursão pela área da educação se deu apenas quando a crise na educação havia adentrado a esfera pública” (SIMÕES, 2007, p. 26). É necessário que todos pensemos sobre a questão.

Para ela, em uma sociedade que desconhece a importância do contexto público, *lócus* da política, outras crises estão instaladas, como a crise na cultura, da autoridade e a perda da tradição. Entende a autora, que uma crise da autoridade, sempre crescente, constante e profunda, acompanhou o desenvolvimento do nosso mundo moderno. Muito se perdeu na formação com a crise da autoridade que atingiu a escola e a figura dos professores, implementando-se muitas vezes, no lugar da autoridade, o autoritarismo, porta para a barbárie.

Para Arendt (2011), a concepção do educador se aproxima do cuidado, pois pressupõe responsabilidade para com os novos que chegam ao mundo, as crianças. É um compromisso no sentido formativo, daquele que forma, pressupondo formação humana, como processo de humanização, não uma perspectiva de controle e formatação de pessoas. Por isso, a crise na educação é política e, na sua essência, está presente “mais que a enigmática questão de saber por que Joãozinho não sabe ler” (ARENDT, 2011, p. 222). Para ela,

A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em estado de vir a ser. Assim, a criança, objeto da educação, possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação (ARENDT, 2011, p. 234-235).

Há uma responsabilidade do educador no cuidado com esses novos, com sua apresentação do mundo para eles e, também, da inserção deles nesse mundo. Tal responsabilidade, porém, não é arbitrária. Está implícita, pois são adultos que introduzem jovens num mundo em contínua mudança. Por isso, “qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação” (ARENDT, 2011, p. 239).

É fato que ao educarmos a criança é importante lembrar que a educação não está separada da aprendizagem. Porém, é necessário perceber suas distinções e a importância da educação como um processo que tem seu final previsível que, para Hannah Arendt (2011), implica na inserção dos novos no mundo como um todo, para que adentrem na esfera pública, não mais como crianças, mas livres para a vida política.

Esclarece-nos Arendt (2011, p. 231) que, “sob a influência da Psicologia moderna e dos princípios do Pragmatismo, a Pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada”. É uma crise de concepção. De significação. Crise política.

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

É importante compreendermos que a educação sofreu e sofre influência de forças maiores, de outros interesses que vem sendo planejados e sustentados para atender as demandas da sociedade capitalista. É um problema político. Desse modo, nos esclarece Carvalho (2017, p. 17 - *grifos do autor*) que,

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Já há algumas décadas que os discursos educacionais, ao se concentrarem ao redor de objetivos como o “desenvolvimento de competências”, a produção de “capital humano”, ou a busca de uma “instrução individualizada” reduzem a formação educacional a aquisição de *um meio circulante mediante o qual se compra uma posição mais elevada na sociedade ou se adquire um grau mais alto de auto-estima*. Nesse processo, a educação se transforma em um *valor privado, que, como outro valor qualquer, não passa de um valor de troca*. Assim concebida, ela acaba por perder uma faculdade que originalmente lhe era peculiar: a de iniciar os novos num mundo comum e público de heranças simbólicas e realizações materiais. Esse processo de iniciação significava, simultaneamente, o acolhimento num mundo comum e a constituição da singularidade de cada um de nós; a permanência dessas heranças públicas e sua renovação pelos que dela se apoderam.

Por isso, concluindo, nas palavras de Hannah Arendt (2011, p. 247),

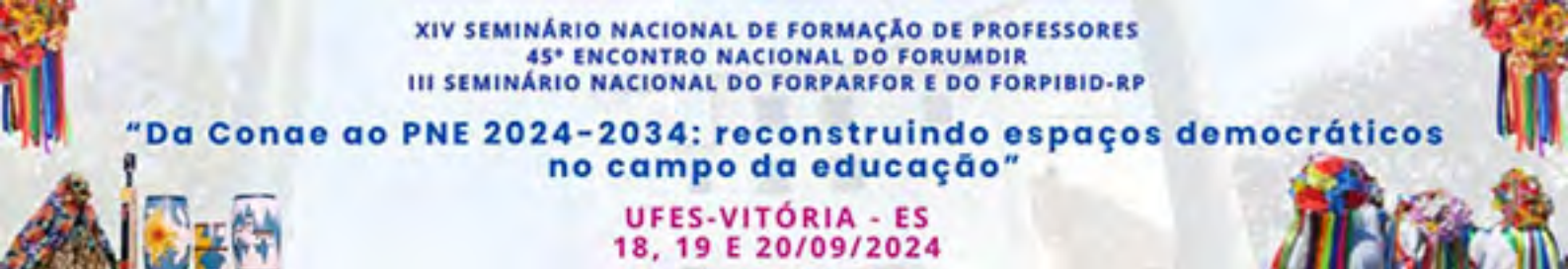
A educação é o ponto que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já nos alertava Hannah Arendt (2011), ao tratar da questão da educação em seu clássico ensaio *A crise na educação*, que este não é um problema local, de um país especificamente, tão pouco de fundo metodológico ou didático simplesmente. Para ela, se assim fosse, “a crise em nosso sistema escolar não se teria tornado um problema político e as autoridades educacionais não teriam sido incapazes de lidar com ela a tempo” (ARENDT, 2011, p. 222). Como nos esclarece a autora, não é uma crise da educação, mas uma crise maior, política, que atinge também a educação.

De acordo com Hannah Arendt (2011, p. 223), “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo”. É por meio da educação que os novos são inseridos no mundo e, a partir disso, tornam-se aptos a dominar, contemplar e transformar este por meio das “heranças simbólicas” que lhes são transmitidas.

Formar pessoas é muito diferente de formatá-las. Para Hannah Arendt (2011), a educação é formação e não fabricação. Nós fabricamos produtos para nossa subsistência, para suprir alguma necessidade e com alguma utilidade. Sobre o produto eu tenho o controle de fabricação. Posso descartá-lo se estiver com defeito, ou consertá-lo. Sobre o educando, a ascendência do professor, da professora, é formativa. Não ter o controle significa não saber o término do processo da vida



formativa. O que não implica não ter responsabilidade. Formar não é determinar a vida do outro, mas provocar sua emancipação. Não fabricamos pessoas. Colaboramos para sua emancipação na constituição de um mundo comum.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2011.

CARVALHO, José S. F. de. A crise na educação como crise da modernidade. **Revista Educação: Especial Biblioteca do Professor**. Vol. 4: Hannah Arendt pensa a educação. São Paulo: Editora Segmento, 2007, p. 16-25.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

FRANCISCO, Maria de F. S. Preservar e renovar o mundo. **Revista Educação: Especial Biblioteca do Professor**. Vol. 4: Hannah Arendt pensa a educação. São Paulo: Editora Segmento, 2007, p. 26-35.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. rev. e ampl. de acordo com a ABNT. São Paulo: Cortez, 2002.

A FORMAÇÃO HUMANA NA SOCIEDADE CAPITALISTA CONTEMPORÂNEA: AS INFLUÊNCIAS NEOLIBERAIS NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Karina da Silva Nascimento

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

karina.s.nascimento@edu.ufes.br

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Inclusão - GEPEI/UFES.

Eixo Temático: 5 - Formação, práticas docentes, democracia e disputas entre público e privado.

Resumo: Este trabalho é um recorte de uma pesquisa em andamento, desenvolvida no curso do - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na Linha de Pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos (PPGE/UFES) -, e tem como objetivo geral propor algumas reflexões sobre as influências neoliberais na Educação Especial e seus impactos na formação humana na sociedade capitalista contemporânea. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir de artigos científicos publicados em periódicos, além de livros, normativas, revistas e dissertações, uma vez que nos permite conhecer melhor o fenômeno em estudo, através da busca de obras já publicadas e relevantes para entender e analisar o tema problema da pesquisa a ser realizada (GIL, 2002). No intuito de entendermos a pessoa na condição de um ser constituído pela história e pela cultura, nos embasamos na abordagem histórico-cultural de Vigotski. Nesse sentido, ao pensar sobre a crise da educação no mundo contemporâneo estabelecendo algumas conexões teóricas gerais, nos apoiamos nos estudos de Arendt (2005) a respeito da crise da educação e sua reflexão filosófico-política sobre a crise.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Formação humana. Educação especial.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa em andamento, desenvolvida no curso do - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na Linha de Pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos (PPGE/UFES) -, e tem como objetivo geral propor algumas reflexões sobre as influências neoliberais na Educação Especial e seus impactos na formação humana na sociedade capitalista contemporânea.

Diante disso, os objetivos específicos são: compreender os interesses neoliberais na educação especial; entender o papel do Estado na elaboração de políticas educacionais voltadas ao atendimento do público-alvo da educação especial; contribuir com a garantia, valorização, acesso e permanência do público de referência à educação.

O Estado, marcado por sua natureza liberal e conservadora, se relaciona com essas concepções e interesses hegemônicos enraizados pelo sistema capitalista.

O debate sobre o financiamento da Educação Especial no Brasil se intensificou com o direcionamento de recursos específicos para políticas e ações voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência. Esse direcionamento marca a consolidação da Educação Especial como uma política

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

pública, embora seja um processo relativamente recente na sociedade brasileira. Esse contexto destaca a importância de discussões contínuas sobre como garantir a inclusão efetiva e o acesso igualitário à educação para todos, assegurando que os recursos sejam adequadamente alocados e geridos para atender às necessidades desse grupo (MAZZOTTA, 2011).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

O neoliberalismo trata-se de ideologia política e econômica marcada pela livre iniciativa do capital, a privatização, a desregulamentação e a redução do papel do Estado na economia. O interesse nas políticas de educação especial é marcado pelo foco excessivo na competição e na eficiência econômica, em detrimento dos princípios de inclusão.

Sob uma abordagem neoliberal, a educação é frequentemente vista como um mercado competitivo, marcada com om base em critérios econômicos. Sob a lógica neoliberal, o Estado tende a diminuir o financiamento da educação, colocando a responsabilidade nas famílias para buscar soluções em instituições privadas.

A estrutura do trabalho está organizada no desenvolvimento do tema, utilizando autores que contribuem com o entendimento da pesquisa, além de contribuições e análises nos quais poderão permitir compreender a proporção e o paradoxo que determinam essas políticas, sem perder de vista os avanços que foram conquistados, a fim de contribuir com a ampliação da garantia de direito à educação.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que utilizou de busca em banco de dados, artigos científicos publicados em periódicos, além de livros, normativas, revistas e dissertações. Segundo (GIL, 2002) tal método nos permite conhecer melhor o fenômeno em estudo, através da busca de obras já publicadas e relevantes para entender e analisar o tema problema da pesquisa a ser realizada. Foram selecionadas 3 (três) palavras-chave: Neoliberalismo; Formação humana; Educação especial. Consideramos tais palavras, pois atendem ao interesse temático da pesquisa, o que possibilitou que encontrássemos as publicações.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para compreender as correlações de forças é necessário evidenciarmos aspectos sobre Política e Estado. Para Gramsci (1976) a política está definida como forças sociais em luta, mediante grupos que buscam articular seus interesses coletivos e o anseio de serem reconhecidos. Gramsci (1976, p.147) compreende o Estado em seu sentido integral, quando afirma que “por ‘Estado’ deve-se entender, além do aparelho governamental, também o aparelho ‘privado’ de ‘hegemonia’ ou sociedade civil”. A partir dessa compreensão, nota-se a dinâmica de, historicamente, ocorrer disputas e formulações da política nacional de Educação Especial e a definição de seu público-alvo.

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Garcia (2017) aponta que a tradição conservadora de manutenção das práticas educacionais voltadas ao público-alvo, e as intencionalidades mercadológicas do Estado que, na educação especial, reduzem a perspectiva inclusiva à prestação de serviço educacional especializado, implica na destinação de recursos estatais à esfera filantrópica assistencial.

Saviani (2013, p.746) afirma que, determinada pela natureza liberal e conservadora do Estado brasileiro, a composição histórica da educação e da educação especial no Brasil é marcada por campo de disputas consolidadas no embate que envolve os princípios sociais do direito à educação, pautada pela lutas políticas e sociais, e o dever do Estado liberal brasileiro de educar sua população.

Diante de tais premissas, estabelecemos algumas conexões entre as reflexões de Hannah Arendt e Lev Vigotski, capazes de entender a pessoa na condição de um ser constituído pela história e pela cultura.

Para Arendt a educação tem por tarefa familiarizar os alunos com nossas heranças históricas comuns: a literatura e as artes, as ciências, a filosofia, os valores e práticas sociais por meio dos quais ligamos a nossa compreensão do mundo e possibilitamos o surgimento de novas formas de expressão. Dessa maneira torna-se possível estabelecer uma relação humana com o mundo, na qual existe a necessidade de compreender tal fenômeno situando-o no contexto da crise política do próprio mundo contemporâneo.

Segundo Vigotski (1999), nós nos tornamos nós mesmos através do outro. Portanto, há uma estreita relação entre a estrutura cerebral e as funções culturais, em que o papel da educação é justamente promover vastas conexões neurais. Dessa forma, o acesso a todo o aparato educacional, voltados a atender as especificidades dos indivíduos, no meio social com todos os demais, contribui para o desenvolvimento dos alunos com deficiência, mesmo apesar de suas limitações biológicas. Ou seja, Para Vigotski (1999) todos os seres humanos, independente de características físicas, mentais, sensoriais, sociais, são seres históricos e culturais. O autor considera a criança como sujeito que aprende e se desenvolve nas relações que estabelece na cultura e com os outros sujeitos que estão ao seu redor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A privatização, a competição e a mercantilização têm contribuído para a exclusão, a desigualdade e a padronização dos serviços de educação especial. Além disso, a pós modernidade colabora com o apagamento dos conhecimentos sistematizados, acarretando no esvaziamento dos currículos. É essencial olharmos para a educação, onde os seres humano possam olhar-se para si mesmos e para o mundo em que vivem, assumindo o controle do seu desenvolvimento histórico e cultural, tendo a educação como papel central na transformação do homem. Através do desenvolvimento é possível humanizar-se, tornar-se humano. Cabe a escola ensinar com qualidade o conhecimentos do acervo cultural para as pessoas com e sem deficiência.

A educação especial não deve ser vista como um serviço, pois tal argumento abre possibilidade para a filantropia. Assim, o dinheiro público acaba por financiar instituições privadas. Garantir a atenção à especificidade da população da Educação Especial sem perder a abrangência do olhar aos direitos sociais é um desafio a ser enfrentado na Educação Especial.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hanna. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** / Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMSCI, Antônio. **Escritos políticos**. Coleção Universidade Livre. Lisboa: Seara Nova, 1976.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 34, n. 124, jul./set. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 14 jul. 2024.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: CONTEXTOS SOCIOECONÔMICOS E POLÍTICAS GLOBAIS NA EDUCAÇÃO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Bruna Sobroza da Silva
PPGE-Unesa
sobroza@yahoo.com.br

Karine Vichielt Morgan
UERJ / PPGE-Unesa
karine.morgan@uerj.br

Deyzielli Ramalho dos Santos
PPGE-Unesa
deyzielli.r.s@gmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Artigo decorrente de pesquisa financiada pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - FAPERJ, Processo n.º 210.292/2024 Programa: E_13/2023 - Auxílio Básico à Pesquisa (APQ1).

Eixo Temático: 5 - Formação, práticas docentes, democracia e disputas entre público e privado.

Resumo: Este estudo tem como objetivo analisar as ações em educação das cinco maiores instituições bancárias de natureza administrativa privada. Ainda em caráter exploratório e preliminar levantou-se as instituições e as principais ações capitaneadas por seus institutos, fundações e associações sem fins lucrativos a elas relacionadas e as políticas de Responsabilidade Social Empresarial expostas em suas páginas na internet. Diante dos dados, é segura afirmar que o setor bancário rentista vai de encontro à construção de uma escola unitária e reforça os princípios da escola burguesa buscando pautar os rumos do pensamento pedagógico brasileiro em direção à educação bancária.

Palavras-chave: Educação. Setor Bancário. Responsabilidade Social Empresarial.

INTRODUÇÃO

A privatização da educação é um tema central nas discussões sobre políticas educacionais e refere-se à transferência de responsabilidades da esfera estatal para a privada (ADRIÃO, DOMICIANO, 2018). Nas últimas décadas, políticas neoliberais reduziram o papel do Estado e valorizaram o mercado, resultando em menor acesso à educação de qualidade para minorias sociais. Grandes empresas têm explorado essa dinâmica, impactando significativamente a educação. A análise aqui apresentada é dividida em três partes: contextualização histórica, relação entre educação e capitalismo, e a atuação dos maiores bancos privados no setor educacional.

Contextualização histórica

Historicamente, a educação no Brasil evoluiu de controle da igreja católica no período colonial para um sistema mais estruturado nos períodos imperial e republicano. Apesar dos avanços,

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

a oferta pública era limitada, e as elites buscavam educação privada. Após a Proclamação da República, houve um aumento na preocupação com a educação pública, mas a execução foi desigual. A Era Vargas e o Regime Militar promoveram a expansão da educação pública e a privatização, especialmente no ensino superior. A década de 1990 intensificou a privatização, com o crescimento de instituições privadas e a partir dos anos 2000, programas como o ProUni e o FIES facilitaram o acesso a universidades privadas. O impeachment de Dilma Rousseff em 2016 trouxe reformas que ampliaram a presença de bancos e do setor financeiro na educação. Recentemente, grandes conglomerados educacionais, muitos com capital estrangeiro, têm consolidado sua presença, levantando debates sobre qualidade e equidade educacional. A privatização da educação no Brasil é resultado de fatores históricos, econômicos e políticos, e continua a ser um tema central nas discussões sobre o futuro educacional. Subtil (2016) destaca a importância de analisar a educação no contexto das relações de produção capitalistas para entender a relevância da privatização no neoliberalismo.

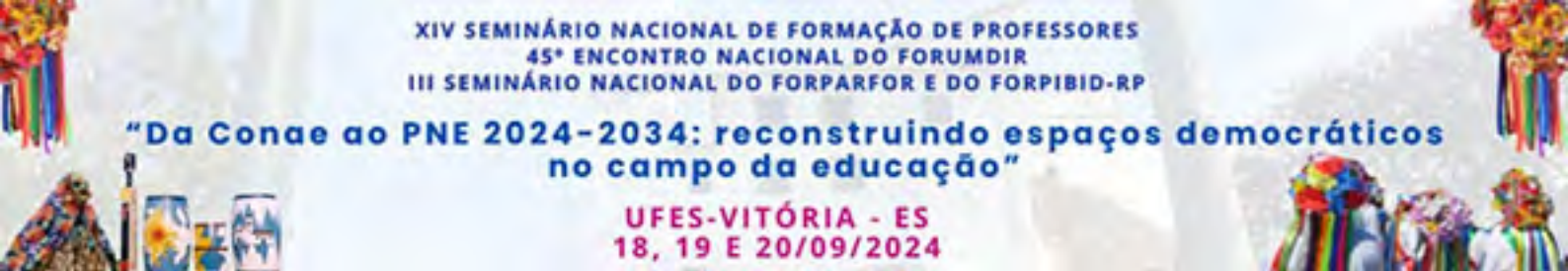
METODOLOGIA

A metodologia envolveu a seleção dos cinco maiores bancos privados em ativos e operações de crédito para examinar suas ações de Responsabilidade Social Empresarial (RSE) na educação. A pesquisa exploratória e documental, realizada através das páginas dos bancos e projetos na internet, identificou como essas ações estão alinhadas com o neoliberalismo e os riscos que representam para a construção de uma educação que se assemelhe à Escola Unitária (GRAMSCI, 2005). Utilizando o materialismo histórico-dialético, a análise focou em entender a educação como um campo de disputas entre o público e o privado. De acordo com teóricos como Masson (2007) e Subtil (2016), a educação é moldada pelas relações de produção capitalistas e o apoio estatal a projetos privatistas reforça a dependência das instituições educacionais ao capital privado.

Educação e Capitalismo

A relação entre educação e capitalismo é central para a análise da privatização da educação, já que, no modo de produção capitalista, a educação desempenha um papel crucial na reprodução das relações sociais e econômicas. Ela forma a força de trabalho e transmite valores que sustentam o sistema. A privatização da educação reflete as contradições do capitalismo, aplicando a lógica do mercado a um direito fundamental.

A transferência de serviços educacionais para o setor privado, que visa à demanda por uma força de trabalho qualificada e à redução dos gastos públicos, acaba transformando a educação em uma mercadoria, acentuando desigualdades sociais e reforçando estruturas de poder. Masson (2007) argumenta que a práxis educativa, que une reflexão e ação, permite uma análise crítica da privatização, revelando-a como uma forma de alienação que desconecta a educação de seu papel transformador e a transforma em um instrumento de reprodução das desigualdades. A luta contra



a privatização, portanto, é parte de uma luta maior contra as formas de dominação do capitalismo, incluindo as ações do setor bancário privado no Brasil.

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

ANÁLISES DE RESULTADOS

O setor bancário, desde fins dos anos de 1980, tem atuado em educação sob a égide da Responsabilidade Social Empresarial (RSE) (MORGAN, 2020). Para o recorte deste resumo, selecionamos os bancos privados que estão presentes na educação pública, ordenado por patrimônio líquido e ativo total do ano de 2023.

Tabela 1: Classificação dos 5 maiores bancos privados do Brasil

ORDEM	BANCO	SEDE	CAPITAL (ORIGEM)	ATIVO TOTAL R\$	OPERAÇÕES EM CRÉDITO (EM R\$)
1	Itaú Unibanco	SP	Brasil	2.469.958,00	853.063,00
2	Bradesco	SP	Brasil	1.779.324,50	619.028,10
3	Santander	SP	Espanha	1.048.518,00	455.299,90
4	BTG Pactual	RJ	Brasil	450.612,10	114.623,00
5	Safr	SP	Brasil	268.338,90	167.318,60

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em dados primários

Pode-se observar que a primazia da Fundação Itaú Social. Trata-se de uma organização sem fins lucrativos, que desenvolve e dissemina metodologias focadas em uma suposta melhoria da educação no ensino fundamental. Suas áreas de atuação incluem, principalmente, a gestão educacional, com programas que aprimoram a gestão das escolas públicas e capacitam gestores e educadores; o incentivo à leitura; a avaliação e pesquisa, com o desenvolvimento de estudos para avaliar a eficácia de projetos educacionais e apoiar políticas públicas; e o voluntariado. O Itaú Unibanco também mantém o Instituto Unibanco que atuam prioritariamente no Ensino Médio, tendo tido destaque na defesa e disseminação de informações sobre a Base Nacional Comum Curricular. (MORGAN, 2020).

Em seguida, figura o Bradesco, cujo braço social é a Fundação Bradesco. Atua administrando mais de 40 escolas próprias, localizadas em todo o País, a Fundação Bradesco atende anualmente mais de 40 mil alunos, distribuídos na educação básica (do infantil ao ensino médio), profissional técnica de nível médio e para jovens e adultos. Essa política de Responsabilidade Social abrange diversas áreas, além da educação, a cultura e o social. Essas iniciativas educacionais podem ser encontradas em todo país.

Já o Santander sobre o Santander, destacam-se as ações com relação ao ensino superior. O *Santander Open Academy* que, segundo sua home page “ajuda a obter formação nas habilidades profissionais necessárias para melhorar a sua empregabilidade e o seu futuro”. As iniciativas da Fundação Santander do Brasil incidem sobre a educação básica e ensino superior, além da profissionalização para inserção ao mercado de trabalho de jovens e adultos.

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

O banco BTG Pactual atua focalizando a educação financeira. Por meio do programa “Finanças para o Futuro”, informa oferecer conhecimento sobre finanças pessoais para jovens e suas famílias através de organizações sociais parceiras. Suas principais iniciativas incluem o BTG Pactual Educação, que oferece programas de treinamento, cursos e workshops para preparar estudantes e recém-formados para o mercado financeiro, além de parcerias educacionais com instituições de ensino para promover a educação financeira e o desenvolvimento profissional.

O Banco Safra, além de suas iniciativas de RSE, apoia programas e fundações voltadas para a educação. Destaca-se a Fundação Beit Yaacov, que promove a educação de crianças e jovens com ênfase em valores éticos e morais. Além disso, o banco apoia instituições educacionais e projetos destinados a melhorar a qualidade da educação no Brasil. Essas ações mostram como o Banco Safra, apesar de suas diferenças em estrutura e foco em relação a outras instituições, compartilha semelhanças nas abordagens e objetivos relacionados à educação.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a educação no contexto das relações de produção e das contradições do capitalismo, é possível revelar as forças que impulsionam a privatização e suas implicações sociais. Ao atuar em educação, focalizar educação financeira e promover a qualificação para o mercado de trabalho, o setor bancário rentista vai de encontro à construção da escola unitária, conforme previa Gramsci (2005) e reforça os princípios da escola burguesa buscando pautar os rumos do pensamento pedagógico brasileiro em direção à educação bancária (FREIRE, 1997).

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; DOMICIANO, C. A. **A educação pública e as corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil**. FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v. 8, n. 3, 2018.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SANTOS, Maria Rosimary Soares dos; KATO, Fabíola Bouth Grello. Financiamento público para o ensino superior privado-mercantil e a financeirização. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do cárcere** (1931-1937). Tradução de Luiz Sérgio Henriques. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

MASSON, Gisele. **Materialismo Histórico Dialético: uma Discussão sobre as Categorias Centrais: Práxis Educativa**, 2007.

MORGAN, Karine Vichiect. **Um Itaú de vantagens feito pra você? A ação da Fundação Itaú Social na educação pública brasileira**. 2020. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020

SUBTIL, Maria José Dozza. **Reflexões sobre Marxismo e Perspectiva Teórico Metodológica para a Pesquisa em Políticas Educacionais**. 2016.

A PRIVATIZAÇÃO INDIRETA NO PAES: UMA ANÁLISE DA DISTORÇÃO DA GOVERNANÇA EM DETRIMENTO A DIMENSÕES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Rodrigo Ferreira Rodrigues
Professor Permanente PPGEH-IFES
rodrigo.rodrigues@ifes.edu.br

Luciana Stang Garcia
Mestranda do PPGEH-IFES
lstanggarcia@gmail.com

Kátia Cristina Maurício Bastos Gonçalves
Mestranda do PPGEH-IFES
kcmbastos@gmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Grupo de Pesquisa Laboratório de Práticas e Gestão da Educação do Espírito Santo - LAPRAGEES.

Eixo Temático: 5 - Formação, práticas docentes, democracia e disputas entre público e privado.

Resumo: Este artigo, de natureza bibliográfica e documental, aborda a gestão democrática e analisa os processos de privatização implementados no Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (PAES). Seu objetivo é compreender a distorção entre a gestão democrática própria à educação pública e o modelo de governança implementado no PAES, sob olhar de uma privatização indireta ou velada. Metodologicamente, se fundamenta nos princípios da sociologia compreensiva weberiana, considerando que essa abordagem teórica é eficaz para interpretar e atribuir sentidos às dinâmicas subjacentes à implementação depolíticas públicas. Dessa forma, busca problematizar a distorção no contexto do PAES, evidenciando como o modelo de governança vigente contradiz os princípios da gestão democrática e a autonomia prevista na legislação.

Palavras-chave: Gestão Democrática. PAES. Governança. Privatização.

INTRODUÇÃO

A gestão democrática é um princípio essencial assegurado pela Constituição Federal (CF) de 1988, que implica a participação de todos os envolvidos nesse processo democrático. Para regulamentar a gestão democrática da CF, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9394/96) apresenta o seguinte texto:

Art.3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...]

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal; (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023) [...]

Art. 14. A Lei dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: [...] (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023) (BRASIL, 1996).

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

Posteriormente, a Lei nº 13.005/2014 aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Sendo um documento que estabelece diretrizes, metas e estratégias para a educação no Brasil, o PNE considera a participação ativa da comunidade escolar e da sociedade na administração das escolas e sistemas de ensino como dimensões da gestão democrática. A esse respeito, em particular, a meta 19, em suas estratégias, incentiva Estados, Distrito Federal e Municípios à constituição de Fóruns Permanentes de Educação e pretendia inicialmente no prazo de dois anos assegurar condições para a gestão democrática, porém estendeu-se para o período de 2014-2024. Com isso, mostrou consonância com a CF de 1988 e a LDB. É sabido, todavia, que “[...] tal processo de construção do PNE não se deu de forma linear, nem mesmo sem os conflitos inerentes ao processo histórico que envolveu a educação e a sociedade brasileira” (CUNHA; PINA; JESUS, 2016, p. 202).

Schwartz, Oliveira e Becalli (2021) afirmam que, apesar da legislação garantir o direito à gestão democrática, não é comum que esta seja implementada nas diferentes instâncias da educação, uma vez que se trata de “[...] uma prática desafiadora que necessita ser aprimorada por meio da promoção efetiva do diálogo entre diferentes sujeitos [...], bem como nos processos que envolvam a tomada de decisões sobre os rumos da educação” (SCHWARTZ; OLIVEIRA; BECALLI, 2021, p. 203).

O Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (PAES), por sua vez, foi instituído conforme a Lei nº 10.631 de 28 de março de 2017, com o objetivo de viabilizar e fomentar o regime de colaboração entre o estado e seus municípios por meio do diálogo permanente e ações conjuntas voltadas ao fortalecimento da aprendizagem e melhoria dos indicadores educacionais. Sua ação foi apresentada em três eixos: apoio à gestão, fortalecimento da aprendizagem e planejamento e suporte.

A princípio, o PAES é visto como um projeto baseado em uma governança estruturada e em diálogo com as demandas sociais de seu contexto de inserção (Colabora Educação, 2018, p. 29). Todavia, no interior desse regime de colaboração, surgem atores do terceiro setor que passaram a advogar pela pauta, se organizando em diferentes arranjos de intervenção nas políticas educacionais. Dentre esses grupos, articulados em redes ativas do terceiro setor de interesse empresarial, está o Movimento Colabora Educação (MCE), que, segundo Rodrigues (2020, p. 25):

[...] é considerado ator social de interesse empresarial, que se estabelece em rede estratégica de ação social para atuar em políticas educacionais interfederativas, velado sob ações sociais do terceiro setor de interesse empresarial, de modo a induzir modelos de gestão para implementar seu próprio modelo de regime de colaboração e o SNE “[Sistema Nacional de Educação]”.

Com sua atuação em diferentes regimes de colaboração intergovernamental entre estados e seus municípios, tal instituição interveio diretamente no processo de implementação do PAES, reforçando a governança no âmbito das políticas públicas de educação, conforme o relatório produzido por Lucas Fernandes Hoogerbrugge a pedido desse mesmo Movimento (COLABORA EDUCAÇÃO, 2018).

Conforme o documento *Governança Multinível da Educação em Países Federativos* (COLABORA EDUCAÇÃO, 2021), o conceito de governança pública pode ser entendido como “[...] a ca-

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

pacidade que os governos têm de avaliar, direcionar e monitorar a gestão das políticas e serviços públicos para atender de forma efetiva as necessidades e demandas da população” (COLABORA EDUCAÇÃO, 2021, p. 4). Diante disso, isto é, dadas formas de subordinação da educação pública aos interesses do setor privado, consideramos haver uma explícita *distorção entre a Gestão Democrática e a Governança na perspectiva do PAES sob uma privatização indireta ou velada*.

Segundo Adrião (2022), os atuais processos de privatização não se caracterizam por uma relação colaborativa entre setores que atuam horizontalmente, como eram indicadas à primeira vista na expressão “parcerias público-privadas”. Tratam-se, na verdade, de processos pelos quais a educação pública brasileira se subordina a setores privados (corporações, terceiro setor, igrejas, famílias) explicitamente por transferência de responsabilidades do Estado. Assim, o termo privatização “[...] objetiva apreender e identificar, de forma mais abrangente, o movimento que tem direcionado a educação básica brasileira para o campo e sob o interesse do setor privado, em especial do corporativo ou de segmentos a este associados” (ADRIÃO, 2022, p. 67).

Segundo Schwartz, Oliveira e Becalli (2021), a gestão democrática na educação exige dos sujeitos responsáveis pela política atitudes democrática se dos gestores posturas que promovam a participação de todos os segmentos nas discussões sobre políticas educacionais, o que demanda uma compreensão da educação e ensino como objeto de interesse público.

METODOLOGIA

Para investigar tais processos, a pesquisa da qual provém este artigo adotou uma abordagem bibliográfica e documental, com vistas a compreender a gestão democrática e a governança no contexto do PAES, questionando a distorção da gestão democrática e o modelo de governança do Programa, sobretudo com base nas críticas estabelecidas por Adrião (2018). Considerando os estudos em andamento, utiliza metodologicamente a Sociologia Compreensiva de Weber que, segundo Rodrigues (2020, p. 31), concebe que “[...] cabe ao pesquisador interpretar e compreender sentidos da ação social na realidade, nas formas de associações e nas relações sociais”.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A concepção de governança é oriunda do contexto corporativo e empresarial e pode ser compreendida como os mecanismos que regem o processo decisório de uma organização, por meio de um conjunto de regras que visam minimizar os problemas de agenciamentos e de processos destinados a dirigir e atingir a *accountability* (prestação de contas) e equilibrar a competitividade e produtividade (MARQUES, 2007). Compreendemos, assim, que a implementação da lógica de governança (corporativa) nas políticas públicas de educação se configura uma privatização endógena (BALL, 2013) que, em essência, é contrária à gestão democrática.

Conforme Azevedo e Garcia (2010), esses projetos antagônicos, além de se contraporem, se colocam em condição de disputa: “de um lado, a educação democrática e cidadã e, de outro,

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

a educação submissa à mercantilização” (AZEVEDO; GARCIA, 2010, p. 13). Portanto, ainda que os gestores das políticas públicas tentem adequar esses modelos às exigências institucionais e normativas legais, como a eleição de diretores e a configuração de conselhos e fóruns, a apropriação e a opção pelo gerencialismo ocorrem em detrimento dos espaços coletivos de construção da escola pública (LIMA; GANDIN, 2012).

Assim, defender a gestão democrática como princípio basilar à educação pública é essencial, desde que fundamentada no exercício democrático de representatividade e de participação social e popular, transparentes e igualitários, à serviço da sociedade, e compreendida como direito público essencial. Portanto, requer um convite ao diálogo e à busca por abordagens mais coerentes à democratização da escola brasileira, considerando interesses republicanos e não competitivos ou associados ao lucro, à meritocracia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto atual, a educação pública tem sido alijada em favor de um modelo de governança que privilegia o monitoramento escolar como políticas ou prática de regime de colaboração. Esse modelo educacional hegemônico, pautado por políticas neoliberais, desconsidera as experiências acumuladas pelos indivíduos e ignora as especificidades dos territórios, como os conselhos municipais e de escola, espaços legítimos. Portanto, faz-se necessário desenvolver sentimento de pertencimento de todos os segmentos com os projetos educacionais.

Todavia, seguindo no sentido contrário à participação democrática que valoriza a descentralização, o modelo de governança do PAES tende a centralizar a tomada de decisão, uma vez que “[...] programas instituídos para operar regimes de colaboração podem impor subordinações e determinações unilaterais que contribuam para a desconsideração da autonomia” (SCHWARTZ; OLIVEIRA; BECALLI, 2021, p. 207). O PAES implementa uma forma gerencialista e centralizadora de regime de colaboração, na qual os municípios são induzidos a implementar ações organizadas pelo Estado sob intervenção do terceiro setor empresarial articulado a partir, por exemplo, dos atores sociais que compõem o Movimento Colabora Educação.

Nesse sentido, é decisivo que a gestão democrática na educação seja implementada em conformidade com seus princípios legais, proporcionando a autonomia que é essencial para a criação de um ambiente educacional que favoreça a participação ativa de diferentes segmentos da educação.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. **Dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil**: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990 [Meio Eletrônico]. Brasília: ANPAE, 2022. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br>. Acesso em: 15 jul. 2024.

AZEVEDO, José Clóvis; GARCIA, Ana Paula Scaroni. Democratização da escola: gestão, mercantilização e qualidade social. In: FETZNER, Andréa Rosana (org.). **Ciclos em revista**: gestão escolar e ciclos - políticas e práticas. Rio de Janeiro: WAK, 2010. v. 5.

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

BALL, Stephen. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. *In*: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando (org.) **Sociologia da Educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 177-189.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. Constituição(1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jul. 2024.

COLABORA EDUCAÇÃO. **Pesquisa: Governança Multinível da Educação em Países Federativos**. FGV, Colabora Educação: [S.l.], 2021. Disponível em: <https://movimentocolabora.org.br/website/wp-content/uploads/2021/05/Pesquisa-GovernancaMultinivel.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2024.

COLABORA EDUCAÇÃO. **Relatório Final de Sistematização do Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo**. Consultoria: Lucas Fernandes Hoogerbrugge. Movimento Colabora: Brasília, 2018. Disponível em: <https://movimentocolabora.org.br/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

CUNHA, Célio da; PINA, Kleber; JESUS, Wellington Ferreira da. Paulo Renato Souza: Reforma e modernização da educação brasileira no contexto da revolução gerenciada. *In*: CUNHA, Célio da (coord.). **O MEC pós-Constituição**. Brasília: Liber livro, 2016. p. 153- 228.

ESPÍRITO SANTO. Lei nº 10.631, de 28 de março de 2017. Institui o Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo e dá outras providências. **Diário Oficial dos Poderes do Estado**, Vitória, ES, 29 mar. 2017. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2024.

LIMA, Iana Gomes; GANDIN, Luís Armando. Entendendo o estado gerencial e sua relação com a educação: algumas ferramentas de análise. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 69-84, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/3398/2809>. Acesso em: 15 jul. 2024.

MARQUES, Maria da Conceição da Costa. Aplicação dos Princípios da Governança Corporativa ao Sector Público. **Revista Administração Contemporânea**, [S.l.], v. 11, n. 2, p. 11-26, Abr./Jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/754Hw7N8FRHzj67kWhPNPmN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2024.

RODRIGUES, Rodrigo Ferreira. **A ação social do “movimento colabora educação” em políticas educacionais interfederativas**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; OLIVEIRA, Gildo Lyone Antunes de; BECALLI, Fernanda Zanetti. Regime de colaboração na política de formação de professores alfabetizadores: limites para a gestão democrática. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 27, n. 2, p. 195-221, Abr. 2021. Disponível em: <https://periodicosletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11041>. Acesso em: 27 jul. 2024.

ANFOPE: CONCEPÇÕES EM DISPUTA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Maria da Conceição Calmon Arruda

Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ/FFP/

DEDU

conceicaoarruda2010@hotmail.com

Lucília Augusta Lino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ/DEIC/

EDU

prof.lucilia.uerj@gmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação de professores, democracia e direito à educação - GRUPEFOR/UERJ/CNPq.

Eixo Temático: 5 - Formação, práticas docentes, democracia e disputas entre público e privado.

Resumo: O texto traz reflexões sobre as disputas de concepções e projetos de Educação e Sociedade, que opõem o ideário neoliberal e as lutas da Anfope, sob o prisma de quatro ex-presidentes, utilizando artigos que compõem o primeiro número de Formação em Movimento, Formov, a revista da entidade. A proposta é discutir as concepções em disputa no campo da Formação de Professores desvelando os falsos paradigmas travestidos de inovação, a partir do resgate histórico efetuado pelos autores.

Palavras-chave: Formov. Formação de Professores. Anfope.

INTRODUÇÃO

A partir da análise dos artigos que compõem o primeiro número de Formação em Movimento, dialogamos com 4 ex-presidentes da Anfope, que refletem sobre a trajetória da entidade. A Anfope se estrutura no movimento de educadores, nas lutas pela democratização e ampliação da educação pública e de uma formação de professores socialmente referenciada. Metodologicamente recorremos a análise crítica dos artigos que compõem o dossiê “ANFOPE: quatro décadas de resistência”, para pensar o debate hodierno em torno da formação, as concepções e projetos em disputa, apontando falsos paradigmas que retornam travestidos de inovação.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O debate sobre a reformulação dos cursos de formação de professores, mobilizou docentes e pesquisadores em torno da defesa de uma concepção de educador que, alinhando teoria e prática, tivesse na docência sua identidade profissional (AGUIAR, 2019; FREITAS, 2019). Contudo, segundo Aguiar (2019), as divergências de concepções, proposições e métodos, entre as orientações do Ministério da Educação (MEC) e as demandas da comunidade acadêmica, provocaram a ruptura manifesta no Seminário Nacional em Belo Horizonte, realizado pela SESU/MEC, em 1983. Como

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

desdobramentos desse evento, que marca o protagonismo no movimento nacional dos educadores, temos a aprovação do Documento de Belo Horizonte e a criação da Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (Conarcfe).

Aguiar (2019) e Brito (2019) discorrem sobre a trajetória da Conarcfe e sua posterior transformação em Anfope, em 1990, que incorpora “os mesmos compromissos estabelecidos no histórico Encontro de Belo Horizonte de 1983, marcando presença em todas as lutas importantes para a garantia dos direitos à formação de todos os profissionais da educação e a defesa da democracia no Brasil” (AGUIAR, 2019, p. 49).

Bruto (2019, p. 93) historiciza: “O movimento social crescia em todo o país, com o pleito pela abertura democrática, que passa a ser reivindicação constante nas passeatas e palavras de ordens”. Nesse contexto, a Anfope, que tem sua gênese nessa mobilização e nesse esperar, amadurece, nas décadas seguintes, a definição de seus princípios e concepções e o entendimento de que a Formação e a Valorização dos Profissionais da Educação são uma arena de embates, que demanda organização e mobilização contínuas (AGUIAR, 2019; BRITO, 2019; FREITAS, 2019).

O campo progressista avançou teoricamente nas últimas décadas, elaborando análises e proposições para a Formação de Professores, mas Freitas (2019, p. 18) salienta que “o hiato entre a teoria e a prática das instituições não foi superado”, devido mais a falta de vontade política, do que a carência de referencial teórico, dada a produção de pesquisas em educação.

Freitas (2019), argumenta, que desde 1992, a Anfope, na análise de conjuntura do Documento Final do VI Enanfope, já indicava a disputa de projetos e concepções antagônicas, opondo as principais características da concepção de Estado e de sociedade do pensamento neoliberal, à concepção ampliada de Estado e de Sociedade, e, conseqüentemente, de educação. O neoliberalismo defende o Estado Mínimo, principalmente no atendimento dos direitos sociais, e a primazia da esfera privada em detrimento da pública.

Scheibe & Bazzo (2019, p.76) destacam a intensa mobilização dos educadores, nos anos 1990, contra a política neoliberal imposta, pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), caracterizada pela “redução dos custos e encargos educacionais, a fim de diminuir os investimentos públicos, transferindo-os ou compartilhando-os com setores privados e com parte da comunidade, num processo de paulatina (des)responsabilização do Estado e privatização da educação”. A conformação da formação de professores assume centralidade nessa década, buscando aproximar o processo de ensino aprendizagem à dinâmica produtiva e aos interesses do mercado.

O governo brasileiro incorporou, desde 1990, políticas alinhadas ao ideário neoliberal, sendo que a mudança na correlação de forças políticas, a partir de 2003, com a eleição de governos de centro-esquerda, serviu como barreira ou mediação, à plena implementação dos interesses privatistas e mercantis. Entretanto, isso não impediu que se instalasse uma disputa, no campo da educação, e no próprio MEC, pela ressignificação dos sentidos da educação e da escola pública, pelo questionamento da autonomia docente, pela subordinação do currículo escolar e do próprio sistema de ensino à lógica produtiva/empresarial etc.

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Helena de Freitas (2019) nos mostra que a articulação e a organização da Anfope se materializaram, durante os anos 2000, na resistência a propostas como o Exame Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores e o Exame Nacional de Ingresso oriundas do MEC. O relato de Scheibe & Bazzo (2019) de sua experiência na diretoria da Anfope e do diálogo/embate com o Conselho Nacional de Educação (CNE) reafirma tensões anteriormente relatadas, que marcaram e marcam a defesa de uma Formação de Professores socialmente referenciada.

Nesse contexto, temos a sanção de uma série de atos infralegais visando a expansão o número de instituições federais de ensino, docentes e vagas estudantis, visando a democratização do acesso ao ensino superior, entre outras ações inclusivas. No início da década de 2010, temos o processo de elaboração do Plano Nacional de Educação, e a discussão, no CNE, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

A disputa de concepções e interesses antagônicos se acirra após o Golpe de 2016, que estabeleceu as condições para que o projeto neoliberal se consubstanciasse, sem mediação, associado a forças políticas neoconservadoras, passando a pautar, pelo alto, a agenda política do país e a implementar políticas públicas, inclusive no campo da educação, alinhadas com uma concepção ultraneoliberal de homem e de sociedade. Mas para tornar hegemônicas as políticas públicas de educação, concebidas no âmbito da ideologia golpista, recorre-se à manipulação da opinião pública, buscando um falso consenso. Assim, políticas regressivas, porém centrais para o projeto neoliberal, são apresentadas como inovações que visam a melhoria da educação, e não como fruto da lógica mercantilista e verticalizada que contraria os interesses da ampla maioria da população.

A Reforma do Ensino Médio é a locomotiva deste processo, pela “ênfase em uma concepção de educação tecnicista que vê a educação, a escola e o professor dentro de uma perspectiva a-histórica, eliminando da análise seus determinantes históricos e sociais” (FREITAS, 2019, p. 19). E mais, esta reforma regressiva lança as bases para a reconfiguração da Educação Básica preunciando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Freitas (2019, p. 20) denuncia esse movimento reformista, que retoma concepções dos anos 1990, promovendo a “implantação de políticas educacionais, que sob o discurso da descentralização e democratização podem levar ao descompromisso com a manutenção da escola e ao esvaziamento das condições de trabalho do professor”.

A BNCC, concebida e organizada por representantes do empresariado nacional, é apresentada, com o mesmo falso discurso, como elemento centralizador e com potencial democratizante, não obstante seu caráter restritivo. A BNCC se contrapõe, de forma inconciliável, ao conceito de *base comum nacional* da Anfope, que sustenta a necessidade de articulação com “uma política global de formação que, para além da própria formação, envolvesse salários, condições dignas de trabalho e formação continuada para os profissionais de educação” (FREITAS, 2019, p. 24).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões dos autores apontam para o protagonismo da Anfope no contexto de disputas de concepções de Educação e formação de professores, em movimentos de resistência às políticas



alinhadas ao ideário neoliberal, que persistem impondo sua lógica excludente comprometendo processos de democratização e a materialização do direito à educação.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S. E, nas lutas dos educadores pela escola pública nos anos 80, a ANFOPE emergiu: uma visão a partir da CONARCFE. **Formação em Movimento**, Seropédica, v. 1, n. 1, jan./jun./2019, p. 32-56.

BRITO, A. R. P. Formação, memórias e experiências: Anfope é vida! **Formação em Movimento**, Seropédica, v. 1, n. 1, jan./jun./2019, p. 88-107.

FREITAS, H. C. L. ANFOPE e o enfrentamento das políticas neoliberais nos anos 90: lições a serem analisadas. **Formação em Movimento**, Seropédica, v. 1, n. 1, jan./jun./2019, p. 57-72.

FREITAS, L. C. ANFOPE: concepções predominantes nos anos iniciais e sua importância para a luta atual. **Formação em Movimento**, Seropédica, v. 1, n. 1, jan./jun./2019, p. 16-31.

SCHEIBE, L., BAZZO, V. L. A ANFOPE e o contexto educacional nos alvares do século XXI: a experiência da gestão 2000-2002. **Formação em Movimento**, Seropédica, v. 1, n. 1, jan./jun./2019, p. 73-87.

BASE NACIONAL DE COMPETÊNCIAS DO DIRETOR ESCOLAR: IMPACTOS NA FORMAÇÃO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Solange Maria Benincá Pezzali

Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
cmaresol@gmail.com

Viviani Cosme de Oliveira

Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
vivianicosme28@gmail.com

Dr. Rodrigo Ferreira Rodrigues

Instituto Federal do Espírito Santo
rodrigo.rodrigues@ifes.edu.br

Grupo de pesquisa: Laboratório de Práticas e Gestão da Educação no Espírito Santo (LAPRAGEES).

Eixo Temático: 5 - Formação, práticas docentes, democracia e disputas entre público e privado.

Resumo: Fruto de uma pesquisa em andamento no contexto do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH), do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Campus Vitória, a proposta integra e se desenvolve na linha de pesquisa de formação de professores, articulada à linha temática: políticas e práticas de gestão e docência na educação básica pública no âmbito do LAPRAGEES. Acorado na concepção crítico-reflexiva, o presente estudo tem como objetivo discorrer sobre as formações para diretores escolares e as relações destes processos formativos com o exercício da função, sob a ótica da dialogicidade e da gestão democrática. Apresenta um panorama do caminho marcado por descontinuidades evolutivas da formação para diretores no Brasil, a partir de estudos selecionados. Evidencia a Base Nacional de Competências do Diretor Escolar, como fruto da influência mercadológica sobre a educação e das possíveis correlações com os processos formativos de diretores. Busca refletir em que medida a influência de organismos internacionais têm moldado esses processos formativos, especialmente quando tende a priorizar a eficiência e a gestão baseada em resultados e metas, em detrimento de uma formação crítica e pautada nos princípios da gestão democrática.

Palavras-chave: Formação de diretores. Base Nacional de Competências do Diretor Escolar.

INTRODUÇÃO

O interesse deste estudo está centrado nas discussões sobre a formação continuada de diretores escolares, a partir de uma concepção crítico-reflexiva. Privilegiamos o diálogo com autores que abordam a temática da direção escolar na perspectiva da gestão democrática, em prol da educação enquanto garantia de direito. Entendemos que o papel do gestor é de extrema importância no processo de articulação e desenvolvimento da formação continuada, não apenas como proponente de formação, mas como sujeito participante dos processos. Neste sentido, pensando na educação como direito, voltamos o nosso olhar e entendimento aos conceitos de formação que fundamentam este trabalho em desenvolvimento.

Partimos do pressuposto, corroborado por Tardif (2002) de que o saber vem do estudo, junto aos fatores das vivências sociais e é assim que se constituem os saberes docentes. O saber, o trabalho e a história de vida dos professores relacionam-se diretamente e assim ao longo do tempo, no desempenho da carreira profissional novos saberes vão sendo adquiridos, aplicados e ressignificados.

Em Alarcão (2021) encontramos os aspectos entendidos como fundamentais na formação do professor reflexivo: a capacidade de observar, a capacidade de refletir e o diálogo. Para a autora, a sociedade atual é muito complexa e diante de tanta complexidade é preciso preparar o profissional para situações imprevistas, para atuar contextualizadamente, desenvolver a capacidade de observar e de refletir.

METODOLOGIA

Com base no aporte teórico apresentado e análise de documentos oficiais, apresentaremos um convite à reflexão acerca dos processos de formação dos diretores escolares em contraponto ao modelo de gestão apresentado pela Base Nacional de Competências do Diretor Escolar, que surge na perspectiva de parametrizar os diversos aspectos concernentes à função do cargo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A formação para diretores escolares no Brasil, desde a década de 1930 até os dias atuais, reflete um panorama complexo e multifacetado, onde se entrelaçam políticas públicas, influências internacionais e demandas sociais. Um caminho marcado por descontinuidades evolutivas. Estudo realizado por Klébis (2010), em documentos oficiais relacionados às atribuições dos diretores, evidencia-se uma crescente abordagem em aspectos que remetem à competência, à concepção de gestão empresarial baseada na eficiência, flexibilização e na racionalização de recursos. Cardoso (2008) também identifica o “gerencialismo entrando na escola” com os conceitos de eficácia, eficiência, resultados, racionalização, descentralização, autonomia, invadindo o cotidiano escolar.

Nesse cenário, o Conselho Nacional de Educação, aprova em 11 de maio, o Parecer CNE/CP nº 4/2021 que estabelece a Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNCCDE). De acordo com o MEC (2021), a justificativa para a elaboração do documento, baseia-se em estudos da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE que publicou no ano de 2010 o documento “Melhorando a Liderança Escolar” e no ano 2016 um relatório que sumariza os principais resultados encontrados sobre a relação entre características da liderança escolar e os resultados dos estudantes, destacando a importância de aperfeiçoar os processos de preparação, seleção, indução, formação e avaliação de diretores escolares.

Apresentada como norteadora para as atribuições do cargo de diretor escolar e que discorre sobre as obrigações do dirigente, a Base Nacional tem recebido diversas críticas. A ANPAE (2021), por meio da Carta de Goiânia, posiciona-se contrária à aprovação da BNCC-Diretores Escolares e

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

entende que além de revelar uma visão tecnicista e pragmática da gestão escolar, traz a intenção de que os padrões estabelecidos sirvam de controle, regulação e avaliação dos diretores, o que tende a se traduzir na intensificação da lógica concorrencial e culpabilização individual dos profissionais da educação pelos resultados educacionais, vindo a apoiar iniciativas de premiação e punição.

Ainda de acordo com Campos, Souza e Buriti (2022), a BNCCDE fere diretamente a gestão democrática, pois quando a escola é vista como uma empresa e o diretor responsável pelos resultados obtidos pela instituição, o sistema não é mais de colaboração. O diretor é colocado como chefe dos demais funcionários criando uma gestão autoritária. A aprovação do documento suscita preocupações relevantes, particularmente no que tange à potencial intensificação de disputas entre diretores e ao fomento de uma lógica meritocrática.

Com base nas leituras realizadas, observamos uma crescente “exigência” de qualificação para diretores escolares, portanto, é possível perceber que por parte dos órgãos governamentais e organismos internacionais, os diretores são vistos como líderes que devem não apenas realizar a gestão das escolas, mas também implementar ações e práticas que alinhem a qualidade do ensino com a eficiência administrativa, geralmente exigidas pelo poder central.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, em sua meta 19, estratégia 8, demarca um salto para a consolidação de uma política nacional de formação para diretores escolares, reconhecendo a necessidade de formação continuada e a valorização desses profissionais. No entanto, a influência de organismos internacionais, com suas diretrizes impregnadas de uma lógica mercadológica, tem moldado de forma significativa os processos formativos no Brasil. Essa influência tende a priorizar a eficiência e a gestão baseada em resultados, muitas vezes em detrimento de uma formação crítica e contextualizada, baseada nos princípios da gestão democrática.

Em suma, a BNCCDE, reflete a influência dos organismos internacionais sobre a política educacional brasileira. Além disso, a padronização proposta pela Base, pode ignorar a diversidade e a especificidade dos contextos escolares, limitando a capacidade dos diretores de atuar de forma crítica e democrática, impulsionando inclusive uma possível competitividade entre os diretores na busca por melhores índices de desempenho a qualquer custo.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2021.

ANPAE. **Posicionamento da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) sobre o documento “Matriz Nacional de Competências do Diretor Escolar”**. Disponível em: <https://anpae.org.br/website/noticias/529-matriz-nacional-de-competencias-do-diretor-escolar>. Acesso em 30 jun. 2024.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)



BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar**. Brasília: MEC, 2021.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei federal nº 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001.

BURITI, Noélia Costa de Andrade; SOUZA, Priscila Silva; CAMPOS, Sandra Márcia CAMPOS. **Matriz nacional comum de competências do diretor escolar**: impacto nas atribuições do cargo e na gestão democrática. 2022, São Paulo. In: XIV Colóquio Nacional e VII Colóquio Internacional do Museu Pedagógico/UESB. Anais... São Paulo: UESB, 2022. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/10640/10446>. Acesso em 09 ago. 2024.

CARDOSO, Alcilea Medeiros. **O Ideário Gerencial no Trabalho do Diretor Escolar**: concepções, contradições e resistências. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91196>. Acesso em: 20 jun. 2024.

KLÉBIS, Augusta Boa Sorte Oliveira. **Concepção de Gestão Escolar**: A Perspectiva dos Documentos Oficiais e dos Programas de Formação Continuada de Diretores de Escola no Estado de São Paulo - 1990/2009. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/10af-7daa-8301-463f-ace0-91ca835e9d79>. Acesso em: 05 ago. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BNC - FORMAÇÃO: ATUAÇÃO/INTERVENÇÃO DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Taysa Paganotto Lemes¹

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT
taysalemes@hotmail.com

Dra. Geniana dos Santos²

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT
geniana.santos@ufmt.br

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Grupo de Pesquisas Curriculares e Discurso - GPCeD.

Eixo Temático: 5 - Formação, práticas docentes, democracia e disputas entre público e privado.

Resumo: A pesquisa relaciona o campo das políticas curriculares à formação de professores, especificamente, de pedagogos, a partir da BNC-Formação/2019. Trata-se de uma pesquisa documental que ancorou-se na perspectiva discursiva de currículo (LOPES e MACEDO, 2011) e nas discussões de Dias (2014), Santos, Borges e Lopes (2019); Figueiredo e Medeiros (2023); Figueiredo, Medeiros e Resende (2024). Além disso, considera o ciclo de políticas, Ball (2001, 2021) como dispositivo interpretativo para a política educacional. Verificam-se disputas em torno da produção curricular (BNC-Formação) apontando para concepções de práticas que induzem ao controle do serviço docente propondo uma *nova performace* ao pedagogo, produzindo sentidos de educação e de docência orientados por organismos multilaterais, reverberando nas políticas curriculares nacionais de formação de professores.

Palavras-chave: BNC-Formação. Organismos Internacionais. Reforma Curricular. Pedagogo.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa problematiza políticas educacionais que estão sendo implementadas no Brasil mediante a Resolução CNE 02/2019, Parecer CNE nº 22/2019, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), bem como sua retificação por meio do que se tem denominado BNC/2024, reverberando ressignificações e disputas no campo do currículo.

O objetivo desta pesquisa é compreender o contexto da formação inicial de pedagogos a partir da BNC-Formação, bem como a influência de organismos internacionais na produção dessa política. A pesquisa considera um recorte temporal de 2015 e 2024 por se tratar de um período de ampla disputa pela reformulação curricular para a formação inicial de professores. Para tal, recorre-se à noção de ciclo de políticas de S. Ball e Bowe (1992); Ball, S. J.; Maguire, M.; Braun (2016), com vistas à problematizar os contextos de produção política, bem como as estratégias de atuação. No campo da política curricular, lugar de disputas, tensões, significações e negociações,

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Bolsista CAPES, Brasil.

² Doutorado em Educação. Professora da Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil.

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

as discussões serão ancoradas em Lopes (2006); Lopes e Macedo (2011). Para o campo da Formação de Professores, as proposições para o diálogo ocorrerão entre Dias (2023, 2024); Figueiredo e Medeiros (2023, 2024) Santos, Borges e Lopes (2019). Para tratar das redes políticas e sua atuação, aproximamo-nos de Ball (2022) e Ball e Mainardes (2024).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa documental, qualitativa do tipo descritiva e exploratória com ancoragem teórica em Bogdan e Biklen (1994), Campos, Caetano e Gomes (2023), Cellard (2008), Marconi e Lakatos (1992), Ludke e André (2013) e Minayo (2001).

O delineamento desta pesquisa se estrutura na Revisão Sistemática de Literatura (RSL), considerando teses e dissertações dispostas na plataforma BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações). Foram utilizados operadores booleanos com a intenção de ampliar a busca dos resultados encontrados, resultando em 75 trabalhos; para tratamento dos dados utilizamos o software Parsifal e para a interpretação do material selecionado foi utilizado do ciclo de políticas de S. Ball e Bowe (1992); Ball, S. J.; Maguire, M.; Braun (2016). Em uma segunda etapa da pesquisa usamos como metodologia de análise de dados a etnografia de rede proposta por Ball (2022), a qual propõe um meio de mapear os sujeitos individuais e coletivos envolvidos com o objeto a ser pesquisado, esclarecendo sua atuação, seus vínculos, seus interesses e suas influências.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O discurso recorrente no contexto educacional envolvendo a formação inicial de professores gira em torno das disputas e tensões produzidas no campo curricular. Aprendizagens consideradas essenciais fixadas na educação básica ganham centralidade discursiva através da BNC-Formação, que surge como solução (impossível) padronizada com vistas a garantia de uma educação de qualidade. A BNC-Formação passa a ser o “marco regulatório”, o “valor de referência” (“*set point*”), ela prospecta no docente o que a política institucionalizada almeja. Nesse sentido o professor passa a assumir a responsabilidade pelo (in)sucesso do aluno para que esse consiga (co)responder às complexas demandas sociais, institucionais, pessoais, econômicas, formativas, emocionais etc.

A centralidade que a formação inicial e continuada dos professores adquirir, está alinhada com as proposições das políticas nacionais (BNC-Formação) e internacionais (OCDE, 2006) onde “[...] identificamos a relação de determinação entre as competências do professor e a aprendizagem dos estudantes, possibilitando a centralidade de um saber para que o professor seja capaz de fazer no discurso da política” (FIGUEIREDO, MEDEIROS e RESENDE, 2024, p.12). Mediante as ‘novas’ políticas curriculares os professores se veem obrigados a assumirem um novo papel performativo que corresponda “[...] para o sucesso nas reformas educativas” (DIAS, 2014, p. 10).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Diante das análises realizadas, ainda que o relatório de pesquisa esteja em construção, já é possível identificarmos a influência internacional como veio condutor das políticas públicas educacionais brasileira para manutenção do sistema capitalista de mercado, gotejando seus interesses e disputas no campo do currículo mobilizando instituições privadas, filantrópicas e públicas para legitimação de discursos que produzem credibilidade mas que não consideram as conquistas históricas no campo da educação. Os movimentos de disputas que afetam a formação docente objetiva preparar um ‘novo’ profissional que corresponda com as expectativas mercadológicas em detrimento a uma formação constituída histórico, sócio e culturalmente.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen John. Educação Global S. A.: **Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 23ed.; 2022. 270 p.

BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. 230 p.

BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN, Sari. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alveraz, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994. 336 p.

BOWE, Richard; BALL, Stephen John; GOLD, Anne. **Reforming Education and Changing Schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992. 273 p.

CAMPOS, Alessadra Freire Magalhães de; CAETANO Luís Miguel Dias; LAUS-GOMES. Victor. Revisão Sistemática de Literatura em Educação: características, estrutura e possibilidades às pesquisas qualitativas. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade**, Piauí, Vol. 27, Nº 54, mai./ago. 2023, 139-169 p.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008. 295-316 p.

FIGUEIREDO, Marize Peixoto da Silva; MEDEIROS, Cíntia Aparecida Oliveira de. Política, currículo e formação docente: disputas discursivas em torno das “novas” bases profissionais do saber-fazer. **Revista Teias**, [S. l.], v. 24, n. 74, 2023, p. 84-94.

FIGUEIREDO, Marize Peixoto da Silva; MEDEIROS, Cíntia Aparecida Oliveira de; RESENDE, Andressa Aguiar de Souza. Produção de sentidos na BNCC e BNC-Formação: tentativas de controle via competências. **Revista e-Curriculum**, v. 22, 2024, p. 1-25.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1992. 256 p.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. 477 p.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2º ed. Rio de Janeiro. E.P.U., 2013.



MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. **Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 96 p.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

DIAS, Rosanne Evangelista. “Perfil” profissional docente nas políticas curriculares. **Revista Teias**, v. 15, n. 39, 2014, p. 09-23.

SANTOS, Geniana dos; BORGES, Verônica; LOPES, Alice Casimiro. Formação de professores e reformas curriculares: entre projeções e normatividade. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 25, jan./dez. 2019, p. e26200.

CONCEPÇÕES ANTAGÔNICAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Natalia Côrtes Velloso Theophilo

FFP UERJ

nataliatheophilo86@yahoo.com.br

Adriana Cabral Pereira de Araujo

FFP UERJ

adriacabral2013@gmail.com

Andrea King de Abreu Yamaguchi

FFP UERJ

andyamaguchi@gmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: GRUPO GRUPEFOR /UERJ - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação de professores, democracia e direito à educação.

Eixo Temático: 5 - Formação, práticas docentes, democracia e disputas entre público e privado.

Resumo: O presente artigo busca traçar uma análise comparativa entre as Resoluções CNE CP 02/2015 E CNE CP 04/2024, compreendendo os cenários econômicos e políticos nos quais foram aprovadas, bem como os potenciais impactos na formação de professores. Nos ancoramos nos ideais anforpianos, por reconhecermos a Anfope como uma entidade protagonista no debate nacional sobre a formação e valorização dos profissionais da educação com enfoque emancipador, integrada a um plano de desenvolvimento de sociedade justa e igualitária em contraposição as disparidades existentes na sociedade capitalista.

Palavras-chave: Formação de Professores. Políticas de Formação de Professores. Reformulação curricular.

INTRODUÇÃO

A educação é um campo de disputas entre o público e privado, com avanços e retrocessos onde determinados grupos estão sempre assumindo o protagonismo político. A concepção de formação de professores presente nas políticas educacionais de viés neoliberal, em fase de implementação no Brasil, pós golpe de 2016, enfatizam um caráter pragmático e utilitarista, priorizando a preparação de indivíduos para o mercado de trabalho, flexibilizando a formação e retirando dos processos formativos a concepção emancipadora, crítica e autônoma dos profissionais da educação.

Nesse contexto, diante da atual agenda de desmantelamento da educação pública, é essencial compreendermos que as concepções em disputa buscam atender seus interesses por meio de propostas empresariais para a educação, Freitas (2012), vem avançando e tentando absorver a luta dos profissionais da educação e entidades acadêmicas científicas que se colocam nas trincheiras de lutas, na defesa de uma educação pública, laica, gratuita, inclusiva e socialmente referenciada.

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

No entanto, os ideais desses últimos nem sempre são priorizados, pois sua realização depende das posições ocupadas por progressistas preocupados com uma educação que seja de fato emancipatória e libertadora. Nesse cenário de disputas políticas entre concepções antagônicas e contraditórias, discutiremos nesse texto, as tensões e desafios impostos a partir de documentos oficiais que foram aprovados pelo CNE pós golpe de 2016.

METODOLOGIA

A pesquisa em pauta se baseia na leitura e análise documental dos documentos oficiais aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) nas Resoluções CNE CP 02/2015 e CNE CP 04/2024. Usaremos com lente para leitura dos documentos oficiais, os documentos da Anfope e autores que defendem uma concepção de formação com base na educação crítica e emancipatória.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Quando Michel Temer assume o poder após o golpe de 2016, diversas mudanças ocorreram no MEC e no CNE com a retirada de representantes do campo progressista da educação e no lugar grupos com grande maioria vinculada a instituições privadas. Diante deste cenário, foram aprovadas diversas diretrizes curriculares que trazem um retrocesso na política de formação de professores. No contexto das recentes reformas educacionais foi promulgada a Resolução CNE/CP nº4 de 29 de maio de 2024, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica, revogando a Resolução CNE/CP 02/2015 e Resolução CNE CP 02/2019. A nova Resolução expressa as Diretrizes para os cursos de licenciatura, tornando-as mais prescritivas e padronizantes e de características não democráticas sendo considerado um retrocesso nas políticas educacionais brasileiras.

Nascida no bojo dos arranjos neoliberais, muitas críticas estão sendo realizadas acerca do teor desta resolução e da maneira como foi elaborada e aprovada, sem que houvesse audiência pública e diálogo com a sociedade civil. Ocorreu uma consulta pública por meio eletrônico entre dezembro de 2023 e janeiro de 2024, período em que os profissionais de educação estavam de férias.

Em nota de repúdio da Anfope (2024) contra esta resolução, a entidade afirma que ela e demais entidades parceiras mobilizaram-se para prorrogação deste prazo, o qual foi estendido até março de 2024, porém com uma diferença entre o “texto de referência” apresentado na “consulta pública” e o texto final do parecer com divergências da carga horária na organização. Mesmo assim, o parecer não detalha quais foram os elementos apropriados do CNE por meio da “consulta pública” e muito menos as contribuições, críticas, análises e divergências.

A defesa e retomada da Resolução CNE CP 02/2015, tem permanecido nas pautas de lutas da Anfope. A resolução foi construída através do diálogo e da participação coletiva entre as entidades, e pesquisadores do campo da formação de professores. Na concepção de Dourado & Tuttman

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

(2019, p. 202) a resolução estava “pautada no respeito à diversidade e autonomia das instituições superiores, define que é fundamental que as instituições formadoras institucionalizem e materializem projeto institucional de formação com identidade própria”.

As diretrizes da Resolução CNE CP 02/2015 dialogam com os princípios da Anfope: “a) sólida formação; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação” (Brasil, 2015, p.2). Nessa análise, observamos que a Resolução 04/2024 não traz esses princípios de forma concisa na sua composição. Seu texto é composto por um apanhado das resoluções anteriores e considerado por alguns pesquisadores como uma cópia desconfigurada dessas resoluções.

O princípio da unidade teoria-prática com 400 h de práticas como componente curricular, foi extinto da Resolução CNE CP 04/2024 como componente curricular ao longo do curso.

Outro aspecto importante defendido pela Anfope e presente nas diretrizes do Curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP Nº 01/2006, define a docência com a base da formação do pedagogo, sendo esta exercida em espaços escolares e não escolares em que fossem exigidos os conhecimentos pedagógicos. Já a Resolução atual não menciona essa atuação em espaços não escolares.

Um terceiro ponto é a ausência da questão da valorização profissional e formação continuada, diferente da resolução 2/2015, em que havia um capítulo específico destinado aos profissionais do magistério e sua valorização. Já que se entende como primordial a tríade trabalho-formação-carreira para formação de profissionais dedicados e atualizados cotidianamente.

Destaca-se também a utilização do termo Base Comum Curricular como um dos aspectos que compõe a formação de professores, termo este, cunhado pela ANFOPE como uma base que se constitui como princípios orientadores da formação de professores, que não se coadunam com a proposta exposta nesta atual resolução.

Diversos foram os movimentos em defesa e retomada da Resolução CNE CP 02/2015 através da retomada do Fórum Nacional de educação e das Conaes regionais e nacional, assim como o relatório final do GT-Formação de Professores, instituído pelo próprio MEC, e o documento final da CONAEE 2024 e mesmo assim, toda essa luta foi desconsiderada à revelia sendo apresentada esta nova proposta de diretriz.

Neste cenário, fica evidente que a intenção que direciona a Resolução CNE CP 04/2024 não é a concepção emancipadora da formação de professores articulada com a formação inicial e continuada, valorização profissional, mas sim, uma retomada da pedagogia das competências centrada na padronização curricular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do aqui exposto podemos perceber que a Resolução 4/2024 além de não se traduzir em um processo dialógico com a comunidade acadêmica, desconsidera toda uma concepção historicamente construída com as universidades, entidades nacionais e professores, apresentando uma

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

concepção formativa que não coincide com os esforços e a luta por uma formação orgânica que articule formação inicial, continuada, valorização e condições de trabalho.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

ANFOPE (2024) denuncia que esta Resolução, faz uma “bricolagem” da Resolução CNE/CP n. 2/2015 com Resolução CNE/CP n. 2/2019, no intuito de que ela seja vista como um processo compactuado e dialógico. Porém, o que está posto nesta resolução, nada tem a ver com o que a entidade defende nesses 40 anos de luta como uma política de formação de professores.

Concluimos afirmando nossa posição contra esta Resolução, a qual carece de coerência epistemológica entre os princípios, meios e objetivos declarados e a retomada da Resolução 2/2015 por sua fundamental importância para a formação de professores no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº. 2, de 1 de julho de 2015.** Brasília, 2015. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 15 de abril de 2021.

DOURADO, L.F. & TUTTMAN, M.T. Formação do magistério da educação básica nas universidades brasileiras: institucionalização e materialização da Resolução CNE CP nº 2/2015. **Formação em Movimento**. v.1, n.2, p. 197-217, jul./dez. 2019.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2021.

ANFOPE. **Nota da ANFOPE sobre o Parecer CNE/CP Nº 4/2024.** Abril, 2024. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em: 19 de julho de 2024.

CURSOS LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NA REGIÃO SUL DO BRASIL: EXPANSÃO OU PRIVATIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE?

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Mara Rejane Vieira Osório

UFPel

mareos@gmail.com

Jocemara Triches

UFSC

jtriches.ufsc@gmail.com

Grupo de estudos sobre docência e educação básica: currículo, políticas e profissionalização docente (GEDEB/UFPel).

Eixo Temático: 5 - Formação, práticas docentes, democracia e disputas entre público e privado.

Resumo: O texto trata, a partir de dados do e-MEC, das características e da expansão dos Cursos de Pedagogia - licenciatura em três estados da região sul do Brasil, considerando número de cursos em atividade, modalidade da oferta, categoria administrativa das Instituições de Ensino Superior. As informações evidenciaram que a formação de docentes pedagogas/os, avança, especialmente entre 2016 e 2022, pela expansão de cursos e de vagas, majoritariamente, em EaD, ofertadas por instituições de natureza privada, com destaque para os centros universitários (autorizados a ofertar quantidade de vagas que podem ser questionadas). Pelos indicativos encontrados, cabe problematizar sobre o que esse movimento representa para os sujeitos que passam a ser formados desta forma, assim como, para as escolas nas quais irão trabalhar.

Palavras-chave: Formação docente. Curso de Pedagogia. Região Sul do Brasil.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho mapeamos a oferta de Cursos de Pedagogia - Licenciatura na Região Sul brasileira - Rio Grande do Sul (RS), Santa Catarina (SC) e Paraná (PR). Objetivamos compreender as características e a forma da expansão da formação docente nas últimas décadas nos três estados, considerando número de cursos, modalidade da oferta e categoria administrativa das Instituições de Ensino Superior (IES). Utilizamos uma abordagem metodológica quantitativa e descritiva, a partir de informações extraídas da plataforma e-Mec, com os seguintes filtros: cursos de graduação (Pedagogia), Unidade da Federação (PR, SC e RS), modalidade (EaD e presencial), situação (em atividade).

Condições de expansão dos Cursos de Pedagogia (CP) na região sulina

Nos estados sulinos tínhamos, até agosto de 2023, independente da modalidade, 570 CP, somando a oferta dos três estados (250 no PR, 147 em SC e 173 no RS). Os cursos eram ofertados por 272 IES diferentes, sendo que 66% delas atuavam em apenas um dos estados, 22% nos três e 12% em dois estados. Do total, pelo menos 98 deles tinham com códigos idênticos, portanto, mesma proposta pedagógica, sendo ofertados em mais de um dos três estados.

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Na região estudada a quantidade de CP cresceu vertiginosamente nos últimos 23 anos (86%). Até 1999, tínhamos 78 Cursos criados ao longo de 60 anos, levando em conta o início no país em 1939. Entre 2000 e 2023 mais 472 CP e acrescido de outros 20 que, apesar de não termos conseguido identificar a data oficial de sua criação, pelo menos 18 deles iniciaram no mesmo período.

Os CP mais antigos são: PUC/RS (1942); UFRGS (1944); PUC/PR (1952) e UFSC (1960). Até 1990, analisando por décadas, a autorização de novos cursos não passou de 23 em cada estado. Identificamos quantos novos cursos foram criados durante os distintos governos pós-LDB (Brasil, 1996): no governo do Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), 55 CP em 8 anos; no governo Lula (2003-2010), 121 em 8 anos; no período da Dilma Rouseff (2011- agosto/2016), 81 CP em 5 anos; no governo Temer (2016-2018), 140 Cursos em 2 anos; no mandato de Bolsonaro (2019-2022), 87 cursos em 4 anos. Nos primeiros meses do atual governo Lula (2023), foi autorizado a criação de um CP. Observa-se que houve crescimento em todos os governos, mas é, expressivamente, maior nos governos de Temer, Bolsonaro e Dilma, quando comparado o tempo do mandato.

Cabe destacar que a grande maioria dessas IES, particularmente, às privadas, são faculdades ou centros universitários. As Instituições privadas destacam-se, tanto na oferta de CP presencial, quanto em EaD, mas sua presença mais expressiva está nesta modalidade. As IES públicas, têm priorizado a modalidade presencial.

Sobre os CP EaD constatamos que, até os anos 2000, tínhamos no Sul, dois cursos nesta modalidade, da UNISUL/SC e da UFPR, sendo o desta Universidade o 1º a entrar em funcionamento (julho/2000). Em 2004, surgem dois novos, da AINSEP/PR e da UCS/RS. Posteriormente, levando em conta os anos de publicação de Diretrizes para formação de professores, que impactaram o CP (Brasil, 2006; 2015; 2019), temos na modalidade EaD: até 2006 já tínhamos 59 Cursos; em 2015 passa para 140 e até 2019, verifica-se 284 CP EaD no Sul. Sobre as vagas autorizadas nesta modalidade localizamos que a Universidade Paulista (UNIP) ofertava em 2023 73.260 vagas para o CP, com o mesmo código de curso e vagas nos três estados do Sul. No caso do RS, por exemplo, apenas nesta modalidade, as IES privadas estavam autorizadas a oferecer, no total, 385.368 vagas, contra 1.964 das Instituições públicas.

Quanto os 84 CP do Sul considerados como públicos no e-MEC, 65 Cursos eram ofertados na modalidade presencial e 19 em EaD; 16 Cursos eram de Institutos Federais, sendo 3 no PR (IFPR); 6 em SC (IFC e IFSC); 7 Cursos no RS (IFRS, IFFAR e IFSUL). Ainda, do total, pelo menos 8, apesar de públicos, tinham pagamento de mensalidades e estavam vinculados a 4 IES que são Fundações Municipais. Além dessas, havia outras duas Instituições municipais totalmente públicas em SC, com CPe em andamento.

Por fim, outra questão chamou atenção: o desempenho no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes de graduação (ENADE). As notas do ENADE variam de 1 a 5, sendo as duas mais altas consideradas como cursos de excelência. Dos CP com a nota 4, verificamos que do Paraná 12 são públicos e 22 privados; em Santa Catarina 7 são públicos e 17 privados; e no Rio Grande do Sul 6 são públicos e 27 privados. Com nota 5 no Paraná 2 cursos públicos (UFPR, UEPG) e 5 privados (PUC/PR, FAE-Centro Universitário, Faculdade CNEC-Campo Largo, SENACSP

e Faculdade Unina); em Santa Catarina, apenas 2 cursos privados (UNOESC e SENAC-SP); no Rio Grande do Sul, são 3 cursos privados (Faculdade Três de Maio - SETREM, Faculdade CNEC Farroupilha e SENACSP).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Parece urgente pensar sobre este tipo de avaliação. Será que podem ser indicadores de qualidade dos cursos e das instituições ofertantes? Se sim, que qualidade é essa? Embora esse não seja nosso foco, algumas observações podem ser listadas. Silva e Mazzé (2020, p. 721), tratando do ENADE química, salientam que “nas provas de 2014 e 2017, poucas questões são de competência específica para o curso de bacharelado; existe disparidade quanto ao nível cognitivo de dificuldade; e há uma desproporção entre as áreas de conhecimentos”. Em abordagem mais geral, Feldmann e Souza (2016, p. 4), argumentam que, “Corre-se o risco de se reduzir o papel formativo na universidade com ênfase apenas no eixo do ensino, ressentindo-se de observações sobre extensão e pesquisa, que os outros instrumentos poderiam oferecer”. Ao não estar atrelado às especificidades dos cursos ou dar ênfase apenas ao ensino e deixar de lado tudo mais que deve ser de responsabilidade das IES, talvez, seja possível compreender os resultados das avaliações do ENADE. Sabemos que as universidades públicas, por exemplo, são regidas pela relação entre ensino, pesquisa, extensão. Assim, aquelas instituições que têm por base apenas o processo de ensino devem ser as mesmas que atendem melhor as expectativas do ENADE.

Sendo assim, somados, os resultados das avaliações, o número desproporcional de vagas disponibilizadas pelo MEC, o não controle destas instituições pelo Estado e as dificuldades de realizar estudos com essas instituições privadas parece contribuir para um tipo de expansão dos CP pelo viés da regulação empresarial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados indicam como perigosas as formas como têm se dado o crescimento do acesso nos CP, com uma expansão privatizada, a distância e com padronização de propostas de formação, sem considerar as especificidades locais. Este avanço parece confirmar o argumento de Evangelista (2019, p. 14) quando diz que vivenciamos o “gigantismo da fábrica de professores e do vasto mercado da certificação em nível superior no Brasil”. Cabe problematizar o que esse movimento representa para os sujeitos que passam a ser formados desta forma, assim como, para as escolas nas quais irão trabalhar. Não temos bola de cristal, mas podemos ir além em nossas pesquisas/resistências e continuar na luta por políticas educacionais para formação docente que revertam essas condições.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LDBEN n. 9.304 ,de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Planalto, 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006.

**“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos
no campo da educação”**

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, 2019.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, 2015a.

EVANGELISTA, O. Apresentação. In: Evangelista *et al.* **Desventuras dos professores na formação para o capital.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

FELDMANN, T.; SOUZA, O. de. A governamentalidade e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes. **Avaliação**, Campinas, v. 21, n. 3, nov., 2016, p. 1017-1032.

SILVA, M. G. L. da; MAZZÉ, F. M. O que avalia a prova do Enade de Química? Uma proposta de análise em termos de operações cognitivas. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v.101, n. 259, sep./dec., 2020, p. p. 721-751.

DIRETRIZES DO BANCO MUNDIAL PARA AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE¹

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Marcelle Tenorio

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

marcelle.tenorio@gmail.com

Grupo de pesquisa: Diálogos Escolas-Universidade: Processos Formativos, Currículos e Cotidianos.

Fonte de financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

Eixo Temático: 5 - Formação, práticas docentes, democracia e disputas entre público e privado.

Resumo: O presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa realizada no mestrado em educação, concluído em 2022, que investigou a influência dos organismos multilaterais nas políticas de formação docente no Brasil. Neste trabalho usa-se como foco a atuação do Banco Mundial, especificamente pela publicação e conteúdo do texto "Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe", publicado em 2014. Passados dez anos da publicação, as diretrizes apresentadas pelo Banco Mundial ainda ressoam nas políticas curriculares para a formação de professores no Brasil, como a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Palavras-chave: Formação docente. Organismos multilaterais. Políticas educacionais.

INTRODUÇÃO

O documento do Banco Mundial "Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe" foi publicado originalmente em inglês com o título *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*, em 2014 e faz parte de uma série de publicações, denominada *Latin American Development Forum Series* (Série de Fóruns sobre Desenvolvimento na América Latina, na versão em português).

A publicação "Professores excelentes" foi organizada por Barbara Bruns e Javier Luque, a partir de uma sugestão de Chingboon Lee, então gerente de educação do Banco Mundial, por considerar que "a onda de reformas inovadoras na política docente que envolvia toda a América Latina e o Caribe na década de 2000 merecia ser pesquisada e compartilhada com formuladores de política de outras regiões" (BRUNS; LUQUE, 2014, p. xiii).

Com 78 páginas e seis capítulos, o documento tem como foco a formação de professores da educação básica e os sistemas de educação pública. O prefácio é assinado por autoridades do

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001



Banco Mundial na época da publicação, como Claudia Costin², diretora sênior da Prática Global de Educação do Banco Mundial.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

METODOLOGIA

Para a elaboração da pesquisa foi feita a leitura e análise do documento do Banco Mundial, identificando as principais diretrizes do organismo para as políticas de formação de professores e o vínculo dessas diretrizes nas políticas curriculares no Brasil, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na leitura atenta do texto identificamos as expressões utilizadas pelo Banco Mundial que vinculam à qualidade da educação à economia, medindo a qualidade pelos resultados dos estudantes nos testes em larga escala

É a qualidade - em termos de melhor aprendizagem dos alunos - que produz os benefícios econômicos do investimento em educação. A participação crescente da região em testes internacionais e regionais oferece evidência direta do grau em que seus alunos estão aprendendo (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 3).

E responsabilizando diretamente os docentes, sua formação e práticas, o documento indica, com um discurso economicista

A mágica da educação - a transformação dos insumos educacionais em resultados da aprendizagem - acontece na sala de aula. Todo elemento de despesa de um sistema educacional, desde a concepção do currículo até a construção da escola, aquisição de livros, e salários dos professores, reúne-se no momento em que um professor interage com os alunos em sala de aula. A intensidade com que esse tempo de instrução é utilizado é um importante determinante da produtividade do gasto com educação (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 11).

Sobre a implantação e o gerenciamento de políticas docentes o documento indica que os sindicatos docentes na América Latina e Caribe são historicamente atuantes contra as reformas educacionais que não atendem aos interesses da categoria. Reconhecendo que os sindicatos são legítimos espaços e movimentos de reivindicações, o documento indica que

as metas das organizações dos professores não estão em harmonia com as metas dos formuladores de políticas de educação ou dos interesses dos beneficiários do sistema educacional - incluindo estudantes, pais e empregadores que precisam de trabalhadores qualificados (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 48).

2 Claudia Costin foi diretora global de Educação do Banco Mundial, membro da Comissão Global sobre o Futuro do Trabalho da Organização Internacional do Trabalho (OIT). É cofundadora do movimento Todos Pela Educação. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2419945710248633>. Acesso em: 14 ago. 2024.

"Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação"

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Considerando que poucas políticas educacionais são de interesse tanto dos governos quanto dos professores, representados através dos sindicatos, e que sempre haverá conflito de ideias e interesses, o documento do Banco Mundial apresenta cinco conselhos para que os governos consigam implementar com sucesso reformas educacionais, as quais merecem destaque três desses conselhos:

Os líderes políticos podem criar alianças pró-reformas eficazes com líderes empresariais e a sociedade civil por meio de campanhas de comunicações que expõem claramente as falhas atuais do sistema educacional e a importância da melhoria na educação para a competitividade econômica. Unir de forma bem-sucedida dois lados do triângulo de interessados (sociedade civil e governo) em um diálogo com o terceiro (professores organizados) pode criar espaço político para a adoção de reformas (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 49).

Dados impressos sobre os resultados do sistema educacional são uma ferramenta política crucial. Especialmente poderosos são os dados sobre os resultados de aprendizado dos alunos, que se tornam padrões de referência internacionais (tais como Programa para Avaliação Internacional de Alunos [Pisa] [...]). O uso que os líderes políticos fazem desses resultados para argumentar a favor da reforma tem sido um fator em todas as estratégias bem-sucedidas até hoje. De todos os testes internacionais, o Pisa da OCDE parece repercutir mais fortemente na comunidade empresarial e nos grupos da sociedade civil. Provavelmente porque os países do comparativo são aqueles aos quais os países da América Latina e do Caribe aspiram unir-se e porque é fácil interpretar os resultados de jovens de 15 anos, como um barômetro de qualidade de mão de obra e competitividade econômica (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 49).

Uma sequência de reformas pode facilitar a adoção e melhorar a implementação. A experiência da região sugere uma lógica política com uma determinada sequência de reformas na educação (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 50).

É possível perceber que tais conselhos são adotados pelos governos como no caso do Brasil, na construção e implantação da BNCC e da BNC-Formação. Há a parceria com instituições empresariais através do Movimento pela Base Nacional Comum, no qual, por exemplo, Claudia Costim compõe o Conselho Consultivo; os resultados do *Programme for International Student Assessment* (Pisa) são citados no parecer que fundamenta a Resolução CNE 02/2019 que institui a BNC-Formação; o processo de aprovação e homologação das normativas da BNC-Formação foi realizado de forma aligeirada e sem o debate com entidades educacionais, pesquisadores, docentes e estudantes.

De acordo com Weiner e Comptom (2016 *apud* HYPOLITO, 2019), o documento do Banco Mundial pode ser analisado por cinco premissas, apresentadas pelas autoras. Destacamos três neste trabalho.

A primeira premissa é de que a pobreza na América Latina e Caribe pode ser reduzida pelas reformas educacionais. Para as autoras, o Banco Mundial persiste na ideia da educação para solução da desigualdade social, deslocando esse problema da política e da economia e o vinculando às reformas educacionais:

O problema da pobreza passa a ser resolvido por uma solução da reforma educacional: melhorar a qualidade da escola. A qualidade da escola obviamente concebida como a qualidade dependente dos testes, das avaliações e do mercado (WEINER; COMPTOM, 2016 *apud* HYPOLITO, 2019, p. 190-191).

Outra premissa identificada por Weiner e Comptom (2016 *apud* HYPOLITO, 2019) é que a forma mais eficaz de aferir a qualidade docente é através do desempenho dos estudantes nos testes padronizados e aplicados em larga escala. Com essa ideia, não são consideradas as condições das escolas e dos sistemas educacionais, reduzindo a testes de múltipla escolha a qualidade dos professores.

A última premissa é considerar como obstáculo para a implantação das reformas educacionais os sindicatos dos professores. Nesse caso é necessário que essas instâncias de representação docente sejam enfraquecidas (WEINER; COMPTOM, 2016 *apud* HYPOLITO, 2019, p. 192).

Para Hypolito (2019), esse é o vínculo mais evidente do discurso do Banco Mundial com a lógica neoliberal, de desmobilização do coletivo e de uma formação de consenso em torno das reformas educacionais a serem implementadas pelos governos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura e análise do documento do Banco Mundial possibilitou identificarmos as orientações mais relevantes do organismo para as políticas de formação docente: educação para o mercado de trabalho e para atender demandas econômicas; currículos escolares focados no objetivo de alcançar bons resultados nas avaliações educacionais em larga escala; proposição e implantação de “soluções” que vinculam os resultados e indicadores diretamente ao suposto déficit de formação dos professores, centralizando no professor o fracasso ou êxito escolar.

REFERÊNCIAS

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Professores excelentes**: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014.

HYPOLITO, Alvaro Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>. Acesso em: 27 set. 2020.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES E POTENCIALIDADES À RETOMADA DA AUTONOMIA INSTITUCIONAL

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Clarisse Oliveira da Rocha Fontan¹

Lapragees

clarissefontan2015@gmail.com

Raquel Pereira da Silva Gonzaga²

Lapragees

raquelpereiradasilvagonzaga@gmail.com

Rodrigo Ferreira Rodrigues³

PPGEH/Ifes - Lapragees

rodrigo.rodrigues@ifes.edu.br

Grupo de pesquisa: Laboratório de Práticas e Gestão da Educação do Espírito Santo (Lapragees).

Eixo Temático: 5 - Formação, práticas docentes, democracia e disputas entre público e privado.

Resumo: Neste trabalho, apresentamos reflexões a respeito de possibilidades e potencialidades de retomada da autonomia institucional da escola como espaço de formação e do sistema educacional como mobilizador de políticas públicas de educação, inclusive de formação continuada de professores. Usamos como exemplo o município de Vitória, reconhecendo as capacidades e possibilidades internas de atendimento às identidades locais (territoriais) e individuais, promovendo uma formação de professores comprometida com princípios epistemológicos crítico-reflexivos, dialógicos, colaborativos e democráticos. Dessa forma, trazemos ao diálogo a valorização e participação de pesquisadores especialistas em educação e ensino formados pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) e a possibilidade de contratação de palestrantes e formadores com recursos financeiros das próprias Unidades Escolares (UE).

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Políticas públicas. Recursos financeiros. Participação ativa.

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores como política pública tem seu espaço garantido em diversos documentos institucionais em âmbito nacional, como o Plano Nacional de Educação (PNE), bem como os planos subnacionais, como é o caso do Plano Municipal de Educação de Vitória (PMEV). Também está presente em legislações correlatas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e em resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), como a Base Nacional Comum para Formação de Professores (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2019. Ainda, o Parecer CNE/CP nº 14/2020 instituiu as DCN para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, BNC para a Formação Inicial de Professores da

¹ Mestre em Ensino de Humanidades, Ifes. Professora da educação básica do município de Vitória.

² Mestranda em Ensino de Humanidades, Ifes. Professora da educação básica do município de Vitória.

³ Professor permanente do mestrado em Ensino de Humanidades, Ifes. Professor da educação básica - Ifes.

Educação Básica (BNC-Formação) e BNC para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Concomitante a toda essa reestruturação recente, surge uma discussão acerca da intervenção de associações privadas na oferta de formações com temas e materiais preestabelecidos de forma heterogênea e hegemônica.

Em Fontan (2024), o tema da formação continuada de professores crítico-reflexivos, de forma colaborativa, dialógica e regionalizada, foi amplamente discutido. Um ponto relevante apontado foi a aproximação do privado com o público, o caso do “Projeto Educar pra Vitória”, que deriva do “Programa Educar pra Valer”, implementado pela Associação Bem Comum⁴ (ABC), que tem como principal parceira a Fundação Lemann (ABC, 2023). Esse programa se desdobra em diferentes municípios do país, recebendo denominações diversas.

Refletimos e compreendemos que os processos formativos, considerados sob uma perspectiva dialógica e colaborativa (inspirados em autores como Freire, 2002, 2005, e Ibiapina, 2008, respectivamente), se desdobram como uma dimensão crucial da gestão democrática efetiva e contextualizada, comprometida com as realidades das unidades de ensino e dos sujeitos envolvidos, conforme já reconhecido em Fontan (2024) por meio, principalmente, de atores (servidores) públicos, comprometidos com princípios e valores públicos e republicanos.

Consideramos, assim, que a formação continuada de professores como política pública de qualidade se implementa, prioritariamente, com profissionais da educação pública, engajados e comprometidos com os princípios republicanos e com as comunidades. Profissionais que não apenas possuem potencial intelectual e acadêmico, mas também compreendem a práxis, corroborando nossa discussão e percepções sobre uma formação continuada de professores como política pública de forma colaborativa, dialógica e crítico-reflexiva.

METODOLOGIA

Neste trabalho, de acordo com nosso tema, objetivos, questões e diferentes perspectivas de análises e reflexões, definimos nossa metodologia de pesquisa como qualitativa, exploratória, documental, bibliográfica e estudo de caso. Utilizamos como referências e fontes de estudo: documentos municipais de diferentes naturezas, pesquisa já realizada e um caso delimitado, específico – o projeto municipal “Educar pra Vitória” e alguns desdobramentos.

A análise de todas essas referências e dados, já levantados e trabalhados em Fontan (2024), implementa-se sob a perspectiva da sociologia compreensiva weberiana, compreendendo e interpretando os sentidos e racionalidades na oferta e interesses dessa relação do privado e

⁴ A Associação Bem Comum, fundada em 2018, é uma pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, constituída sob a forma de associação civil, de caráter educacional, que tem como objetivo, dentre outros, contribuir para elaborar e/ou executar políticas públicas em áreas que promovam o desenvolvimento humano integral nos aspectos da educação. É formada por experientes profissionais da gestão pública, com atuação na rede de escolas municipais e na gestão da educação dos diversos estados. É a instituição responsável pelos programas Educar pra Valer (EpV) e a Parceria pela Alfabetização em Regime em Colaboração (PARC), em parceria com outras conceituadas organizações não governamentais (ONGs) (ABC, 2023).

do público. Neste trabalho, apresentamos outras possibilidades que potencializam a autonomia das escolas do município de Vitória no planejamento e implementação das formações continuadas, preservando o diálogo, a colaboração e a participação direta na escolha do tema pertinente àquela realidade. Temos, como exemplo, a utilização de recurso municipal (previsto em rubricas decusteio) e mesmo recurso federal, como é o caso do Programa Educação e Família (PDDE/QUALIDADE), para contratação de serviços de cunho intelectual e de caráter formativo.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A formação continuada para professores, aqui compreendida sob os princípios dialógicos, colaborativos e crítico-reflexivos, oferece a oportunidade de manutenção das aprendizagens entre pares, atualizações teóricas e práticas (por meio da própria vivência e do outro), compartilhadas e ampliadas para além de um praticismo, impelindo novos significados em diferentes contextos.

Assim Fontan (2024, p. 26) reflete sobre a educação pública e a respeito da formação continuada de professores:

[...] a possibilidade de construção a partir de diálogos que resultem em ações, práticas, compreensões e sentido concretos, efetivos, eficazes, colaborativos, que não se constituíssem em participação descontextualizada de atores fora do cenário da educação pública, como temos visto em outras ações sociais da educação pública em diferentes municípios, [...] traz, em geral, conceitos, processos e metodologias predeterminados que pouco comunicam às realidades locais.

A partir dessa consideração, destacamos nas nossas discussões o “Projeto Educar pra Vitória”, implementado na rede municipal de educação de Vitória, a partir de 2021, amparado pelo Decreto nº 19.772/2021, difundido sob a perspectiva e metodologia do “Programa Educar pra Viver”, que se engendra em diversos municípios do Brasil, com parcerias institucionais articuladas ao terceiro setor de interesse empresarial. Todo o material ofertado a alunos e profissionais da educação, bem como outros documentos afetos à educação municipal, pode ser acessado pela plataforma digital AprendeVix, utilizada pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória (Seme). Em uma aba específica de acesso direto ao “Programa Educar pra Vitória”, encontram-se os “Cadernos” pedagógicos, com o nome de “Trilhas de Aprendizagens”, para alfabetização, matemática e língua portuguesa, cujas formações fazem parte do calendário anual formativo da Seme, em que o foco é o professor aprender como trabalhar com o material didático-pedagógico. Contudo a análise revela a incipiência de convergência e diálogo com as realidades, necessidades e contextos socioeconômicos e culturais de alunos e professores do município, bem como as especificidades de cada região (FONTAN, 2024).

Obviamente há que se ressaltar que nenhuma dessas ações, práticas, programas e projetos implementados se faz de forma ilegal ou à revelia da institucionalidade, já que normativas municipais tratam, acolhem e compreendem a atuação dessas entidades (e outras) nas ações educati-

"Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação"

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

vas de Vitória (SEME/PMV, 2023a). No entanto, isso pode nos levar a questionar sobre o potencial técnico, acadêmico e prático dos profissionais da própria rede.

Dados de 2020, do Laboratório de Dados Educacionais, a partir de Microdados do Centro da Educação Básica, dão conta de um quadro expressivo de docentes da rede municipal de educação de academicamente qualificado, em áreas afetas à educação e ensino. Consideramos que parte desse coeficiente academicamente qualificado é formado expressivamente por egressos das instituições federais presentes no Estado e com *campus* no município de Vitória: a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Essas instituições possuem pesquisadores e cientistas na área da educação e ensino que são referência nacional e internacional, prontos para colaborar com estratégias que não apenas formam, mas também atuam e contribuem com os sistemas e unidades de ensino. Ajudam a potencializar a formação e a qualidade da educação pública, sendo atores sociais mais próximos das realidades locais e das necessidades sociais dos sujeitos.

Entre tantos aspectos a observar e refletir com a incursão de entidades privadas na educação pública municipal, além do potencial técnico, acadêmico e prático dos profissionais da rede municipal dos pesquisadores, cientistas e teóricos de referência na educação disponíveis na Ufes e no Ifes (e que poderiam participar mais ativamente dos processos formativos do município), há de se considerar a autonomia das escolas. Recursos financeiros municipais e federais permitem a contratação de formadores, garantindo que as formações continuadas sejam personalizadas para atender às necessidades de cada Unidade de Ensino (UE) e sua comunidade escolar.

As UEs municipais, em seu Projeto Político Pedagógico e Plano de Ação Anual (que são planejados e implementados com a participação de toda comunidade escolar, em especial o Conselho de Escola), contemplam ações de formações continuadas para professores, que devem ser ofertadas pela Seme, como também implementadas pelas próprias UEs (Vitória, 2020). Nesse último caso, a UE planeja a formação (datas, carga horária, temas, palestrante e formato) obedecendo, contudo, o que consta nos documentos institucionais da própria Seme (Vitória, 2023b).

Para a elaboração de uma formação continuada dialógica e colaborativa pelas UEs, há a possibilidade de contratação de empresa ou profissional para realização de palestras e outras atividades que contribuam de forma mais assertiva com o esperado pela comunidade escolar, conforme aprovado pelo Conselho de Escola (Decreto Municipal nº 22.097/2023 - VITÓRIA, 2023). Com o recurso municipal (oriundo da rubrica de custeio), e em conformidade com o art. 74 da Lei 14.133 (Brasil, 2021), que define serviço exclusivo de cunho intelectual, inviabilizando a competição do mercado, é aceitável, na Prestação de Contas, um orçamento simples da empresa ou pessoa/palestrante, acompanhado do currículo e uma justificativa contendo o planejamento da ação (como Plano de Ação e Projeto Político e Pedagógico, conforme citados anteriormente). Já o recurso federal só pode ser empregado em programas em que esse tipo de contratação tenha sido planejado e aprovado antecipadamente, de acordo com o Plano de Aplicação de Recursos (PAR), como é o caso do Programa Educação e Família (PDDE/QUALIDADE), no qual consta o eixo de Formação. Em todos os casos, é necessária a Nota Fiscal. No caso de empresa, a emissão é pelo CNPJ; sendo

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

pessoa física, é feita pela emissão de Nota Fiscal Avulsa, via CPF. Essas permissões/possibilidades contábeis variam entre municípios e estados. No caso do município de Vitória, elas são possíveis.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciam-se, portanto, possibilidades para que formações continuadas para professores sejam realizadas de forma dialógica e colaborativa. Isso pode acontecer com a contribuição dos profissionais da própria escola, com pesquisadores das instituições de ensino superior públicas do estado (Ufes e Ifes), ou mesmo com recurso próprio da UE para contratação direta de empresa ou profissional que atenda às demandas locais. Essas opções permitem explorar a autonomia institucional, intelectual e pedagógica, ou mesmo reconhecer caminhos possíveis para resistir à intervenção de consultorias e assessorias institucionais, que atuam sob princípios distintos dos que regem a administração pública: a transparência, a isonomia e, no caso da educação pública, a gestão democrática.

REFERÊNCIAS

ABC, Associação Bem Comum. **Programa Educar praValer**. Disponível em: <https://abemcomum.org/programa-educar-pra-valer/>. Acesso em: 20 de março de 2023.

BRASIL. Lei nº 14.133, de 2021. Estabelece normas gerais de licitação e contratação para as Administrações Públicas diretas, autárquicas e fundacionais da União, dos Distrito Estados, do Federal e dos Municípios. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2021.

FONTAN, C. O. da R. **A formação continuada de professores crítico-reflexivos: possibilidades e potencialidades do fazer pedagógico colaborativo, dialógico e regionalizado**. Dissertação (mestrado) - Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades, Vitória, 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber, 2008.

VITÓRIA. Prefeitura Municipal de. Decreto nº 19.772 de 03 de agosto de 2021. **Diário Oficial do Município de Vitória/ES**, 2021.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Política de Formação Continuada para Profissionais da Educação da Rede de Ensino de Vitória**. Vitória, 2020.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 042 de 12 de julho de 2021. **Diário Oficial do Município de Vitória/ES**, edição 1702, 2021.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes pedagógicas para o ano letivo de 2023**. Vitória, 2023a.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. Decreto nº 22.097 de 19 de abril de 2023. **Diário Oficial do Município de Vitória/ES**, edição 2131, 2023b.

FUNDAÇÃO CEIBAL E A AGENDA NEOLIBERAL PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Rebeca Tayssa Pinto Marques
Universidade Federal do Pará (UFPA)
rebecatayssa@gmail.com

Eliana da Silva Felipe
Universidade Federal do Pará
licafelipe@hotmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Grupo de Estudos sobre Formação de Professores (Gefop/UFPA).

Eixo Temático: 5 - Formação, práticas docentes, democracia e disputas entre público e privado.

Resumo: O presente trabalho trata-se de um recorte de uma pesquisa em andamento referente ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e objetiva analisar a atuação da Fundação Ceibal e a agenda neoliberal na América Latina. Metodologicamente, realizamos pesquisas bibliográficas em livros, artigos e revistas, assim como pesquisas documentais nos sites da Fundação Ceibal, Cieb, Unesco, entre outros. Os resultados evidenciaram que a Fundação Ceibal, juntamente com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), grandes empresas de tecnologia e organizações da sociedade civil, influencia as políticas educacionais nos países da América Latina, resultado da atuação em rede que esses atores realizam em todo o continente.

Palavras-chave: Fundação Ceibal. Plataformização da Educação. Privatização da Educação.

INTRODUÇÃO

Na esfera educacional a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) teve início no final da década de 80, nos EUA, sendo impulsionado na Europa a partir da década de 1990 com a criação de um mercado de novas tecnologias voltado, especificamente, para o setor educacional (LAVAL, 2019).

O desenvolvimento e a expansão deste setor culminaram, quase três décadas depois, em um fenômeno que Van Dijk e Poell (2018) denominaram de plataformização da educação, que se caracteriza pela inserção de conteúdos em plataformas digitais, alvo do “*edu business*” e intrinsecamente ligado à agenda global para a educação.

Considerando os debates acerca da agenda neoliberal e a plataformização da educação, este trabalho objetiva analisar a atuação da Fundação Ceibal, entidade que se autodenomina autônoma, mas que possui parcerias com instituições privadas e organismos internacionais que promovem agenda neoliberal na América Latina e atuam na privatização da educação.

METODOLOGIA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

O percurso metodológico adotado neste trabalho é do tipo bibliográfico. Marconi e Lakatos (1990) definem pesquisa bibliográfica como a bibliografia publicada sobre o assunto estudado. Para esta pesquisa foram revisadas literaturas que abordam como temática a plataformização e a privatização da educação. Sendo assim, adotamos como aporte teórico obras de Laval (2019), Van Dijck e Poell (2018), Adrião (2018), entre outros. Além de estudos bibliográficos realizamos análise documental no site da Fundação Ceibal, um dos principais atores na plataformização da educação na América Latina, assim como em documentos do Cieb, braço da Ceibal no Brasil.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A Fundação Ceibal é uma entidade autônoma localizada no Uruguai. Iniciou suas atividades em 2014, quando foi criada pelo *Centro de Innovación Educativa con Tecnologías Digitales del Estado Uruguayo* (Centro Ceibal) com o objetivo de “promover a integração da tecnologia na educação a fim de melhorar os processos de aprendizagem e impulsionar os processos de inovação, inclusão e crescimento pessoal”. Antecede a sua criação a publicação do Decreto 144/007, de 18 de abril de 2007, que instituiu o *Projeto de Conectividad Educativa de Informática Básica para a aprendizagem em linha* (Plan Ceibal) e definiu seus objetivos. O projeto objetivava entregar um computador portátil e conexão de internet a todas as crianças em idade escolar e aos professores das escolas públicas de ensino, além de promover a formação de professores para o uso das tecnologias, promovendo a elaboração de propostas educativas utilizando estas tecnologias, ganhando notoriedade internacional. O site do Centro Ceibal oferece diversas plataformas, ferramentas, jogos e programas voltados para aprendizagem de diversas áreas de conhecimento, capacitação de professores e até mesmo robótica e programação.

Apesar de ter sido criada pelo Centro Ceibal, a Fundação Ceibal se intitula como uma entidade autônoma cuja “missão é promover, desenvolver, coordenar projetos de investigação, inovação e divulgação sobre tecnologia e aprendizagem em colaboração com a comunidade educativa e acadêmica nacional e internacional”. Neste sentido, enquanto o Centro Ceibal atua, especificamente, no Uruguai, a Fundação Ceibal possui um papel voltado, sobretudo, “para a implementação do Plan Ceibal e de outros atores educativos nacionais e internacionais”, principalmente, na América Latina, como mostra a Figura 1.

Figura 1 - Atuação da Fundação Ceibal na América, Europa e Ásia



Fonte: Ceibal.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

De acordo com as informações disponíveis no seu site, a Fundação Ceibal possui parcerias com mais de 150 instituições, estando estas centradas em 27 países localizados na América, Europa e Ásia. Destes 27 países, 14 são pertencentes à América Latina, mostrando assim onde se concentra a sua maior área de atuação.

A Fundação ressalta que possui parcerias com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), *Broadband Commission*, *Coalición Mundial para la Educación* (Unesco) e *International Development Research Centre* (IDRC Canadá), principal financiador do Projeto *Alianza para la Digitalización de América Latina* (Adela), que objetiva gerar conhecimento relevante sobre políticas para favorecer o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva, equitativa e qualidade através de ferramentas digitais.

No Brasil, evidenciou-se que o parceiro da Fundação Ceibal é o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (Cieb), entidade que possui parcerias com grandes instituições e bancos privados, atuando como um braço do setor privado na implementação de políticas públicas voltadas à educação básica brasileira. O Cieb participou da primeira reunião da *Adela*, organizada pela Ceibal, em 2019, e co-organizada pela Fundação Omar Dengo (FOD), com o apoio do IDRC Canadá e do BID, atuando como uma extensão da Fundação Ceibal no Brasil. Essas formas da privatização são analisadas por Adrião (2018), demonstrando os modos como interesses de corporações ou de organizações a estas associadas passam a influenciar as decisões no âmbito das políticas educacionais.

A partir da análise de publicações do Cieb (2018; 2021; 2023) pode-se afirmar que sua atuação acontece por meio de um conjunto de ações que inclui formação inicial e continuada de professores, realização de estudos para influenciar decisões no âmbito da política educacional, desenvolvimento de orientações para apoiar e incentivar o uso de tecnologias nas escolas brasileiras e a mediação de negócios, especialmente no setor das *EdTechs*, que o faz transformando os serviços que oferece em vitrine para empresas do setor educacional comercializarem seus produtos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Ao analisarmos a Fundação Ceibal é possível observar que existe um plano estratégico para implementação de soluções tecnológicas em toda a América Latina, em que a Fundação Ceibal atua como um braço dos setores privados e dos organismos internacionais, atendendo, assim, a agenda global do neoliberalismo.

Dentre as principais estratégias estão o envolvimento e atuação destes atores nos setores governamentais à implementação de políticas públicas que favorecem o setor mercadológico, sobretudo, ligado às *Edtechs*.

Em suma, a atuação da Fundação Ceibal exemplifica os desafios da integração tecnológica na educação, pois sua estreita colaboração com o setor privado e organismos internacionais levanta questões importantes sobre a direção e os impactos das políticas educacionais na América Latina.

Essa atuação em rede que envolve organismos internacionais, bancos, fundações, centros entre outros atores vai configurando uma agenda global que incide na educação pública e, por sua vez, na privatização dos processos educativos. Portanto, é fundamental um debate contínuo e crítico sobre as implicações da plataformização e a necessidade de garantir que a educação permaneça um direito acessível e equitativo para todos.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, p. 8-28, 2018.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Estudos 6**: Compras governamentais e inovação. São Paulo: CIEB, 2018. E-book em pdf.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Mapeamento Edtech 2020**: investigação sobre as tecnologias educacionais brasileiras. 2021. Disponível em: https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2021/04/Mapeamento-Edtech-2020_web.pdf. Acesso em: 02 dez. 2023.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Escola conectada**. Disponível em: <https://cieb.net.br/>. Acesso em: 02 dez. 2023.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019. 288 p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1990.

VAN DIJCK, José.; POELL, Thomas. **Social Media Platforms and Education**. In: Burgess, Jean; Marwick, Alice; Poell, Thomas (Ed). *The SAGE Handbook of Social Media*. S.I; SAGE Publications Ltd, 2018.

ZUBOFF, Shoshana. **A Era do Capitalismo da Vigilância**: a disputa por um futuro humano na nova fronteira do poder. S.I; Relógio d'água, 2020.

INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS NO BRASIL E NO PARAGUAI

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Fabio Perboni

Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD

fabioerboni@ufgd.edu.br

Isadora de Souza Nogueira

Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD

isadora.ngueira@gmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: CAPES.

Eixo Temático: 5 - Formação, práticas docentes, democracia e disputas entre público e privado.

Resumo: Este trabalho deriva de pesquisa em rede intitulada “A educação básica em países do Mercosul” e tem por objetivo analisar os sistemas de educação nos países pertencentes ao Mercosul, com foco em diferentes elementos temáticos. Dentro deste escopo, o recorte aqui apresentado procura demonstrar a influência dos organismos internacionais nas políticas de formação de professores dos anos iniciais no Brasil e no Paraguai. Com base em pesquisa documental e com referenciais teóricos que problematizam os processos de internacionalização e de globalização analisou-se a atuação do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Banco Mundial, identificando em que medida as orientações e estudos divulgados por estas entidades são incorporadas nas políticas nacionais de formação de professores nos dois países analisados. Constatou-se que a influência dos organismos internacionais nas políticas de formação docente no Brasil e Paraguai se dá principalmente a partir da indução por meio de empréstimos que culminam em um controle sobre as decisões tomadas pelos Estados e também através da atuação como atores intelectuais por meio de pesquisas, geração de dados e relatórios com intuito de formar um pensamento hegemônico em torno de suas pautas.

Palavras-chave: Formação de Professores. Organismos Internacionais. Mercosul.

INTRODUÇÃO

Este trabalho deriva de pesquisa em rede, dedicada à investigação dos sistemas de educação nos países pertencentes ao Mercado Comum do Sul (Mercosul), constituído pelo Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai. O recorte aqui proposto analisa a influência dos organismos internacionais nas políticas de formação de professores dos anos iniciais no Brasil e no Paraguai e deriva de uma dissertação de mestrado já concluída.

Com base em pesquisa documental e com referenciais teóricos que problematizam os processos de internacionalização e de globalização identifica-se intenso debate sobre os processos de definição das políticas educacionais pelos Estados Nacionais. Marcado por contínuo processo de reformas que tem em sua gênese a inserção de mecanismos baseados na lógica de mercado, nos sistemas educacionais que redefinem o papel do Estado Nacional.

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Para especialistas da área o conceito de globalização é considerado problemático, ou insuficiente para compreender os complexos fenômenos decorrentes do processo de internacionalização que caracterizam a virada do século XX para o século XXI. Dale (2004) apresenta duas concepções de globalização, que marcam as análises mais recorrentes sobre esse fenômeno, tendo como preocupação a compreensão dos mecanismos que levam a uma aparente padronização das políticas educacionais apesar dos diferentes contextos em que atuam os Estados Nacionais.

A primeira corrente de pensamento tem o entendimento de uma abordagem “Cultura Educacional Mundial Comum”, quando a globalização é percebida como “um conjunto supranacional de ideias, normas e valores que informam as respostas nacionais para dadas questões” (DALE, 2004, p.425). Uma segunda abordagem recorrente define uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”, na qual a globalização seria a união de um conjunto de atividades econômicas, políticas e culturais (DALE, 2004, p. 426).

Afonso (2003) indica que mesmo nestas duas abordagens há um ponto de convergência: o destaque aos fatores supranacionais na organização das políticas educacionais. Para além dessas perspectivas, os autores apresentam outras reflexões acerca do tema, destacando sua complexidade, o que enseja estudos específicos sobre realizadas nacionais para sua compreensão:

Do meu ponto de vista, e seguindo muitos outros autores, parece ser mais adequado, e ter maiores possibilidades heurísticas, pensar em termos de globalizações, na medida em que a globalização não é um fenômeno unívoco, coerente e consensual; não é um fenômeno que contenha aspectos e dimensões com consequências apenas positivas ou desejáveis; não expressa somente decisões, relações, tensões e influências que partam unidirecionalmente e impositivamente do nível global para os níveis regional, nacional ou local (AFONSO, 2001, p.23).

A partir dessas reflexões iniciais, desenvolvem-se as considerações deste texto sobre as influências dos organismos internacionais nas políticas de formação inicial de professores no Brasil e no Paraguai, analisando em especial documentos do Banco Mundial, UNESCO e da UNICEF. Com uma abordagem qualitativa, foi analisada a legislação dos dois países, partindo das constituições vigentes, das leis educacionais nacionais e documentos infralegais, como resoluções e decretos referentes a formação de professores de ambos países.

DESENVOLVIMENTO

Os organismos internacionais possuem diferentes papéis, formas de atuação e estruturas, porém muitas vezes atuam em conjunto fazendo com que seus objetivos se interpenetrem. Quanto a educação, embora possuam estratégias diferentes, o Banco Mundial, a UNESCO e o UNICEF, atuam na área e muitas vezes em conjunto. Tem-se, portanto, interligação entre os projetos do Banco Mundial, UNESCO e UNICEF, além de parcerias com empresas privadas em programas educacionais.

Em relação às propostas educacionais para o Brasil e Paraguai os documentos desses organismos internacionais tem semelhanças, apontam problemas no ensino superior na América Latina, como superlotação, infraestrutura precária e falta de qualificação dos professores e como solução

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

sugere-se uma seleção de profissionais de alto rendimento acadêmico para melhorar a qualidade da formação docente. Os documentos sugerem a privatização do ensino superior como solução para os problemas educacionais.

Historicamente, observam-se similaridades entre os países, na relação entre privatização e desenvolvimento capitalista, na transferência de responsabilidades Estatais para o setor privado, entre outros elementos.

Em disputa de projetos, tanto no Brasil quanto no Paraguai, a legislação aponta que as universidades devem contar com um corpo docente qualificado, embora essa necessidade nem sempre seja atendida. No que diz respeito à formação de professores, os dois países passaram por transformações significativas, constataram-se desafios semelhantes no que diz respeito à privatização da educação que afeta a qualidade da formação de professores e dos cursos de graduação e pós-graduação. Ambos buscam valorizar os profissionais da educação, embora enfrentem obstáculos significativos nesse processo, se caracterizando a precarização do trabalho docente, com professores enfrentando condições de trabalho desfavoráveis e baixo reconhecimento social e financeiro.

Além disso, enfrentam desafios similares relacionados à formação dos profissionais em nível superior. Tanto no Brasil quanto no Paraguai, há uma abertura para que profissionais com formação média atuem na educação, em casos de falta de profissionais qualificados. Isso levanta preocupações sobre a qualidade da educação oferecida, especialmente quando pessoas não qualificadas são temporariamente nomeadas para cargos na área da educação. Ambas as nações enfrentam desafios relacionados à desvalorização profissional docente, apesar das garantias legais existentes.

Outra semelhança significativa é a influência de tendências neoliberais nas políticas educacionais de ambos os países. No Brasil e no Paraguai, políticas neoliberais têm impactado as reformas educacionais, com ênfase na preparação dos alunos para o mercado de trabalho e na adaptação dos currículos escolares às demandas do mercado. Isso pode resultar em uma visão da educação como uma ferramenta para a produção de trabalhadores adaptáveis, em vez de uma formação que promova o pensamento crítico e reflexivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto constata-se que a influência dos organismos internacionais na educação se dá de formas diferenciadas. Percebe-se uma mudança ao longo do tempo. No passado prevalecia a indução de políticas pelo controle financeiro, exercido através de empréstimos que culminava em um alinhamento de projetos de acordo com o que o credor desejava. Ao longo do tempo a forma de influência dos organismos internacionais foi se aprimorando, passaram a atuar como atores intelectuais através de pesquisas, gerando dados, relatórios e implementando ações para educação tanto no Brasil como no Paraguai. Destaca-se que essas novas práticas se somaram às antigas, visto que ainda oferecem financiamento para projetos específicos, embora em menor medida que no passado.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Quanto ao conteúdo as soluções apresentadas pelos organismos internacionais estão alinhadas com a agenda neoliberal, documentos incentivam a redução de gastos públicos com ensino superior e o fomento a maior inserção da iniciativa privada, bem como a inclusão do pagamento de taxas para estudantes.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERENCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, jan-abr. nº 22. 2003.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação?” **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

PERBONI, Fabio; FARIAS, Alessandra Fonseca; NOGUEIRA, Isadora de Souza. Formação de professores dos anos iniciais da escolarização: um estudo comparado entre Argentina, Brasil e Paraguai. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 15, 2021.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. Tese (Doutorado) Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2009.

PEREIRA, João Márcio Mendes. As estratégias de assistência do Banco Mundial para o Brasil em perspectiva política (1990-2020). **Revista Tempo e Argumento**, v. 14, n. 37, 2022.

JUVENTUDES, EDUCAÇÃO E POBREZA: TECENDO DIÁLOGOS E COMPONDO POSSIBILIDADES

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Flávio Gonçalves de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo
pflavio.filosofia123@gmail.com

Renata Duarte Simões
Universidade Federal do Espírito Santo
renasimoes@hotmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Grupo de Estudos em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (GEEPDS).

Eixo Temático: 5 - Formação, práticas docentes, democracia e disputas entre público e privado.

Resumo: O trabalho resulta de uma pesquisa-ação realizada com jovens em uma escola de Cariacica/ES, cujo objetivo foi constituir diálogos com os sujeitos e elaborar práticas educativas mais aproximadas de suas vivências. O estudo constata que os espaços escolares privilegiam o conhecimento instrumentalizado em detrimento das reais problemáticas juvenis e aposta em construções mais comunitárias, que envolvam as juventudes e dialoguem com seus saberes. Partindo das composições realizadas, conclui-se que experiências mais horizontalizadas e democráticas se conectam melhor ao que esses sujeitos vivem e sentem.

Palavras-chave: Juventudes. Escolarização. Movimentos dialógicos. Jovens empobrecidos.

INTRODUÇÃO

O estudo resulta de pesquisa de mestrado composta de forma horizontalizada com jovens de uma escola pública estadual, situada em Cariacica/ES, compreendendo suas problemáticas e valorizando as vivências compartilhadas com o grupo sem sentenças antecipadas e juízos prévios. O objetivo central das composições elaboradas foi constituir coletivamente práticas educativas mais participativas e alinhadas às expressões de culturas juvenis que circulam na escola, no intuito de dialogar com os sentidos e as representações que os próprios jovens atribuem à realidade social e escolar que os perpassam.

Partimos da concepção que as juventudes empobrecidas vivenciam problemáticas (violências, racismo, precarização do trabalho, envolvimento com o tráfico de drogas) que lhes negam direitos e as lançam à própria sorte. Na raiz dessas contradições está a pobreza, fator que tem retirado dos jovens as condições básicas para viverem com dignidade e autonomia. Essas juventudes ao adentrarem os espaços/tempos escolares se deparam com práticas distantes de seus dilemas reais, que desconsideram suas experiências e priorizam a transmissão instrumentalizada do conhecimento. Por se distanciarem da vida concreta dos jovens, os modelos educativos comumente praticados contribuem para a manutenção e ampliação de olhares estereotipados sobre eles, compreendendo muitas de suas relações como atos de rebeldia e delinquência moral.

Nessa empreitada, o estudo fundamenta-se em teóricos (ABRAMO, 1994; GROPPPO, 2004) que abordam a juventude como construção histórico-social atravessada por outras variáveis sociais, como gênero, raça, classe, território etc. Para esses autores, não há um único modo de ser jovem, mas juventudes plurais, com vivências específicas e peculiares. Assim, ser jovem trata-se de uma experiência social complexa e multifacetada. Considerando que a pobreza é uma das variáveis que atravessam essas juventudes, o estudo recorreu a teses (CARARO, 2015; CODES, 2008) que compreendem essa condição social para além da carência material e da ausência de rendimentos financeiros satisfatórios, logo um fenômeno multidimensional e complexo que vitima esses sujeitos, retirando-lhes direitos e violentando suas existências.

Acerca das juventudes empobrecidas que estão na escola, o trabalho pautou-se em perspectivas que criticam a concepção caritativa e moralista de pobreza (Arroyo, 2014, 2019), em larga medida presente na escola e na escolarização de jovens. Para essa abordagem, os modos de vida elaborados pelos sujeitos subalternizados são resistências diante da precarização da vida e que apontam para outras pedagogias. Assim, os saberes juvenis em movimento no espaço escolar são possibilidades de conhecimentos e seus praticantes são sujeitos socioculturais que requisitam da educação e da docência outras práticas escolares (DAYRELL *et al.*, 2016).

METODOLOGIA

Na composição dos diálogos adotamos a *pesquisa-ação* (BARBIER, 2002; THIOLLENT, 2009) aplicada à educação por se tratar de um trabalho de natureza horizontalizada, calcado na escuta atenta e empática dos jovens. Tal abordagem potencializa o envolvimento mútuo dos sujeitos no processo e estimula a busca conjunta por alternativas de intervenção na realidade social investigada.

Na execução desta proposição, organizamos doze momentos de conversações, envolvendo de 45 jovens estudantes de 1ª e 3ª séries do ensino médio, mediados por linguagens artístico-culturais mais aproximadas das sociabilidades juvenis, tais como: artefatos audiovisuais, poesia marginal, literatura periférica, Slam, grafite e outras expressões evidenciadas no contexto. Esses saberes foram compartilhados por meio de cartazes coletivos, análise de reportagens jornalísticas locais e nacionais, produção de fanzines, composições poéticas, desenhos livres e oficinas de grafiteagem.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As enunciações compartilhadas no decurso dos movimentos dialógicos evidenciam, a princípio, que os jovens reconhecem o caráter institucional da escola e a compreendem como ‘entidade’ destinada à formação para a vida em sociedade. Entretanto, destacam que não propicia espaços mais efetivos para a participação juvenil nas decisões tomadas no cotidiano: “Para mim, a escola é um lugar onde nos ensinam coisas, mas nós não podemos questionar, somos obrigados a parar de pensar, pois só o que eles ensinam é correto, não existe outra forma de uma coisa ‘tá’

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

certa” (D., 2022); “Eu vejo a escola como um lugar no qual se aprende, mas não podemos expressar quem somos sem que haja julgamentos” (R., 2022).

Essa perspectiva é apontada como um dos fatores que distancia a escola das juventudes e contribui para um certo desinteresse pelo que nela é ensinado, já que a maior parte dos processos não dialoga frontalmente com situações realmente significativas para os sujeitos. Dayrell *et al.* (2016) argumentam que os jovens precisam ser diretamente envolvidos na concepção e execução das práticas educativas, especialmente em cenários de “[...] desigualdades sociais, de desumanização e de homogeneização, nos quais o ser humano é ‘proibido de ser’, privado de desenvolver as suas potencialidades, de viver plenamente a sua condição humana [...]” (DAYRELL *et al.*, 2016, p. 254).

Os jovens demonstram certa angústia com os conhecimentos instrumentalizados e desconectados da vida concreta, como explicitam essas enunciações: “Mano, a gente passa a vida inteira estudando e tem coisas que, sinceramente, a gente não vai usar em lugar nenhum, nem no emprego” (Aluno, 2022); “Com esse ensino médio, então, a gente perdeu ainda mais coisas que são importantes [...]” (Aluna, 2022).

Considerando a particularidade dos contextos que retiram das juventudes as condições básicas para o digno e justo viver, os empobrecidos têm o direito de saber quem os empobrecem e porque o fazem (ARROYO, 2012). Porém, ainda prevalecem práticas escolares em desacordo com as singularidades características da condição juvenil, como sugere um participante: “[...] mano, tipo assim: a escola fala muito da gente, mas não fala com a gente; tem muita diferença, tá ligado? A gente tem pouca participação, entende?” (Aluno, 2022).

Nessa linha de raciocínio, os jovens expõem modelos de escolarização que não dialogam de maneira mais aproximada com a vida concreta dos sujeitos, logo esvaziados de sentido, como os indicados nessas falas: “Mano, às vezes fico aqui pensando [pausa] no que eu vou fazer com algumas coisas que a gente é obrigado a aprender na escola” (Aluna, 2022); “Cara, tipo assim: eu, por exemplo, gosto de arte e queria aprofundar, mas na escola não tem nada que me interessa nesse campo” (Aluna, 2022); “Verdade, nem ‘pra’ arte, esporte, essas paradas, aí, que tem mais a ver com a gente” (Aluno, 2022); “Esse tipo de educação desfavorece a gente; está formando pessoas para não tirar eles do poder; se você sabe muito, você tira quem tá lá em cima, se você não sabe nada, ‘cê’ continua aqui embaixo, se submetendo a qualquer coisa que tiver de fazer” (Aluna, 2022).

Constatamos que são majoritárias as perspectivas escolares que privilegiam aspectos funcionais do conhecimento, desconsideram os contextos de vida em que as juventudes se constituem e cerceiam a construção de um pensamento mais autônomo e capaz de confrontar as contradições que as atravessam. Assim, prevalecem relações anacrônicas que rechaçam a participação efetiva das juventudes na construção e organização dos processos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decurso dos movimentos dialógicos ficou evidente que os processos de escolarização formal, em grande parte, não têm considerado as reais problemáticas que atravessam as ju-

ventudes empobrecidas, devido à incapacidade, ainda recorrente, de compreender a juventude como experiência social diversa, construída na dialética das vivências cotidianas que marcam os sujeitos, sendo a escolarização apenas um fio do emaranhado de realidades experimentadas pelas juventudes no decorrer da vida.

Os diálogos tecidos com os jovens demonstram que esses sujeitos requisitam da educação e da docência práticas escolares mais alinhadas às vivências concretas, problematizando os dilemas reais que atravessam as juventudes, sobretudo quando considerados os contextos que empobrecem e precarizam a vida.

Desse modo, relações mais dialógicas e horizontalizadas potencializam o compartilhamento dessas experiências vividas, fortalecem perspectivas coletivas de aprendizados, evidenciam problemáticas comuns e colaboram para a constituição de processos decisórios mais significativos. Compreendemos que articular o conhecimento formal, historicamente produzido e acumulado pelas sociedades humanas, aos saberes constitutivos das experiências juvenis não enfraquece a escolarização e nem retira dela a sua importância. Pelo contrário, gera pontes de aproximação entre duas realidades que vêm se distanciando.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Página Aberta, 1994.
- ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ARROYO, M. G. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. In: ARROYO, M; SILVA, M. R. (org.). **Corpo infância: exercícios tensos de ser criança: por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ARROYO, M. **Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência**. Petrópolis: Vozes, 2019.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.
- CARARO, M. F. **O Programa Mais Educação e suas interfaces com outros programas sociais federais no combate à pobreza e à vulnerabilidade social: intenções e tensões**, 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, 2015.
- CODES, A. L. M. A trajetória do pensamento científico sobre pobreza em direção a uma visão complexa. Brasília: Ipea. Texto para discussão nº 1.332, 2008. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1489/1/TD_1332.pdf. Acesso em: 1 jul. 2024.
- DAYRELL, J. T *et al.* **Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.
- GROPPO, L. A. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do Cogeime**, Piracicaba, v. 13, n. 25, dez. 2004, p. 9-22.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

LEVANTAMENTO DA INCIDÊNCIA DOS ATORES PRIVADOS EM MUNICÍPIOS DA REGIÃO NORTE DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Liane Marcelly Pereira Soares
Universidade Federal do Espírito Santo
liane.soares@edu.ufes.br

Ritiele Silva Farias
Universidade Federal do Espírito Santo
ritiele.farias@edu.ufes.br

Eduardo Augusto Moscon de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo
eduardo.moscon@ufes.br

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Universidade Federal do Espírito Santo.

Eixo Temático: 5 - Formação, práticas docentes, democracia e disputas entre público e privado.

Resumo: Pesquisa que se propõe levantar e analisar junto aos municípios da região Norte do estado do Espírito Santo a incidência da privatização do Currículo, da oferta e da gestão da educação básica pública. Com uso da pesquisa documental, bibliográfica, levantamentos em base de dados públicas, e outras informações disponíveis, pretende-se levantar a oferta de bens e serviços, do setor privado aos Municípios capixabas, em especial da região norte.

Palavras-chave: Educação pública. Incidência da privatização.

INTRODUÇÃO

Tendo como eixo uma nova concepção de privatização, Bonamino (2003) destaca que há uma complexidade e pluralidade de arranjos para a oferta de bens e serviços. Segundo a autora, é necessário considerar o setor privado e a privatização da educação de forma ampla. O setor privado lucrativo expandiu significativamente no Brasil nas últimas décadas, porém, outras configurações e arranjos bem mais sutis, passam a se constituir em relação ao setor privado educacional, para além do estritamente lucrativo. O setor privado passa a incluir: “atividades informais, associações voluntárias, corporações privadas não-lucrativas e organizações não-governamentais, que, em conjunto, formam o chamado setor privado não-mercantil, não-lucrativo ou terceiro setor” (p. 255).

A partir das duas últimas décadas, uma forte pressão corporativa para o controle da educação pública. E não é apenas no âmbito local, mas internacional, aos poucos “[...] deixa de ser o âmbito no que operam só estados e está se tornando um espaço “multistakeholder” (de “múltiplas partes interessadas”) consagrando o poder do setor privado na tomada de decisões” (VENCO, BERTAGNA e GARCIA, 2021, p.10-11).

Pesquisa coordenada por Adrião (2018) com o mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil, foi um marco para a construção de conceitos. Em linhas gerais, iden-

tifica três grandes dimensões: A primeira dimensão, relativa à privatização da oferta educacional, a segunda à privatização da gestão da educação e a terceira, à privatização do currículo.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Em investigação realizada por Peroni (2013), a autora conclui que as parcerias públicas privadas acabam influenciando e/ou redefinindo o público não só nas agendas das polícias, mas definindo inclusive o conteúdo e o processo de gestão da educação.

METODOLOGIA

Para pesquisar sobre este estudo, adotamos procedimentos metodológicos como pesquisas do tipo bibliográfica, levantamentos em base de dados públicas disponíveis, inclusive site das ouvidorias ou portal da transparência, além de materiais disponibilizadas nas redes sociais e tentativas de contato telefônico, para realizar a reflexão e compreensão do processo de entrada e ampliação dos atores privados na educação pública municipal.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao aprofundar a pesquisa foi discutido como obter os resultados previstos nos objetos de investigação, e foi definido proceder inicialmente com buscas em documentos disponíveis publicamente como: Relatórios de gestão, contratos, relatórios financeiros das empresas que prestam serviços terceirizados e outros, nos sítios eletrônicos das secretarias de educação dos municípios da macrorregião norte (portal da transparência, tribunal de contas do ES e links de notícias), bem como nos sites das empresas, fundações e institutos.

Nos municípios pesquisados, mesmo não apresentando de forma clara em seus sites e noticiário, os documentos e informações sobre suas parcerias e acordos com atores privados diretamente aderiram ao Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo - Paes, um regime de colaboração entre o Estado e as redes municipais de ensino. Esse e outros programas da rede estadual, em parceria com os municípios, estão ligados a diversos atores privados como: Fundação Lemann, Fundação Vale, Fundação Bradesco, Instituto Natura, Itaú Social, etc, quais nem sempre estão em destaque ou divulgado nos sites e documentos disponíveis a todos os cidadãos, o que oculta a incidência da privatização na administração pública e principalmente no âmbito educacional.

A institucionalização destes projetos e suas propostas nos programas das políticas públicas mostram a capacidade de influência desses atores privados, que interferem nas políticas educacionais e constroem diagnósticos e soluções sob uma lógica mercadológica e gerencialista de controle, monitoramento e avaliação. Isso expressa o esvaziamento político-pedagógico da administração pública em atender as demandas populares e coletivas, e precarização do trabalho docente (GARCIA, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Os dados encontrados neste levantamento são parciais. A pesquisa mostra a necessidade de conhecer, por meio de mapeamento e reflexões, as ações de privatização e características específicas dos municípios do estado do Espírito Santo. É fundamental a transparência pública das informações sobre a incidência e interferência privada nas políticas educacionais dos municípios.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, M. T. *et al.* **Mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil (2005-15)**, 2018. Disponível em: https://www.greppe.fe.unicamp.br/pt-br/mapeamento_da_insercao_do_setor_privado_nas_redes_estaduais_de_educacao_2005_2015. Acesso em: 10 jul. 2024.

BONAMINO, A. M. C. **O público e o privado na educação brasileira inovações e tendências a partir dos anos de 1980**. RBHE, n° 5, p.253-276, jan./jun. 2003

GARCIA, T. **PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: a rede estadual do Espírito Santo (2005-2018)**. In: VENCO, S.; BERTAGNA, R. H.; GARCIA, T. (Org.). **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: Incidência de atores privados nos sistemas estaduais das regiões Nordeste e Sudeste (2005-2018)**. São Carlos: SP: Pedro & João Editores, 2021. p. 262-300.

PERONI, V. *et al.* **Relações entre o público e o privado na educação básica brasileira: implicações para processos de democratização**. Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 7, n.1, p. 92-109, 2013.

VENCO. S., BERTAGNA. R. H., GARCIA, T. (Org.). **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidência de atores privados nos sistemas estaduais das regiões Nordeste e Sudeste (2005-2018)**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. Vol 3. Coleção Estudos sobre a privatização no Brasil.

O PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONTEXTO HISTÓRICO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CARIACICA - ES

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Vívia Camila Côrtes Porto
Mestre em Educação - PPGE/UFES
Fórum Municipal de Educação de Cariacica
viviacccporto@gmail.com

Rodrigo Ferreira Rodrigues
Professor Permanente PPGEH - IFES
rodrigo.rodrigues@ifes.edu.br

Eixo Temático: 5 - Formação, práticas docentes, democracia e disputas entre público e privado.

Resumo: Considerando o papel institucional e a ação social do Fórum Municipal de Educação, este texto reflete como se situa a gestão democrática no contexto histórico do Plano Municipal de Educação de Cariacica (PMEC). Pelo levantamento documental e bibliográfico, tendo como recorte temporal o período de 2014 a 2023, apontamos para os desafios e estreita relação entre as políticas públicas e a garantia do direito à educação. Conclui-se, destacando a necessidade de mobilização e continuidade de lutas contra normativas e legislações que ameacem uma construção participativa em busca do cumprimento do que prevê o Plano em defesa da gestão democrática como princípio norteador de políticas públicas à educação municipal.

Palavras-chave: Gestão democrática. Plano Municipal de Educação. Meta 19.

INTRODUÇÃO

A instituição escolar é formada por um campo de forças instituídas por princípios e valores orientados pelo Sistema Educacional (leis, decretos, documentos formais), como também instituinte por ajustar as normas externas de acordo com seu contexto (SANTOS, 2009).

Por esse ângulo, Nóvoa (1995, p. 25) ressalta que o “[...] funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, notadamente entre grupos com interesses distintos”. Nesse sentido, na área educacional muitos elementos podem ser investigados, considerando as políticas, as práticas e as relações de poder, culminando em produções científicas relevantes para as discussões, análises e avanços do conhecimento.

Nesta proposta de estudo, entre os elementos passíveis de investigação, busca-se considerar a gestão democrática com ênfase na Meta 19 do Plano Municipal de Educação de Cariacica - PMEC (2015 - 2025), aprovado pela Lei n.º 5.465, de 22 de setembro de 2015 (CARIACICA, 2015).

O conceito de gestão democrática germina na literatura opondo-se à visão historicamente enraizada, evidenciando os aspectos políticos inerentes aos processos decisórios, correspondendo às várias ações e procedimentos que colocam em ação um sistema organizacional. Sua legitimidade surge, efetivamente, como um princípio essencial assegurado pela Constituição Federativa do Brasil de 1988, como um modelo de gestão pautado nos princípios de democracia e participação

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

coletiva dos sujeitos educacionais, incorporando-se nos documentos legais e expandindo-se até a escola pública (LÜCK, 2011).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Cientes dos desafios e da estreita relação entre as políticas públicas e a garantia do direito à educação, este trabalho reflete como se situa a gestão democrática no contexto histórico do PNEC, conforme percurso metodológico que abordamos a seguir.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este texto caracteriza-se pelo levantamento documental e bibliográfico, tendo como recorte temporal o período de 2014 a 2023. Nesta conjuntura estrutural, indagamos sobre a gestão democrática apontada pelo PNEC.

No que se refere a Metas e Estratégias do PNEC, o documento é composto de 20 Metas e 199 Estratégias e foi elaborado em intensos movimentos participativos entre 2014 e 2015. A opção pelo PNEC se justifica por sua relevância no conjunto de ordenamentos da educação em âmbito local e sua articulação com as políticas de âmbito nacional, em especial, com o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014).

Art. 1º Fica aprovado o Plano Municipal de Educação de Cariacica - PNEC, com vigência por 10 (dez anos) anos, compreendendo o período de 2015-2025 a contar da data da publicação desta Lei, na forma do Anexo Único, com vistas ao cumprimento ao disposto no Art. 214 da CF/88, da Lei 9394/96 e da Lei 4373/2006 (CARIACICA, 2015, p. 1).

Em uma abordagem qualitativa e com delineamento metodológico articulado à pesquisa bibliográfica, o estudo foi desenvolvido por meio de análise documental no intuito de problematizar a gestão democrática no contexto das políticas públicas municipais e, de caráter exploratório e reflexivo sob uma perspectiva crítica sobre o tema.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir da necessidade de institucionalizar mecanismos de planejamento educacional participativo visando à garantia do diálogo como método e a democracia como fundamento, considerando, entre outros apontamentos, as deliberações da Conferência Nacional de Educação de 2010, foi instituído no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Cariacica (SEME) o Fórum Municipal de Educação de Cariacica (FMEC), de caráter permanente, com a finalidade de:

[...] elaborar, junto aos diversos segmentos da sociedade, o Plano Municipal de Educação de Cariacica (PNEC); de coordenar as Conferências Municipais de Educação; acompanhar e avaliar a implementação de suas deliberações, articulando-se com os correspondentes Fóruns de Educação do Estado e dos Municípios (CARIACICA, 2012).

O FMEC possui regimento próprio, realiza reuniões bimestrais e é composto por 35 (trinta e cinco) entidades, entre elas Poder Executivo e Sociedade Civil, nomeadas por portaria, cujo

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

mandato é de três anos. Ressaltamos que anualmente os titulares e suplentes podem ser nomeados, conforme mudanças, não apenas da entidade que tem assento no Fórum, mas também, das pessoas que configuram sua composição (CARIACICA, 2019).

No escopo ampliado das políticas educacionais, o princípio da gestão democrática movimenta intensas disputas no que se referem a concepções e práticas demarcadas em textos de documentos orientadores e normatizadores. Nesse campo, destacamos a elaboração do Plano Municipal de Educação de Cariacica (PMEC), executada pelo Fórum (FMEC) após a aprovação do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

O PNE é um instrumento do Estado Democrático de Direito direcionado às fragilidades do campo educacional, previsto desde a Constituição de 1988, no qual o compromisso em torno da Gestão Democrática é mantido, sistematizado na Meta 19, contendo oito estratégias.

Os Fóruns de Educação são espaços permanentes de participação da sociedade na formulação e acompanhamento da política educacional de cada território. A sua implementação e o seu papel estão previstos no PNE, dentro da Meta 19, sobre a efetivação da gestão democrática da educação: “[...] incentivar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital, bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação” (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, o FMEC busca atuar como guardião do Plano Municipal de Educação de Cariacica (PMEC), provocando discussões em um processo contínuo de monitoramento e avaliação de metas e estratégias desse Plano. Tal processo também é possível a partir das discussões promovidas pelas Conferências Municipais de Educação de Cariacica (COMED), nas quais o Fórum apresenta as deliberações em formato de relatórios, assegurando alterações ao Anexo Único da Lei Municipal que instituiu o PME.

No início de 2013, o FMEC trabalhou na organização da II COMED, que antecedeu a CONAE 2014. Em 2014, as discussões das Comissões Específicas foram abertas à comunidade, com divulgação das Plenárias para facilitar a participação. Essas discussões serviram como base propositiva, consultiva e preparatória para a III COMED, seguindo o Plano Nacional de Educação (PNE) e adaptando-se à realidade municipal. Na Plenária Final, foram aprovadas 20 metas e aproximadamente 210 estratégias para o Plano Municipal de Educação de Cariacica (PMEC).

As pré-conferências preparatórias para a Conferência Nacional Popular de Educação - CONAPE 2018 e Conferência Nacional de Educação - CONAE 2018, no período de outubro e novembro de 2017, foram fundamentais para a realização da IV COMED. Vale ressaltar o desmonte de Fóruns e Conselhos de Educação, a fragilidade dos processos democráticos e os retrocessos desse período. A V COMED, orientando-se também pelos princípios populares e sociais da CONAPE e pelos princípios que regem a CONAE, foi realizada nos dias 03 e 06 de dezembro de 2021, finalizando no dia 14 de fevereiro de 2022.

Em virtude do caráter extraordinário da CONAE 2024, a VI COMED também foi convocada nesse formato, sendo realizada nos dias 27 e 30 de outubro de 2023, com delegados eleitos para a

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

Etapa Nacional da CONAE 2024, que aconteceu no período de 28 a 31 de janeiro/2024 em Brasília (DF).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

O PNEC é um plano de estado com dez anos de duração e está articulado à lei nacional. Trata-se de um conjunto de reflexões, intenções e ações que devem responder a demandas reais da educação do município. Embora o município deva investir prioritariamente na Educação Infantil e Ensino Fundamental, o PNEC abrange todas as etapas e modalidades da educação dentro do município de Cariacica (CARIACICA, 2015).

A luta é pelo cumprimento das metas do PNEC, sendo imprescindível a articulação da sociedade civil e do parlamento - espaço que detém a prerrogativa de fiscalização do Executivo. Para isso, as Conferências Municipais de Educação discutem, em um processo democrático, cada meta do PNEC e deliberam pelos destaques em que são apresentadas alterações parciais ao Anexo Único do PNEC. Tais destaques foram submetidos na forma de alterações, inserções de novas estratégias, ou ainda, revogação de itens (CARIACICA, 2023).

A Meta 19 do PNEC desdobra-se em dez estratégias que, em síntese, contemplam: legislação para gestão democrática nas escolas; formação dos conselheiros; criação dos fóruns permanentes de educação; formação dos grêmios; fortalecimento dos conselhos; participação no Projeto Político Pedagógico; autonomia das escolas; formação e avaliação contínua de diretores; criação do CACS FUNDEB (CARIACICA, 2023).

Essa Meta está bem representada em suas estratégias. No entanto, cabe aqui refletirmos sobre a participação dos atores nas diversas situações que envolvem decisões sociais para a coletividade, o que potencializaria o estabelecimento de novas bases sociais e políticas que poderiam reverter os acordos administrativos, financeiros e pedagógicos entre as classes dominantes.

Neste contexto, vale destacar a Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024, que prorroga até 31 de dezembro de 2025 a vigência do PNE - em quais bases democráticas essa decisão foi tomada? E quais bases democráticas vamos nos encontrar para a (re)construção do PNEC e das articulações necessárias para a garantia da democratização da gestão de nossas escolas públicas?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este texto, focalizamos a gestão democrática pautada no PNEC (CARIACICA, 2015) e evidenciamos que o documento situa esse processo no enfrentamento de desafios como a participação coletiva na tomada de decisões.

No reconhecimento de que a gestão democrática alcança conquistas, ressaltamos a necessidade de que sejam cumpridas as estratégias da meta prevista no PNEC e que sejam fortalecidos, em uma perspectiva democrática, seus processos de monitoramento e avaliação para que possam subsidiar a elaboração do próximo plano decenal. Destacamos a necessária mobilização e continuidade de lutas contra normativas e legislações que ameacem uma construção participativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jul. 2024.

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: 17 jul. 2024.

_____. **Lei n. 14.934, de 25 de julho de 2024**. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/735905048/lei-n-14934-de-25-de-julho-de-2024>. Acesso em: 09 ago. 2024.

CARIACICA. **Portaria/GP/nº 327, de 12 de setembro de 2012**. Institui o Fórum Municipal de Educação de Cariacica. Cariacica, 2012.

_____. **Lei n. 5.465, de 22 de setembro de 2015**. Institui o Plano Municipal de Educação de Cariacica. Cariacica, 2015.

_____. **Decreto nº 83, de 17 de maio de 2019**. Aprova o Regimento Interno do Fórum Municipal de Educação de Cariacica. Cariacica, 2019.

_____. **Lei nº 6.449, de 10 de maio de 2023**. Altera parcialmente o Anexo Único da Lei nº 5.465, de 22 de setembro de 2015, que dispõe sobre o Plano Municipal de Educação de Cariacica.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 136 p.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os Professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. 155 p.

SANTOS, Wilson Silva. O Caráter organizacional e cultural da gestão escolar: breves anotações. **Acta Scientiarum. Humanand Social Sciences**, Maringá, PR, v. 31, n. 2, p. 151-157, 2009.

O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA FORMADORES EM AÇÃO: COERÇÃO E ALINHAMENTO AO NEOLIBERALISMO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Luiz Aparecido Alves de Souza

IFPR

luiz.souza@ifpr.edu.br

Maria de Fátima Rodrigues Pereira

UTP

maria.pereira@utp.br

Taysa Cristina BedakJunkes

SEED-PR

taysa.bedak@gmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Grupo de pesquisa CNPq/UTP Trabalho Educação e Políticas Educacionais.

Eixo Temático: 5 - Formação, práticas docentes, democracia e disputas entre público e privado.

Resumo: Apresenta-se ao debate o Programa de formação continuada de professores (as) ofertado pela Secretaria de Estado da Educação e Esporte (SEED) do Paraná. Interroga-se: que intensões o informam? Entende-se que se trata de formação com caráter coercitivo, alinhada à Pedagogia da Competência e habilidades para o neoliberalismo, no oposto dos princípios defendidos pela ANFOPE para a formação de professores (as). Trata-se de uma pesquisa documental e de campo realizada com professores (as) da rede de ensino do PR.

Palavras-chave: Formação continuada. Programa Formadores em Ação. Coerção e alinhamento ao neoliberalismo.

INTRODUÇÃO

Esta comunicação tem como objetivo trazer ao debate o Programa Formadores em Ação que compõe a política de formação continuada dos professores da Rede de Ensino do Estado do Paraná. O referido Programa teve início em 2020, contexto da pandemia Covid -19 pela Secretaria de Estado da Educação e Esporte (SEED), é ofertado on-line, mediante inscrição dos professores. O objetivo do Programa segundo a SEED é ofertar aos professores participantes, “gratuitamente [...] formação para instrumentalização do uso das metodologias ativas e recursos tecnológicos em sala de aula” (PARANÁ, SEED). Entre as atividades desta formação está prevista a “troca de experiências e disseminação de boas práticas” (PARANÁ, SEED). A participação no curso pode ser feita “de casa ou de qualquer local, até mesmo em sua hora-atividade” (PARANÁ, SEED). A certificação dos professores que fizerem esse curso, terá aproveitamento no plano de carreira o que se fará conforme a Resolução n.5247/2021 em seu Art. 11, perfazendo um mínimo de 160 horas a cada 4 semestres completos e concluir, obrigatoriamente o mínimo de 80 horas a cada dois semestres. Da perspectiva teórica onde nos colocamos, o campo crítico da economia política, necessário se faz problematizar ao interrogamos: quais as reais intenções da SEED com este Programa, porque o

acento no domínio do uso de plataformas e das pedagogias ativas? O esclarecimento desta problemática exige que se leve em conta a conjuntura na qual se efetiva tal fenômeno.

Este estudo assenta-se em pesquisa documental e de campo para a qual contamos com respostas de professores da rede de ensino do PR a um questionário formulado no sentido de ausculta sobre Formadores em Ação. Organizamos este texto em duas seções: 1. Apresentação e análise do Programa Formadores em Ação e 2. Alinhamento do Programa à Pedagogia das competências e habilidades para o neoliberalismo.

Formadores em ação: coerção na formação dos professores

Como dito acima, o Programa em tela teve início em 2020, quando as aulas passaram a ser ministradas de maneira síncrona pelo *google meet*. Inicialmente o acesso à plataforma não teve caráter obrigatório, o que veio a acontecer em 2021. Todavia, a SEED não ofertou os recursos tecnológicos, nem computadores e nem internet, onerando, assim, famílias de estudantes e professores na compra dessas ferramentas. Em 2022, o Programa Formadores em Ação foi institucionalizado pela Resolução N. 7.976/2022- GS/SEED. Essa condição pegou muitos professores de surpresa, em virtude de não terem tido conhecimento sobre o caráter vinculador que a Resolução estabelece para os processos de escolha de aulas em suas unidades escolares. Juntou-se à oneração na compra dos computadores e internet, à praticamente obrigatoriedade. Soma-se a isto que os professores têm que disponibilizar 2 horas e 20 minutos por semana para fazerem os cursos do Programa, uma vez que cada um deles é composto por 40 horas, distribuídas em 1 hora e 40 minutos por semana, sendo a exigência anual de 80 horas, sem que haja possibilidade de acumulação.

Estamos, portanto, face uma política cuja efetivação implica diminuição do tempo de descanso e dedicação aos afazeres familiares e sociais. A realização dos cursos do referido Programa, adquire caráter de coerção, não somente pela vinculação estabelecida e já apontada, mas também porque “Embaixadores” e “Tutores” (técnicos educacionais dos núcleos de educação), que acompanham os relatórios de produtividade via *Power BI* (*Business Intelligence* - ferramenta de inteligência artificial - corporativa que transforma dados brutos em séries de informações de supervisionamento do usuário das plataformas). A finalidade é imprimir um processo para que os índices de uso e de acertos atendam às expectativas da mantenedora. Sobre os cursos que compõe o Programa se pronunciaram professores (usamos nomes fictícios), em questionário quando lhes perguntamos em que contribuíam com a sua formação: Do total do universo escutado, 20% destacam nos cursos, as “interações com os colegas” (Professores Antônio e Helena). A maioria, quase a totalidade dos 25 professores escutados apontaram que: “contribuem muito pouco. No meu contexto não contribui nada” (Professor Antônio); “Temos apenas que seguir e nos enquadrar num processo de plataformização da educação, que não permite um pensamento crítico” (Professora Karen); “Não contribui em nada, este foi um dos motivos pelo qual não participei” (Professor Marcelo); “Não tenho feito” (Professor Luis); “Atrapalha, pois o formador dá as coordenadas aos cursistas e estes perdem tempo em fazer implementação para comprovar que estão usando a

proposta do Registro de Classe OnLine da Rede de ensino do Estado do Paraná (RCO), ou seja um tempo que o professor deveria dedicar a preparação das aulas, melhorar sua aula para os alunos” (Professor José). “Em absolutamente nada. Apenas se cumpre para evitar retaliações” (Professora Carla). A análise das respostas registradas permite apontar que os respondentes consideram positivo a troca de experiências com os seus pares, mas na maioria entendem que o que é tratado nos cursos do Programa, não lhes acrescenta em nada, sentem como uma imposição para continuarem trabalhando e se manterem em condições de progressão na carreira. Entendemos que estes elementos que identificamos se alinham-se com a pedagogia das competências e habilidades conforme o neoliberalismo e que passamos a explicitar.

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

Alinhamento do Programa Formadores em Ação à Pedagogia das competências e habilidades para o neoliberalismo.

Não desconhecemos e desconsideramos que os (as) professores (as) necessitam ser competentes para exercerem seu ofício. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2004, p. 18), em seus documentos tem assentado os seguintes princípios que devem se conduzir a formação inicial e continuada de professores, a saber: a) a sólida formação teórica e interdisciplinar; b) Unidade teoria-prática; c) Gestão democrática; d) Compromisso social do profissional da educação; e) Trabalho coletivo e interdisciplinar; f) Incorporar a concepção de formação continuada, em contraposição à ideia de currículo extensivo, sem comprometer a formação teórica de qualidade e g) Avaliação permanente dos cursos de formação.

Mas, o que encontramos no Programa Formadores em Ação está diametralmente oposto, assenta-se no que conhecemos como Pedagogias das Competência e Habilidades para o neoliberalismo que vem se constituindo como tendência hegemônica formativa que se caracteriza por: 1. **flexibilização e ajustamento ao que o empregador aponta**, considere-se o registrado pelos professores- fazer os cursos para cumprir a exigência exarada na Resolução N. 7.976/2022- GS/ SEED; 2. **formação contínua e por módulos**, os professores declararam que não podem acumular seus cursos; 3. **foco na prática**, por isso os professores valorizam as trocas de experiência; 4. **formação em serviço**; 5. **formação para uso e consumo de computadores**; 6. **trabalho intensificado em plataformas que controlam com algoritmos os próprios professores**; 7. **extração de conhecimentos dos professores e sua massificação**. Para o neoliberalismo em sua fase de financeirização, o trabalho em todas as suas objetivações deve ser controlado, submetido ao projeto do capital, para isso conta-se com a contínua formação de professores para se sujeitarem ao trabalho morto das plataformas.

Trata-se de uma formação tecnicista para os cumprimentos reguladores das avaliações em larga escala, emanados dos organismos mundiais. Trata-se de uma formação de competências e habilidades mensuráveis e hierarquizáveis, subordinadas a uma visão utilitarista e instrumental, longe do humanismo, crítico, emancipatório, contextualizado necessário à educação e à escola das classes populares e de resistência à subsunção ao capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Este texto apresenta o Programa Formadores em Ação ofertado pela SEED/PR. Sua análise possibilita apontar o caráter coercitivo que o informa, bem como o alinhamento à Pedagogia das competências e habilidades para o neoliberalismo.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. Políticas públicas de formação dos profissionais da educação: **Desafios para as Instituições de Ensino Superior**. Documento final do XII encontro nacional. Brasília, Distrito Federal. 2004. Disponível em: anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/12º-Encontro-Documento-Final-2004.pdf. Acesso em: 4/6/2024.

PARANÁ/ SEED - **Resolução N. 7.976/2022 - GS/SEED**. Curitiba: 2022. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-12/resolucao79762022_gsseed.pdf. Acesso em: 5/6/2024.

PARANÁ/SEED - Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao. Acesso em: 6/5/2024.

PARA ALÉM DAS CORES E TRAÇOS - NO PEITO, NO PAPEL E NA PELE: ARTE COMO DIREITO DE UMA FORMAÇÃO HUMANIZADORA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Ana Marcia Akauí Moreira

IA-UNESP - UNISANTOS

anaakauí@yahoo.com.br; ana.akauí@unesp.br

Bruna Gois Santos

UNISANTOS

brunagois89@uol.com.br

Grupo de pesquisa: Grupo de pesquisa Instituições de Ensino - Políticas e Práticas Pedagógicas.

Eixo Temático: 5 - Formação, práticas docentes, democracia e disputas entre público e privado.

Resumo: Esse artigo busca, através de uma metodologia reflexiva e referenciais teóricos como Oliveira e Candau (2010), Manacorda (2010), Barbosa (2012) e Walsh (2006), abordar o tema do ensino da Arte na construção de uma formação multicultural. As autoras consideram a educação como um processo de formação de homens e mulheres críticos e conscientes de seu papel, comprometidos com a valorização da diversidade, na luta por direitos universais por uma educação voltada a ética e para a liberdade emancipadora. Neste sentido, a abordagem da temática étnico-racial urge dentro das diferentes linguagens artísticas na formação de professores(as) de Arte atuantes nas escolas públicas e privadas do Brasil.

Palavras-chave: Educação. Ensino de Arte. Formação Étnico-racial.

Introdução e fundamentação teórica: Arte e (trans)formação cultural

A cultura tem como princípio fundamental o conhecimento como produção e reprodução daquilo que é percebido como identidade própria. Com aporte em Freire (2001), compreendemos a consciência do poder da cultura no processo de desenvolvimento humano, que segundo o autor é

[...] repor o ser humano que atua, que pensa, que fala, que sonha, que ama, que odeia, que cria e recria, que sabe e ignora, que afirma e que se nega, que constrói e destrói que é tanto o que *herda* quanto o que *adquire*, no centro das preocupações (FREIRE, 2001, p.15).

Assim como o conceito de Arte, o conceito de cultura não é único ao longo da história, pois até o século XVI era geralmente utilizado para se referir a uma ação, no sentido de ter cuidado com algo. Sobre esse aspecto, Chauí (1995) nos ajuda a pensar que há necessidade de alargar o conceito de cultura no sentido de invenção coletiva de símbolos, valores, ideias e comportamentos.

Nesse sentido, os objetivos e as intenções da indústria cultural neoclássica parecem-nos que foi manter-se no poder pela sua cultura, e a Escola de Frankfurt, cujas **ideias propunham repensar o capitalismo e o marxismo pós-guerra**, reafirmam o debate sobre a crítica em torno desse meio cultural/artístico.

A análise e as leituras realizadas sobre a privatização do acesso às produções culturais fortaleceram as ideologias impostas, obstruindo o direito ao conhecimento da formação de uma

cultura mais ampla. Nesse sentido, concordamos com Ortiz (1986, p. 6), ao afirmar que “as artes expressam valores que constituem o pano de fundo de uma sociedade”.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Por outro lado, faz-se necessário construir novas experiências estéticas, pedagógicas e curriculares que sejam capazes de dialogar com diferentes formas de conhecimentos e “pedagogias outras” (WALSH, 2009, p. 18).

METODOLOGIA

A metodologia reflexiva, através de elementos linguísticos, sociais, políticos e teóricos, que participam do processo de desenvolvimento do conhecimento, possui como características principais a interpretação e a reflexão (ou reflexividade).

Nessa direção, a pesquisa, como seus resultados, são processos socialmente construídos através de seus significados. Dessa forma, serão identificadas as premissas teóricas e as percepções anteriores de pesquisadores a respeito dos referenciais teóricos obtidos em bancos de pesquisa SciELO e Google Acadêmico como uma parte importante do processo de interpretação.

Análise e discussão dos resultados - Brasil: da colônia à decolonização cultural

Observa-se que a educação brasileira tem sido confrontada a superar a “colonialidade do saber” (Maldonado-Torres, 2007) dentro do currículo, que se originou numa tradição monocultural. Geertz (2008) complementa nossa compreensão, afirmando que a Arte é um processo cultural indissociável, na qual as manifestações artísticas estão diretamente relacionadas com a cultura dos locais de origens. Porém somos mantidos sob o poder de uma cultura hegemônica.

Segundo Oliveira e Candau (2010, p.24), “decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas”. Refletimos aqui, sobre *como a negação de um estatuto humano para africanos e indígenas estaria presente na história da modernidade colonial?* Essa negação no projeto de subalternização pode fazer emergir uma violência epistêmica, que cerceia o processo de emancipação.

Dessa forma, o ensino da Arte pode criar possibilidades de participação efetiva, colaborando para a criação e a transformação de culturas, possibilitando que as diversas linguagens estimulem um olhar sensível.

Abordando a perspectiva de Barbosa e Pardo (2012), notamos que no papel do Estado, em relação às políticas educacionais referentes a uma consciência cultural, apresenta lacunas que precisam ser questionadas.

A este respeito, Dardot e Laval (2016), percebendo as formas de implantação socioeconômica nos levaram a refletir sobre os mecanismos que as Políticas Educacionais vêm se afirmando, como o estímulo às ações padronizadas, à competição, à gestão e ao governo de si. Nesse sentido, dificultando formas democráticas, socializadora e emancipatória de *ser-estar* no mundo.

É importante atentar para as intenções políticas sobre o que significa autonomia, direito e liberdade (nitidamente conflituosas e contraditórias), que estão estabelecidas nas orientações oficiais de formação de estudantes do ensino básico e de professores (em geral) e de Artes especificamente - como é o caso das últimas orientações legais (BNCC, dentre outras).

Entendemos essas contradições pelo olhar de Dardot e Laval (2016), denominando o neoliberalismo como uma nova racionalidade que atinge as subjetividades, por meio de um Estado-empresa, na medida em que o Estado negocia e fortalece interesses privados, na intenção de diluir os direitos públicos.

Convém ressaltar que não se faz redução de qualquer tipo de desigualdade sem que ocorra, primeiramente, uma reflexão. Cabe salientar alguns dos significados do termo *ser mais* de Freire (1996), que envolve direitos, liberdades, autonomia e emancipação, na qual o método, formulado por imagens visuais aliados às palavras geradoras, objetivava a emancipação dos sujeitos por meio da relação entre as imagens contextualizadas e a palavra no processo ensino-aprendizagem.

Nessa direção, acreditamos que o desenvolvimento por meio da Arte pode ser uma forma de levar o homem a realizar, de forma autônoma - sem a obrigatoriedade de cumprir uma vida alienada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nesse cenário, trazemos para esse trabalho, a importante tarefa de pensar na democratização do ensino. E, como Almeida e Abdalla (2017) afirmam, as políticas na perspectiva da educação inclusiva tratam de oferecer possibilidades para que os estudantes não só tenham acesso à educação, mas garantia de construção de conhecimentos mais significativos.

Observa-se que o ensino da Arte promove práticas, encontros e diálogos, que podem contribuir com a reeducação das relações étnico-raciais.

Faz-se importante ressaltar a necessidade de se criar condições no ambiente escolar a fim de que os professores estejam sensibilizados para esse processo multicultural. Tanto as críticas pelos autores da Escola de Frankfurt como os críticos ao neoliberalismo ajudaram-nos a compreender a rede de significados no processo de ensino/aprendizagem coletivo, que, por sua vez, vai ao encontro do processo emancipatório, de direitos e de liberdades individuais e coletivas (sociais), nas quais esses grupos étnicos também possam reconhecer-se.

Observa-se que a arte-educação e a formação de seus respectivos educadores podem ser um espaço privilegiado para o desenvolvimento de um pensamento decolonial sobre as Artes, nas ciências e filosofias próprias de nossos povos, que foram negadas, apagadas e silenciadas. Essas epistemologias, que foram marginalizadas, podem submergir nas diferentes estéticas e linguagens artísticas e integrar-se no processo educativo, conferindo a representatividade a que estas manifestações plurais sempre deveriam ter sido concedidas e, dessa forma, propiciando que a Arte tenha como direito perpassar e atingir todos os capilares do país.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A.; ABDALLA, M. F. B. **Formação Inicial de Docentes para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva das competências para o século 21 e da inclusão**. Informe final para a OREALC/UNESCO. Brasil: UNESCO, 2017.

BARBOSA, A. M.; PARDO, M. F. Arte na educação: interterritorialidade, interdisciplinaridade e outros inter. **Visualidades**, Goiânia, v. 3, n. 1, 2012.

CHAUÍ, Marilena. Cultura política e política cultural. In: **Estudos Avançados**. São Paulo, número 23, volume 9, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v9n23/v9n23a06.pdf>. Acesso em: 02/07/2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

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

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUÉL, Ramón (orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, jan./abr. 2010.

ORTIZ, Renato. A Escola de Frankfurt e a questão da cultura. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 01, n. 01, jun. 1986. Disponível em: http://piratininga.org.br/images/ORTIZ_Renato_A_ESCOLA_DE_FRANKFURT_E_A_QU_ESTAO_DA_CULTURA.pdf. Acesso em: 28 de maio de 2024.

WALSH, C. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. 2009. (Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz). Disponível em: http://gestaouniversitaria.com.br/system/scientific_articles/files/000/000/279/original/artigo_INTERCULTURALIDADE_CRITICA_e_EDUCACAO_POPULAR.pdf?1500315374. Acesso em: 10 jul. 2024.

PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADA: FORMAÇÃO CONTINUADA NO ESPÍRITO SANTO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Miguel Vinicius Teixeira da Silva
Ufes
miguelitocso@gmail.com

Dalva Ricas de Oliveira
Ufes
adlfel@hotmail.com

Yamilia de Paula Siqueira
Ufes
yamilia.siqueira@gmail.com

Grupo de pesquisa: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Nepe - Ufes).

Eixo Temático: 5 - Formação, práticas docentes, democracia e disputas entre público e privado.

Resumo: Este estudo tem como objetivo, identificar elementos que influenciam o papel dos gestores na implementação de políticas de formação continuada dentro dos planos decenais de educação. A partir de uma análise qualiquantitativa, a pesquisa utiliza dados de questionários e entrevistas semiestruturadas para examinar as parcerias público-privadas que oferecem cursos de formação continuada a professores da rede municipal. O estudo recorre às discussões e contribuições teóricas de Nóvoa (1992, 2017) e Certeau (1994). A pesquisa, mostrou que 98% dos 62 municípios tinham parcerias, principalmente com os governos Estadual (36,4%) e Federal (29,1%). A maioria dos gestores influenciava essas parcerias (83,8%), inclusive com IES (15,2%), que foram essenciais para a formação dos gestores e a implementação das políticas de formação continuada de professores.

Palavras-chave: Parcerias externas. Público-privado.

INTRODUÇÃO

Este estudo¹ propõe analisar, de uma perspectiva qualiquantitativa, a formação e as parcerias externas. Analisamos dados de survey e entrevistas semiestruturadas sobre parcerias público-privadas para cursos de formação continuada aos professores da rede municipal, identificando elementos que influenciam o papel dos gestores na implementação das políticas de formação nos planos decenais de educação. Com isso, para nos amparar nessa discussão, nos debruçamos sobre as contribuições teóricas de autores como Nóvoa (1992, 2017) e de Certeau (1994), para compreendermos a realidade dos sujeitos praticantes que, em meio a ações microbianas do tipo tático transformam aquilo que lhes é dado em outra coisa, dando sentidos, uso e maneiras diante de um contexto de poder.

¹ Este texto é um recorte da pesquisa realizada com gestores de formação dos municípios do estado do Espírito Santo intitulada “Inventário das políticas e práticas da formação continuada no Espírito Santo”, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (Fapes).

METODOLOGIA

[sumário](#)

[índice](#)

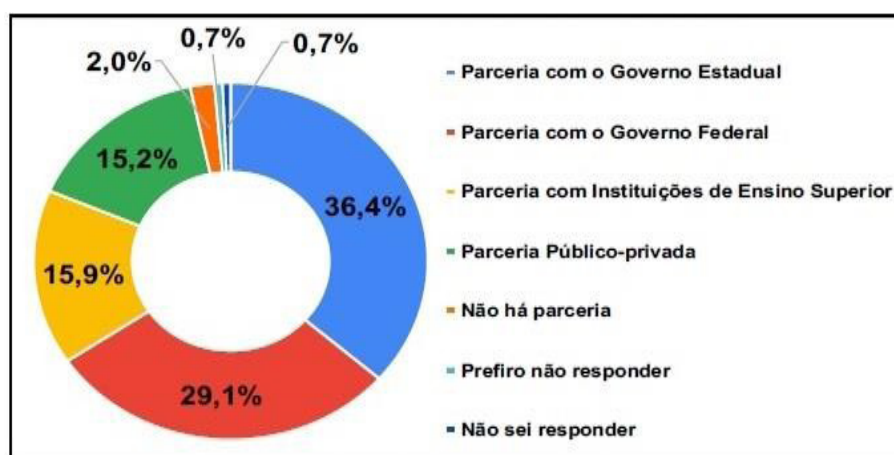
[autores](#)

A pesquisa de campo² foi desenvolvida no Espírito Santo, abrangendo 62 dos 78 municípios capixabas, tendo como sujeitos os gestores de formação continuada dessas secretarias de educação. Foram utilizados o questionário da pesquisa *survey* e entrevistas semiestruturadas como procedimentos metodológicos, o que nos permitiu situar o objeto e o lócus de investigação. A *survey*, realizada via questionário (*Google Forms*), foi um dos métodos de coleta de dados junto aos gestores das Semes. As entrevistas semiestruturadas foram escolhidas por serem um instrumento de investigação social que permite um diálogo face a face com o entrevistado, sendo aplicadas no período de 19 de outubro a 13 de novembro de 2020, aos gestores de formação continuada de professores de 10 municípios do ES.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados da pesquisa *survey* revelaram que aliado ao alto grau de contribuição das fontes e eventos acadêmicos para constituição da trajetória formativa continuada dos gestores estavam nas parcerias das Semes com entidades do setor público para oferta de formação continuada aos profissionais do magistério. Assim, somente 2% dos 62 municípios não possuía parceria para oferta de formação e que grande parte das parcerias firmadas eram públicas - com o Governo Estadual (36.4%), seguido do Governo Federal (29.1%) e, em menor proporção, com as IES (15.9%) concentradas na Ufes/Pólo Uab e Ifes eram as menos representativas (15.2%), como também mostra o Gráfico 1, a seguir.

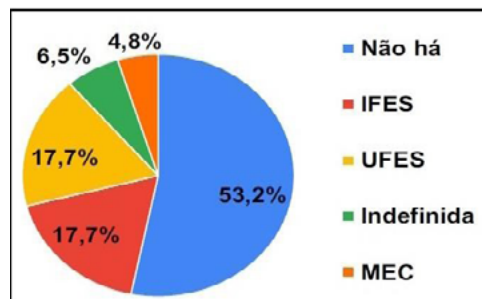
Gráfico 1 - Parceria da Seme para oferta de formação continuada.



Fonte: Relatório de Análise de Dados da pesquisa Fapes/Nepe-Ufes

² Moreira e Callefe (2008) destacam que a pesquisa de campo é essencial para coletar dados diretamente no ambiente natural, com o objetivo de observar e criticar a vida real à luz da teoria, verificando como ela se aplica na prática.

Gráfico 2 - Programas de formação continuada ofertados pela Seme em parceria com Instituições de Ensino Superior nos últimos cinco anos.

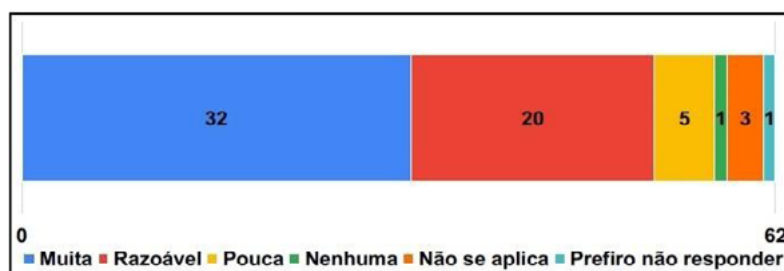


Fonte: Relatório de Análise de Dados da pesquisa Fapes/Nepe-Ufes.

A pesquisa *survey* revelou que a maioria dos gestores tinha um alto grau de influência sobre as parcerias firmadas pela Seme com o setor público (83,8%, incluída as IES), seguido do privado (15,2%), se considerarmos as respostas “muita” e “razoável”, em ambas os casos, como demonstram, respectivamente, os Gráficos 3 e 4, a seguir.

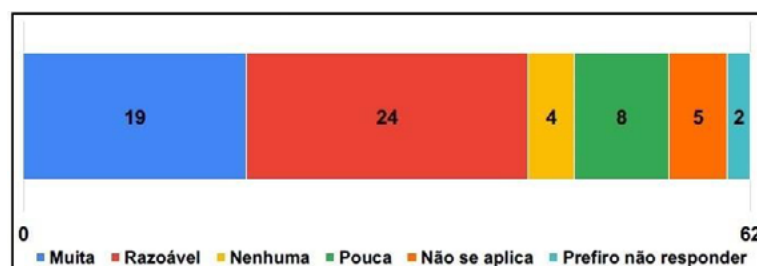
Tendo em vista que a maioria das parcerias da Semes para formação continuada de professores era com os governos estadual e federal (65,5% - ver Gráfico 1) e que os gestores tinham grande influência na escolha dessas parcerias (83,8% - ver Gráfico 3), as entrevistas buscaram avaliar a opinião dos gestores sobre essas adesões e se os programas atendiam às expectativas de formação do município.

Gráfico 3 - Gestores de formação e o grau de sua influência sobre as parcerias da Seme com entidades do setor público.



Fonte: Relatório de Análise de Dados da pesquisa Fapes/Nepe-Ufes.

Gráfico 4 - Gestores de formação e o grau de sua influência sobre as parcerias da Seme com entidades do setor privado.



Fonte: Relatório de Análise de Dados da pesquisa Fapes/Nepe-Ufes.

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Apresentado os dados gerais acerca das parcerias externas e, considerando que para Ball, Maguire e Braun (2006), no papel de tradução das políticas há diversos tipos de “atores de política”, dentre eles as “pessoas externas” (posições) que desenvolvem variadas ações no “trabalho com a política. Contudo, um aspecto importante são as parcerias com instituições privadas, que representaram 15,2% das parcerias (Gráfico 1). Esse debate é crucial, pois os gestores de formação tinham grande influência (70%, Gráfico 4) na escolha dessas parcerias com entidades privadas.

Com efeito, ainda, que “Nem todos os atores importantes no processo de política estão nas escolas. Em alguns casos “[...] que algumas políticas nas escolas só podem ter “sucesso” incluindo membros externos no processo da política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2006, p. 82, grifo do autor). Para os mesmos autores, os agentes externos tais como conselheiros da autoridade local e consultores em educação “[...] desempenham um papel fundamental ou de apoio, introduzindo ou interpretando políticas e iniciando ou apoiando o trabalho de tradução [...]” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2006, p. 82). Considerando as parcerias do município com instituições de ensino superior públicas para a formação continuada, destaca-se o papel ativo dos gestores na tradução das políticas de formação docente e a proximidade com essas instituições. Os dados da pesquisa e das entrevistas, os gestores mencionaram a importância de parcerias com a UFES, destacando uma relação positiva e a necessidade de uma colaboração mais estreita. Eles ressaltaram a relevância de propostas diferenciadas e a busca por recursos pela prefeitura para apoiar essas iniciativas de formação.

Nessa direção, em relação às parcerias públicas firmadas entre os municípios e as instituições públicas de ensino superior - Ufes, Pólo Uab e Ifes -, para oferta de cursos de formação aos professores da rede municipal, os dados da survey interfaceados aos das entrevistas, revelaram o papel e a importância dessas parcerias para a trajetória formativa dos gestores de formação e na constituição do papel ativo desses profissionais na tradução das políticas de formação continuada de professores, referenciadas nos planos decenais de educação.

Nóvoa (1992, 2017) defende que a formação de professores deve valorizar paradigmas que promovam a preparação de docentes reflexivos, responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional e protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1992, p. 26). Assim, na esteira desse processo, de acordo com Certeau (1994, p. 39), uma produção racionalizada, expansionista, centralizada, barulhenta e espetacular corresponde a outra produção, qualificada como “consumo”, que é astuciosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa mostra que a continuada, especialmente em parceria com universidades e por meio de eventos acadêmicos, fortalece o papel dos gestores na aplicação das políticas educacionais dos planos decenais. Outro debate relevante refere-se as parcerias com instituições privadas, dado que os gestores de formação tiveram uma influência importante na escolha dessas parcerias. Contudo, a interação entre universidades e municípios é crucial, pois a formação contínua influencia diretamente a implementação dessas políticas e o papel ativo dos gestores nas secretarias



municipais. Nesse contexto, as parcerias IES, têm gerado resultados significativos, impactando o papel dos gestores, na maioria professores e pedagogos, na interpretação e aplicação das políticas de formação continuada.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

BALL, J. Stephen. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, J. Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Anette (Org.). **Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa, UEPG, 2006.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L.G. **Metodologia da pesquisa científica para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. cap. 2.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.).

Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-34.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843>. Acesso em: 17 jun. 2021.

PROFESSOR CANCELADO? CANCELAMENTO DOCENTE, SUPER EXPOSIÇÃO DIGITAL E POLARIZAÇÃO POLÍTICA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Tatiana Dias Zocrato

PPGEH IFES

zocratot@gmail.com

Eixo Temático: 5 - Formação, práticas docentes, democracia e disputas entre público e privado.

Resumo: O seguinte trabalho tem por objetivo central identificar e reinvestigar alguns casos de cancelamento docente e de superexposição digital vivenciados por professores no estado do Espírito Santo. Iremos analisar as entrevistas semiestruturadas feitas em aprofundamento, priorizando o estudo de casos, visando investigar o fenômeno do cancelamento docente a partir da intensificação da polarização política no Brasil, mais precisamente intensificada nos períodos eleitorais a partir de 2018, quando começaram a emergir os dois casos analisados. Os trechos apresentados no artigo são recortes de entrevistas realizadas para dissertação de mestrado em Ensino de Humanidades do programa de Pós Graduação em Ensino de Humanidades do IFES Vitória/ES.

Palavras-chave: Cancelamento. Super exposição digital. Polarização política.

INTRODUÇÃO

O progressismo e o conservadorismo vêm se digladiando em arenas públicas há tempos. Observaremos como tais problemáticas têm se desenvolvido e tornando a vida docente uma espécie de tribunal digital. É crescente o número de casos de superexposição e de cancelamento de docentes no país, mais precisamente, no estado do Espírito Santo.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada foi desenvolvida a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores que passaram por processos de cancelamento digital e tiveram suas aulas e práticas docentes superexpostas. Tais fenômenos tiveram repercussão midiática em jornais, tendo um alto número de materiais digitais a serem analisados e comparados. Desse modo, emergiu a necessidade de compreender com mais profundidade e detalhamento a perspectiva desses professores sobre os casos ocorridos e entender a dimensão dos mesmos. Estão sendo realizadas entrevistas, até o momento duas delas já foram feitas. A primeira dela foi realizada com o professor Gabriel Tebaldi, relatando o caso sobre o uso de uniforme de soldado nazista durante uma aula de história na escola privada, localizada em Vitória, no ano de 2018. Foi elaborado um questionário e a entrevista foi realizada por meio do aplicativo Zoom, a entrevista teve o tempo de cerca de 1 hora e 50 minutos. A segunda entrevista, foi realizada com a professora Rafaella Machado, também pela mesma plataforma e está sendo analisada. Ambas as entrevistas tiveram tempo e estrutura

de perguntas similares, visando observar a intensificação do fenômeno da polarização política, culminando nos casos de cancelamento docente.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Foi realizada uma transcrição utilizando o aplicativo Riverside, cujo faz a conversão do vídeo para o formato de texto. O aplicativo realiza um trabalho muito eficaz, mas ainda assim existe a necessidade de ajuste se deu na apuração feita pelo pesquisador. Desse modo, as entrevistas ainda estão nesse processo de análise e ajustes. É de extrema importância para a nossa pesquisa a união da entrevista com os materiais digitais, pois reforçam a análise por meio de imagens, vídeos, pronunciamentos e comentários sobre os casos de cancelamento docente, pois devido à grande dimensão midiática, grande parte desses materiais se encontram nas redes digitais, sendo consideradas para nós como fontes legítimas e fortes artifícios documentais que tem a capacidade de veicular informações assim como as entrevistas já realizadas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O progressismo e o conservadorismo vêm se digladiando em arenas públicas há tempos. Aqui, observaremos como tais problemáticas têm se desenvolvido e tornando a vida docente uma espécie de tribunal digital. Tem se torna do crescente o número de casos de superexposição virtual e de cancelamento de docentes no país, mais precisamente, no estado do Espírito Santo. Em 2018, antes das eleições presidenciais, o professor de história da rede privada, Gabriel Tebaldi, teve sua aula registrada por um estudante, enquanto lecionava sobre a história da Segunda Guerra Mundial. Segundo o professor, essa era uma prática comum, utilizar fantasias para representar personagens e tornar as aulas mais lúdicas e atrativas. Porém, o uso do uniforme simbolizando um soldado nazista não teve uma boa repercussão e foi parar em manchetes de jornal, mobilizou a comunidade judaica do Espírito Santo e entrevistas com o embaixador da Alemanha, consultando o mesmo sobre o que achava da prática do docente. Esse cancelamento tomou proporções em esferas públicas, aquilo que seria apenas uma aula atrativa, acabou mobilizando protestos, colagem de cartazes e fortes acusações ao redor de sua escola, em Jardim da Penha, Vitória. Assim como falas de pessoas criminalizando a prática do professor, uma espécie de linchamento, de tribunal digital, acabou dando espaço e voz de juízes à todos aqueles que se sentiram afetados e mobilizados a redigirem suas opiniões sobre o caso na internet. O ocorrido se deu em 2018, exatamente na semana do 1º turno das eleições entre Haddad e Bolsonaro, com a vitória do candidato Jair Bolsonaro em 2º turno, o que segundo o próprio professor em entrevista, sente que pode ter intensificado o engajamento negativo de sua aula, que já havia sido feita da mesma forma. Exatamente 3 anos depois, outro caso de cancelamento e superexposição digital ocorreu em Vitória. A professora de inglês da rede pública, Rafaella Machado foi perseguida e recebeu ameaças de um deputado estadual, que teve áudios vazados ameaçando e se comprometendo a tomar uma ação contra Rafaella, pois havia sido procurado por familiares de estudantes que discordavam de uma aula lecionada

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

em por ela no colégio estadual Renato Pacheco. A professora havia elaborado uma aula utilizando um texto sobre o mês do orgulho LGBT, relacionado à sua disciplina de língua inglesa. Muitas reações emergiram de estudantes e pais que se incomodaram, alegando viés político e ideológico na abordagem do tema, alegado pelo deputado Gilvan da Federal como “doutrinação LGBT”. O caso também mobilizou uma série de pessoas dentro e fora da escola, tomando dimensão pública, sendo organizado um grande protesto em apoio à professora em menos de 24 horas. Ambos ocorridos tomaram proporções midiáticas e se tornaram um campo de interesse de investigação, visto que enquanto docentes observamos a existência de uma disputa moral em diversas esferas da vida social e que adentram as escolas de forma desenfreada, sendo potencializados principalmente pelos registros, gravações e fotografias que acabam sendo realizados por estudantes, facilitando os impactos externos da sociedade civil, familiares e políticos, tomando proporções públicas, abrindo um campo para o julgamento das práticas docentes, uma hipervigilância por meio dessa superexposição digital, repercutindo no cancelamento desses docentes. Buscaremos analisar por meio de estudos de casos, principalmente aqueles que repercutiram midiaticamente, colocando professores em uma espécie de tribunal digital, assim como compreender de que maneira esses docentes têm experienciado essa guerra e visualizar a forma como tem se reinventado para sobreviver à mesma, assim como alterar a sua própria prática docente. É possível observar que as salas de aula têm se tornado um “campo minado” cujo conceito relembra a tática de guerra utilizada para destruição ou complicação do território inimigo, o que metaforicamente se assemelha às guerras culturais escolares assim como os efeitos da polarização política. Ao observarmos tais questões, podemos identificar que ao haver discordâncias morais, culturais e políticas, tem-se potencializado questões como perseguições, exposições midiáticas e cancelamentos digitais, tornando ainda mais evidente a sensação de estarmos em um território propenso a ser atacado.

Hoje em dia, paira a sensação de que as escolas brasileiras se transformaram, justamente, em campos minados. Tocar em temas como diversidade sexual, cotas raciais, relações de gênero, maioria penal, direito ao armamento, pena de morte, socialismo ou capitalismo, pode detonar, inadvertidamente, a mina das escaramuças entre a esquerda e à direita. As explosões marcamos sujeitos da escola tal como uma queimadura ou um membro danificado marcam alguns sobreviventes de guerra (ALVIM, MAÇÃO, GIRELLI, 2022, p.65).

Aqui, nós utilizaremos o pressuposto de que o cenário das guerras pode ser refletido a partir da intensificação da polarização política, repercutindo em discordâncias, em conflitos generalizados envolvendo famílias, estudantes e sociedade civil como um todo. As duas entrevistas em aprofundamento foram realizadas, porém, pela sua extensão há uma necessidade de análise de conteúdo com mais precisão, o que demanda tempo para uma maior qualidade. O professor Gabriel Tebaldi, quanto a professora Rafaella Machado, trouxeram inúmeras questões inesperadas, superando as expectativas. Iremos compartilhar alguns trechos de recortes das entrevistas para

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)



que possamos ter uma pequena dimensão sobre como se deu a intensificação da polarização política que culminou em casos de cancelamento e superexposição digital de professores.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Trechos das entrevistas na íntegra

Tatiana: Gabriel, retomando às perguntas, qual é a sua percepção a respeito dos conflitos morais entre estudantes? Você percebeu algum tipo de intensificação da polarização política nas suas aulas?

Gabriel Tebaldi: “Perfeito, perfeito. O que eu percebi é que, eu comecei a dar aula em 2010 e fiquei muito ativo até 2021. Então em tempos corridos aí, né, mais de 10 anos, com mais de 60 aulas por semana (...) o que eu percebi é que, assim, até 2016, 2017, podemos dizer, a gente sempre teve um ambiente um pouco mais solto (...) também, eu acho que não só por questões políticas partidárias, etc., mas por avanços de redes sociais, da comunicação como um todo, tudo o que se vivia na sala de aula passou a sair da sala de aula. Então, até então, a sala era um ambiente relativamente protegido. Você fazia ali combinados com os alunos e com as escolas de como as coisas iam ocorrer, o que é que se... Como era o modo de trabalhar, todo mundo entendia e a aula rolava num ambiente relativamente seguro.”

Tatiana: É... mais precisamente em períodos eleitorais, como você observou as suas aulas, a sua prática docente e o posicionamento das instituições em que lecionava?

Gabriel Tebaldi: “Entendo também que os períodos eleitorais tendem a dar uma acirrada, né? É natural e acho que eleição é assim mesmo, faz parte. As escolas onde eu trabalhei sempre tiveram muito cuidado com isso, no sentido de que os professores não manifestassem opiniões eleitorais em sala, sobre políticas. Mas é natural, o ambiente fica ali uns três meses mais intenso, mais tumultuado, depois ele tende a dar uma acalmada. O que acontece é que como avanço dessas mídias (...) os alunos sabem o que alguns professores pensam ou manifestam, eles provocam para saber qual é a sua opinião, então provocam o professor para que ele fale algo. O período de pandemia piorou bastante isso. Porque levou as aulas para casa, e aí não só os alunos, mas assistiam, então os pais também assistiam, também ouviam, também questionavam alguns pontos, e assim, não é porque você está falando A ou B, mas é porque cada família quer que a aula seja de um jeito, e aí é impossível, né?”

Tatiana Zocrato: Durante as suas aulas, assim, quando você começou a observar essa polarização, como se davam esse embate durante as suas aulas? O que você percebia?

Rafaella Machado: Eu percebi que até o fato de eu trazer esses temas fazia com que alguns alunos sentissem necessidade de se posicionar. Alguns contra algumas coisas, outros a favor. Mas as minhas aulas eram propícias pro debate, né? E eu sempre ouvi todos os alunos, por mais absurdo que às vezes algumas falas eram. E aí houve realmente necessidade de adaptação, tanto das minhas práticas quanto às minhas atividades que eu dava em sala de aula. Isso foi muito importante, porque inclusive...

Tatiana Zocrato: De que forma você foi adaptando essas práticas? Houve mudança nos eu comportamento também em sala de aula?

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Rafaella Machado: É nítido para mim, mais claro, mas que mais marcou foi o fato principalmente dessa atividade com tema LGBT que eu dou desde 2017. Essa atividade já foi modificada várias vezes, tanto pela minha percepção de como os alunos recebem ou até pelo nível do inglês mesmo no texto. Mas assim, em 2021, quando eu fui perseguida por um vereador por causa dessas precauções sabendo que por ser um ano é um ano antes é sempre um ano antes das eleições sempre a gente já sabe como funciona e aí em 2021 então quando eu apliquei essa atividade de forma remota que a gente estava na pandemia é importante dizer isso então os pais tinham muito acesso às atividades, as atividades se chamavam APNP (atividade pedagógica não presencial). Muito se divulgou de que era uma prova, não era uma prova, era uma atividade, e todas as atividades valem ponto. Eu trabalhei nesse período. Isso é uma determinação da própria SEDU. O aluno que fazia, recebia os pontos. E aí essa atividade em específico, quando a extrema direita se usou dela para me atacar, para atacar o tema, a comunidade LGBTQIA +, eu já tinha tomado uma precaução muito importante. Todos os textos da atividade, o primeiro texto principalmente, que fala sobre a revolta de Stonewall, em 1969, naquele bar em Greenwich, em Nova York. Tudo isso eu dou nesta aula, inclusive, falando bastante inglês para os alunos sobre esse tema e tal. E aí, na parte do texto, eu tive o cuidado de... Porque eu já tinha sofrido outros tipos de censura em relação a essa mesma atividade dentro da escola. Isso em anos anteriores, não em anos eleitorais. Dentro da própria escola, pelo diretor. Já havia sofrido... Censura. Só uma perguntinha. Em 2021, a parte do texto foi tirada de um site do próprio governo estadunidense. Então, esse cuidado foi fundamental também, porque o tema estava dentro do que os documentos oficiais de educação colocam. Antes era um tema transversal, hoje se chama tema integrador. E a outra parte da atividade era um... definições de dicionário. Então assim, todos os lugares de onde eu retirei o material não foi ah, um site com posicionamento de esquerda, por exemplo. Não, foi um lugar que retrata a história do movimento da forma como aconteceu. Então não houve tentativa de doutrinação, como foi dito pela extrema direita, né?

Uma breve análise de trechos das entrevistas

O aporte teórico deste trabalho buscará definir como o cancelamento docente e a superexposição digital são intensificados pelos fenômenos da polarização política e a vulnerabilidade ao cancelamento e a superexposição digital. Para compreender a realidade brasileira, Francisco Bosco irá nos amparar no aprofundamento do fenômeno da polarização política, cancelamento e superexposição digital a partir de duas obras “A vítima tem sempre razão?” e “O diálogo possível” O fenômeno da polarização para Bosco não se confunde com uma mera oscilação entre dois lados, ou duas forças, como a direita e a esquerda, mesmo havendo alternâncias de poder ao longo da

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

história do país. O teórico observa que a polarização no Brasil teve uma dinâmica *político-afetiva*, pois o ódio entre grupos foi estruturado a partir de afetos inconscientes que foram gestados ao longo da história, havendo práticas patrimonialistas, com inúmeros resquícios coloniais e de esfera familiar patriarcalista. A sociedade brasileira estaria fadada a uma desregulação excessiva tanto no poder econômico, quanto no poder político, pois não haveria maturação necessária para o desenvolvimento de uma democracia plena. Bosco na obra “A vítima tem sempre razão?” aborda o cancelamento e superexposição como uma justiça utilitária que vem sendo feita no país de que tem um viés autoritário, tanto na esquerda quanto na direita. Ele ressalta que por muito tempo a cordialidade foi predominante em nossa democracia, porém a sociedade brasileira foi recusando esse viés e abraçou o confronto e o viés político e autoritário, principalmente a partir de junho de 2023.

O espaço público tradicional é demarcado pela imprensa, detendo o poder de circulação em massa das informações em diversos setores sociais. Chamado por Bosco (2017, p.65) de “novo espaço público” o impacto social pode ser observado a partir da primeira década do século XXI. Já o teórico Manuel Castells definiu essa transformação digital como uma era da “autocomunicação” que desconstruiu o monopólio da comunicação pela grande imprensa e deu espaço para que a comunicação digital fosse acessada e compartilhada por diversas vozes de diversos lugares. Desse modo, podemos associar a intensificação da participação de familiares e outros setores sociais emitindo opiniões e julgamentos morais a respeito das aulas lecionadas por professores, sejam de direita ou de esquerda, como algo que advém da construção desse novo espaço público no território digital, pois ao ser democratizado, impulsiona uma espécie de tribunal digital, possibilitando que a ágora das redes seja um espaço não só de trocas de informação, mas também de conflitos e condenações com diversos juízes do comportamento do outro. Para nós, a vulnerabilidade dos professores superexpostos e cancelados, pode ser observada pelas aulas que adentram as redes e não mais ficam em sala, podendo ser retiradas de contexto e ter recortes interpretados de diversas formas, por inúmeras pessoas de diferentes segmentos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma geral há a expectativa de que a pesquisa esteja sendo encaminhada da forma como precisa ser, dedicando um tempo necessário para a investigação de documentos digitais, assim como para a realização das entrevistas em aprofundamento. É necessário dar continuidade às leituras e de modo geral houve um aproveitamento máximo tanto das disciplinas, quanto das orientações e diálogos com professores do programa de ensino em humanidades que têm sido muito solícitos em auxiliar em todas as etapas do nosso desenvolvimento acadêmico.

REFERÊNCIAS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

**“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos
no campo da educação”**

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

ALVIM, D. M.; MAÇÃO, I. R.; GIRELLI, L. S. **Guerras culturais escolares: 7 pontos para desarmar o campo minado.** In: ROSEIRO, Steferson Zanoni; RODRIGUES, José Raimundo; RODRIGUES, Alexsandro. *Fabulações de escola.* Itapiranga: Schreiben, 2022.

[sumário](#)

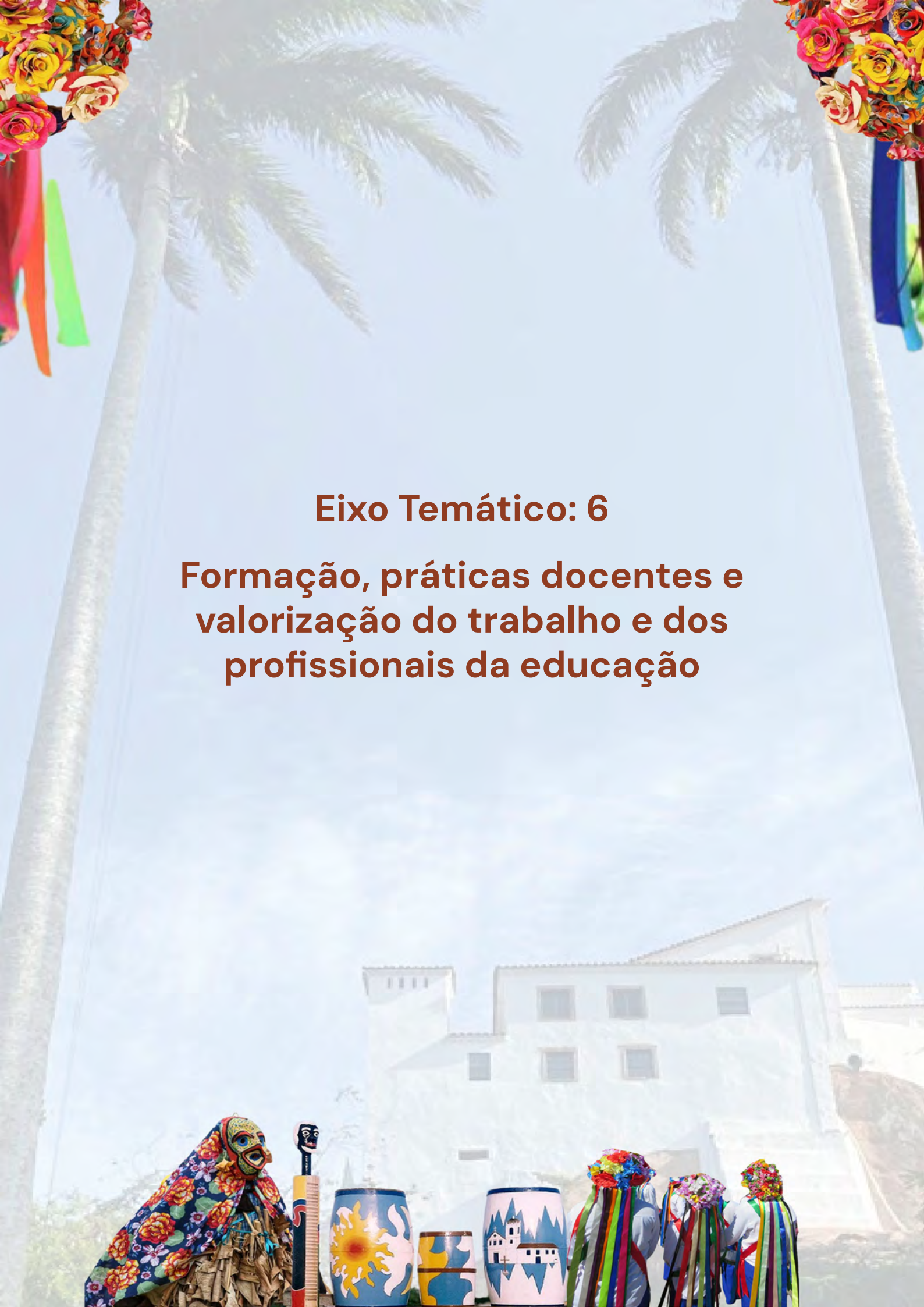
[índice](#)

[autores](#)

BOSCO, F. **A vítima tem sempre razão?** São Paulo: Editora Todavia. 2022. BOSCO, F. **O diálogo possível.** Por uma reconstrução do debate público brasileiro. São Paulo: Editora Todavia. 2017.

BOSCO, F. **O diálogo possível.** Por uma reconstrução do debate público brasileiro. São Paulo: Editora Todavia. 2022.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança:** movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.



Eixo Temático: 6

**Formação, práticas docentes e
valorização do trabalho e dos
profissionais da educação**

A CONSTITUIÇÃO DOCENTE: FORMAÇÃO, IDENTIDADE E PROFISSIONALIDADE

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Rafael Carlos Queiroz

Universidade Federal do Espírito Santo

rcqrafael@gmail.com

Mariangela Lima de Almeida

Universidade Federal do Espírito Santo

mlalmeida.ufes@gmail.com

Grupo de pesquisa / Agência de financiamento: Grupo de Pesquisa “Formação, Pesquisa-ação e Gestão de Educação Especial (Grufopees) / Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes).

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: Este estudo em andamento aborda a constituição docente como um processo que integra formação, identidade e profissionalidade. A pesquisa, de natureza qualitativa, adota uma metodologia bibliográfica para investigar a inter-relação entre esses três elementos a partir de uma revisão da literatura. A formação docente é descrita como um processo de aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes essenciais à prática educativa, enquanto a identidade docente é vista como uma construção dinâmica influenciada por fatores socioculturais. A profissionalidade docente envolve competências, valores e atitudes que caracterizam a prática profissional. O estudo destaca a importância da formação contínua, reflexiva e emancipatória como espaço de fortalecimento da identidade docente e de promoção de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas, que rompem com a racionalidade instrumental. O texto ressalta a necessidade de uma formação que promova a reflexão sobre a prática docente e que seja construída de forma dialógica, considerando aspectos sociais, históricos e culturais.

Palavras-chave: Formação docente. Identidade docente. Profissionalidade docente.

INTRODUÇÃO

A constituição do ser professor é um processo que vai além da aquisição de habilidades técnicas; ela envolve a interconexão entre a formação, a identidade e o desenvolvimento contínuo. Assim, a formação de professores, seja ela inicial e/ou continuada, e os saberes que envolvem a prática profissional da docência, tem ocupado lugar de destaque nas discussões políticas e acadêmicas em diversos países. Neste estudo em andamento, temos como objetivo dialogar com esses três elementos - formação, identidade e profissionalidade docente - interrelacionando-os a partir de uma revisão da literatura.

Encontramos na formação docente, tanto inicial quanto continuada, um processo que envolve a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o exercício da profissão. A identidade docente, por sua vez, é entendida como uma construção dinâmica, influenciado por fatores socioculturais e profissionais. Por sua vez, a profissionalidade docente refere-se ao

conjunto de competências, valores e atitudes que caracterizam a prática profissional dos professores.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Nosso intuito é, a partir do diálogo com a literatura, apresentar a imbricação entre a identidade docente, a formação e o desenvolvimento profissional. Processos que ocorrem ao longo da vida dos professores, ou seja, o desenvolvimento profissional está associado à construção da identidade docente - individual, coletiva e histórica de cada sujeito - e da aprendizagem profissional.

METODOLOGIA

O estudo adota uma abordagem qualitativa e se classifica metodologicamente como uma pesquisa bibliográfica, descritiva e exploratória. Segundo Gil (2002, p. 24), esse tipo de pesquisa visa “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Conforme nos aponta Flores (2021), a formação do professor é um processo complexo, multidimensional e único, que exige a aquisição e desenvolvimento de competências profissionais próprias do aprender a ensinar. Formação implica criação, construção, constituição. Implica em “compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (NÓVOA, 2019, p. 06). Assim, “tem-se reconhecido [...] a importância da formação e do desenvolvimento profissional de professores como um dos elementos determinantes no contexto das mudanças na educação” (FLORES; SIMÃO, 2009, p. 08).

Ao pensarmos a formação de professores como possibilidade para a transformação da escola, não nos fixamos apenas no aperfeiçoamento, qualificação ou progressão na carreira profissional, mas na valorização de uma forma educativa coerente e inovadora. Assim, não podemos ignorar que, num tempo em que as mudanças ocorrem a um ritmo acelerado e em que os desafios propostos aos professores são cada vez mais complexos. Desta forma, considera-se os saberes profissionais dos professores como os saberes de ação e que integram uma perspectiva ampla que considera conhecimentos, competências, habilidades e atitudes que configuram e são configurados pela ação educativa, a prática e a identidade dos professores.

Em relação à construção da identidade docente, Nóvoa (2013) nos relata que se trata de um processo em que o/a professor/a “[...] se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional” (p. 16). Compreender-se como pessoa na profissionalidade contribui para a produção de sentido no trabalho. Ensinar implica a “aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos”, mas também pressupõe um “processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias ações e nas instituições em que se trabalha” (FLORES, 2004, p. 139).

Desse modo, encontramos na formação contínua professores caminhos possíveis para o fortalecimento da identidade docente, uma vez que se constitui num espaço de reflexão, de atualização e de aprofundamento de saberes, bem como de interação com novos conhecimentos e no desenvolvimento de experiências. Assim, reconhece-se o desafio de caminhar em busca de novas formas de diálogo para a construção de uma educação para todos, privilegiando a reflexão-ação dos profissionais da educação, reconhecendo as transformações que neles precisam estar presentes.

Para que essa formação emancipatória se produza na realidade da educação, é necessário que se tenha clareza e se busque cada vez mais o desenvolvimento profissional do docente, o qual deve se dar de forma articulada com as necessidades dos sujeitos e com o contexto no qual se produz; em outras palavras a partir das necessidades formativas dos professores (FLORES, 2021). Ao pensarmos numa formação de professores que supere a dicotomia entre teoria e prática e que busque, para além de alcançar objetivos de ordem técnica ou prática, a emancipação dos sujeitos envolvidos, acreditamos por uma formação continuada para os professores pautada numa perspectiva comunicativa. Uma formação sustentada num processo crítico-reflexivo, que possa contribuir na constituição da identidade docente e que busque a autonomia profissional e social, isto é, uma formação contínua emancipatória e reflexiva.

Para Jürgen Habermas (2012), a racionalidade comunicativa surge de um processo efetivo de comunicação em que os sujeitos, capazes de linguagem, compartilham o mundo vivido através do diálogo, possibilitando uma interação dos fatos objetivos e sociais para produzir entendimento mútuo. Assim, acredita-se em uma formação que se faça com o outro e não para o outro (CARR, 2019), e que busque a reflexão do próprio contexto vivido proporcionando a construção de saberes por meio da colaboração e partilha entre os pares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados parciais apontam algumas implicações importantes nas ações de formação contínua para o desenvolvimento profissional dos professores, favorecendo a sua identidade docente. O ser professor constitui-se pela articulação da formação, da construção da identidade e da profissionalização. A construção da identidade docente incorpora crenças, valores e saberes adquiridos em interação social com o outro. A profissionalização docente articula-se com a formação e com a construção da identidade profissional docente.

Assim, acreditamos numa formação contínua que possa contribuir para a reflexão sobre a prática do docente, que supere uma formação puramente instrumental, centrada apenas em uma racionalidade técnica. Processos formativos que levem em consideração os aspectos sociais, históricos e culturais de uma comunidade, de modo que sejam construídas de forma dialógica na percepção de que os profissionais da educação constituem-se sujeitos integrantes de todo o processo formativo, impulsionando assim os indivíduos a assumirem uma postura ativa, crítica e cola-

borativa nos espaços que atuam, ou seja, uma formação que busque alcançar uma racionalidade comunicativa, capaz de promover ações dialógicas, coletivas e colaborativas.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

CARR, W. Critical action research today. **Revista Estreia diálogos**. Braga/Portugal, v. 4, n. 1, p. 14-26, 2019. Disponível em: https://www.estreiadialogos.com/files/ugd/eb8d33_ee5ea3c2c5554a-858b62b6ec56cb5373.pdf. Acesso em: 08 ago. 2024.

FLORES, M. A. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (Orgs.). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora. 2004.

FLORES, M. A. Desenvolvimento profissional em contexto de supervisão: um processo em dois sentidos? **Indagativo Didática**, 13(4), 47-60, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34624/id.v13i4.26272>. Acesso em: 08 ago. 2024.

FLORES, M. A.; SIMÃO, A. M. V. (Orgs.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas**. 1ª Ed. Mangualde (Portugal): Edições pedagogo. 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas. 2002.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social**. WMF Martins Fontes. 2012.

NÓVOA, A. **Vida de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora. 2013.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, 44(3), e84910, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 08 ago. 2024.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Marineia Kohler

Universidade Federal do Espírito Santo

marineia.kohler@ufes.br

Kalline Pereira de Aroeira

Universidade Federal do Espírito Santo

kalline.aroeira@ufes.br

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: Este estudo analisa a potência dos processos de formação de professores da educação básica realizados por meio de ações de extensão universitária. Fundamenta-se nas contribuições de estudos críticos sobre a formação de professores e adota a abordagem qualitativa, combinando revisão bibliográfica e análise documental. O foco recai sobre as iniciativas de formação contínua promovidas pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Os resultados indicam uma carência de estudos e pesquisas científicas que conectem a extensão universitária à formação de professores na educação básica, além de identificar as principais características das ações extensionistas.

Palavras-chave: Extensão universitária. Formação contínua de professores. Educação básica.

INTRODUÇÃO

Este estudo emerge da necessidade identificada em nosso ambiente de atuação na Pró-Reitoria de Extensão (Proex) e na Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) da Universidade Federal do Espírito Santo. O interesse em estudar a relação entre a extensão universitária e o desenvolvimento de processos formativos para docentes parte, portanto, da expectativa de contribuirmos para a formulação de ações formativas e políticas que se voltem para o fortalecimento desse aspecto no contexto da universidade pública. Nesse contexto, o principal objetivo deste estudo é analisar a potência dos processos de formação contínua docente, considerando o desenvolvimento profissional dos professores da educação básica e a contribuição da extensão universitária nesse cenário.

A investigação sobre as questões associadas à formação desses profissionais assume relevância diante das exigências, cada vez mais complexas, do ambiente educacional contemporâneo. Conforme Imbernón (2011), a formação contínua de professores envolve a reflexão sobre a própria prática, a partilha de experiências, a comunicação entre os educadores e o desenvolvimento profissional do docente. Concordamos com essa perspectiva e assumimos o termo formação contínua entendendo que esse processo está intrinsecamente associado à reflexão e à produção de conhecimento e deve estar a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento estruturado (LIMA, 2001).

Esse entendimento ressalta a importância dos conhecimentos teóricos na formação dos professores, uma vez que possibilita o desenvolvimento de ações pedagógicas contextualizadas e

amparadas em uma abordagem sistematizada. Assim, uma formação contínua embasada no princípio crítico-reflexivo deve se fundamentar em concepções que incentivem os professores a refletir sobre os saberes e competências essenciais para o exercício da profissão docente. Para tanto, é essencial considerar os conhecimentos teóricos quanto os conhecimentos construídos cotidianamente por meio do exercício profissional.

Nesse sentido, entendemos que a extensão universitária, como parte integrante da política de educação superior, pode em muito colaborar para os processos de formação contínua dos docentes, promovendo a interação dialógica entre a universidade e a escola. Nessa relação, a universidade sofre as determinações da escola, mas também exerce impacto sobre ela.

Nessa direção, este estudo busca responder a seguinte questão: como ações de extensão em processos de formação contínua de docentes de educação básica contribuem para o fortalecimento do desenvolvimento profissional desses professores? O texto está organizado em três seções que apresentam elementos metodológicos e teóricos da pesquisa; a segunda discute os primeiros resultados e análises, e a última apresenta as considerações-sínteses da pesquisa.

METODOLOGIA

Para análise da questão orientadora, adotamos uma abordagem qualitativa e realizamos uma pesquisa bibliográfica em bases de dados acadêmicas, seguida por uma análise documental das ações de extensão universitária realizadas pela Ufes. A pesquisa bibliográfica abrangeu o período entre 2013 e 2023 e foi realizada em junho de 2024, utilizando bases de dados acadêmicas reconhecidas pela sua relevância e abrangência: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a Scientific Electronic Library Online (ScieELO).

Os descritores empregados foram “extensão universitária e formação continuada”, “extensão universitária e formação contínua”, “extensão universitária e formação docente”, “extensão universitária e formação permanente de professores” e “extensão universitária e educação básica”. Identificamos 219 resultados no total, dos quais selecionamos 03 dissertações, 01 tese e 02 artigos sobre a temática. As bases de dados foram selecionadas devido à sua relevância e amplitude na área acadêmica. O principal objetivo da pesquisa bibliográfica foi identificar estudos científicos relacionados à formação de professores da educação básica por meio da extensão universitária.

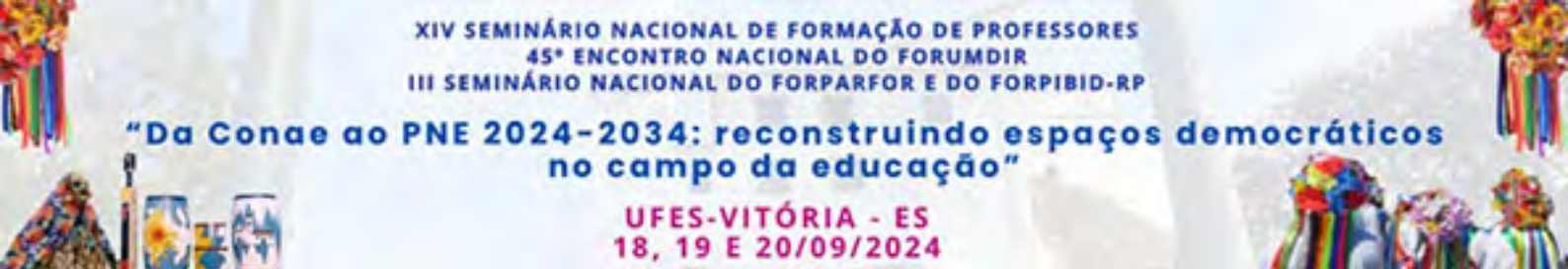
A análise documental das ações de extensão universitária executadas pela Ufes foi fundamentada em dados coletados a partir do Sistema de Gestão da Extensão (SIGEX) da Proex/Ufes. Este processo envolveu consultas avançadas, aplicando critérios específicos para selecionar as ações de extensão mais relevantes para a temática investigada.

Primeiramente, utilizamos o descritor “formação continuada”, que resultou em 284 ações, das quais 44 estavam diretamente relacionadas à formação continuada de professores da educação básica. Em seguida, realizamos uma nova consulta com o termo “formação contínua” resultou em 312 ações, das quais 37 foram consideradas relevantes, mas apenas uma nova ação foi adi-

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)



cionada após a verificação de duplicidade com a busca anterior. Por fim, a consulta com o termo “formação de professores” revelou 341 ações, adicionando apenas uma nova ação relevante após a verificação de duplicidade.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados iniciais revelam uma lacuna significativa de pesquisas científicas que estabeleçam conexão entre extensão universitária e a formação de professores na educação básica. Embora exista uma quantidade expressiva de estudos sobre extensão universitária, poucos se concentram especificamente nas ações voltadas para a promoção da formação contínua de professores da educação básica.

A análise documental das ações de extensão realizadas na Ufes revelou uma diversidade de programas e projetos destinados à formação contínua de professores, evidenciando as possibilidades dessas iniciativas e preocupações com as demandas da realidade escolar. Como principais características dessas ações destacam-se os enfoques a proposições voltadas para dilemas vividos no contexto escolar, unindo pesquisa, ensino e extensão no diálogo com os atores da escola e os cenários do trabalho docente.

Ao examinar títulos e resumos dos estudos selecionados através da pesquisa bibliográfica, constatamos uma limitação no número de estudos que exploram a relação entre a extensão universitária e a formação de professores da educação básica. Essa carência pode sugerir que as práticas extensionistas voltadas para a formação docente ainda não suficientemente investigadas e documentadas nas bases de dados acadêmicas.

A análise das ações extensionistas de formação contínua realizadas pela Ufes revela um potencial para contribuir com o desenvolvimento profissional docente. Entretanto, é essencial que as ações desenvolvidas pela universidade estejam alinhadas às necessidades e contextos específicos das escolas, além de integrarem os saberes e experiências dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração entre a universidade e a educação básica é crucial para a melhoria da qualidade educacional no Brasil, com a evolução da extensão universitária e a legislação educacional desempenhando papéis essenciais.

É necessário continuar promovendo e formulando políticas que valorizem os profissionais da educação e fortaleçam a colaboração entre universidade e escola básica para garantir a melhoria contínua da qualidade educacional no país. Este estudo destaca a importância da extensão universitária como uma ferramenta relevante para a formação contínua de professores da educação básica, apontando a necessidade de mais pesquisas e políticas nessa área. Entendemos que ao fortalecer a interação entre ensino superior e educação básica, podemos promover uma educação mais colaborativa e inclusiva, beneficiando todos os atores envolvidos no processo educacional.

REFERÊNCIAS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JEZINE, E. M. **A crise da universidade e o compromisso social da extensão universitária**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2006.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. 188 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G (org.). **Saberes e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS COLABORADORES NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Joziane Jaske Buss

Universidade Federal do Espírito Santo

jozijaske@gmail.com

Ana Lúcia Sodré de Oliveira

Universidade Federal do Espírito Santo

alsodre75@gmail.com

Andressa Caetano Mafezoni

Universidade Federal do Espírito Santo

andressamafezoni@yahoo.com.br

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: O texto aborda as concepções dos servidores não docentes sobre a inclusão de estudantes com deficiência na escola, ressaltando a importância da formação continuada e do trabalho coletivo na produção de conhecimento. Com base em Vigotski e Nóvoa, o estudo usou método etnográfico qualitativo para coletar dados. Os resultados apontaram que os espaços de formação colaborativos são essenciais para o sucesso da inclusão escolar.

Palavras-chave: Alunos com deficiência. Formação continuada coletiva. Inclusão escolar.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar se firmou como um princípio fundamental, assegurando a Educação como um direito universal. Neste contexto, propomos analisar as percepções dos servidores não docentes de Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo, sobre seu papel na inclusão de estudantes com deficiência na rede regular de ensino e os desafios da formação continuada coletiva. Esclarecemos que os servidores não docentes denominados de colaboradores na pesquisa são: auxiliares de educação especial, auxiliares de creche, estagiários, bibliotecários, merendeiras, motoristas, secretários escolares e auxiliares de serviços gerais. Pesquisas indicam que a inclusão de todos os estudantes nas escolas regulares tem levado a reflexões sobre a qualidade do atendimento e a formação dos profissionais da educação (ALMEIDA, 2004; BENTO, 2019; CAMPOS, 2018 e SILVA, 2019).

A pesquisa destaca a necessidade de um espaço coletivo para produção de conhecimento, onde a formação continuada valorize a comunicação interativa e a vivência conjunta no ambiente escolar. A contribuição de todos os servidores é fundamental para desenvolver práticas educativas que promovam a apropriação do conhecimento. A formação continuada deve renovar práticas pedagógicas e fortalecer vínculos entre profissionais, respeitando a diversidade no ambiente escolar.

METODOLOGIA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Para a realização deste estudo utilizamos o método o estudo de caso etnográfico qualitativo, no qual foi possível interagir diretamente com os sujeitos da pesquisa e compreender suas concepções, práticas e motivações (CHIZZOTTI, 2011). A pesquisa foi realizada na rede municipal de Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo, de 2019 a 2021, envolvendo 3.961 estudantes, 100 deles com deficiência e 740 servidores, incluindo profissionais da Educação Especial. Foram utilizados instrumentos como observação participante, questionários, entrevistas e grupos focais para coletar dados. A análise dos dados delineou três eixos principais sobre inclusão escolar, formação continuada e direito à educação, com quatro categorias principais: concepção da inclusão, desafios na aprendizagem, prática educativa e contribuições da formação continuada. A análise de conteúdo de Bardin (2010) foi utilizada para compreender o que está implícito nas palavras dos participantes, seguindo as três fases fundamentais da análise de conteúdo: pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados (BARDIN, 2010, p. 280).

A concepção da inclusão escolar pelo olhar dos colaboradores

A inclusão escolar de alunos com deficiência na rede regular vai além da formação de profissionais capacitados; requer reflexão, diálogo e adoção de novos paradigmas. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promovem uma educação inclusiva e integral, engajando todos os membros da escola na transformação. É crucial entender as percepções dos colaboradores na inclusão escolar, reconhecendo que alunos com deficiência aprendem de maneira diversa:

Sim, eles aprendem, porém tudo no tempo deles, de acordo como o professor lida com a situação e se empenha a ensinar tal coisa (Estagiária, Questionário).

A estagiária destaca a importância de criar vínculos que potencializem as habilidades dos alunos com deficiência, seguindo a visão de Vygotsky (1989, 2008), que enfatiza a importância das interações sociais para o desenvolvimento dos alunos, reconhecendo que cada um aprende de maneira única e que as deficiências podem ser superadas com um ensino adequado.

Os servidores entrevistados reconhecem a importância da inclusão e a necessidade de renovar abordagens educacionais. Segundo Pletsch (2009, p.153), a inclusão deve ser integrada à melhoria e transformação da educação brasileira como um todo, transformando a escola em um ambiente de construção de conhecimento por meio das interações entre todos os participantes.

O trabalho coletivo no contexto escolar, envolvendo todos os membros da escola, contribui para o processo educativo inclusivo dos alunos com deficiência. Este fato é explicitado pela secretária escolar:

Todos têm um papel de grande importância para um bom desenvolvimento da educação especial em uma escola. Inclusive funcionários administrativos. Eu desempenho o meu papel de apoio de forma geral, buscando suprir qualquer necessidade, inclusive com ideias pedagógicas e apoio à gestão (Secretária).

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A visão da secretária reflete o conceito de colaboração conforme apresentado por Nóvoa (1991), que enfatiza a integração e o compartilhamento de experiências. Quando todos os membros da escola estão envolvidos nesse processo, cada um influencia o outro.

O trabalho colaborativo na educação é essencial para a inclusão escolar, com colaboradores compartilhando espaço, com os alunos, conhecimentos e experiências. A formação continuada coletiva promove reflexão e ajuste de práticas, transformando a cultura escolar em uma prática inclusiva colaborativa onde todos contribuem ativamente na aprendizagem de todos os alunos.

Narrativas destacam a importância do trabalho coletivo para o desenvolvimento humano, que ocorre socialmente através da interação com o outro. Assim, colaboradores da escola apontam a necessidade de espaços formativos para a comunidade escolar.

Cursos de capacitação que envolvam todos da equipe escolar, desde o motorista, merendeiras, auxiliares de serviços gerais a professores e diretores, pois a educação se faz com toda a equipe capacitada, e não apenas alguns (Merendeira).

A fala da merendeira indica que a colaboração entre os servidores é essencial para a inclusão de alunos com deficiência na rede municipal de ensino com matrículas de estudantes tão diversos. Givigi (2013) afirma que, em uma escola onde a heterogeneidade é vista como positiva para a aprendizagem, “as inter-relações tornam-se essenciais” (p. 257).

A merendeira critica o planejamento e a transferência de responsabilidade do processo ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência para os auxiliares de educação especial e estagiários:

Sem uma auxiliar ou estagiária, não, muitos professores, principalmente os itinerantes, deixam estes alunos de lado, há casos em que professores regentes preferem dar o seu celular a este aluno para mantê-lo ocupado, ao invés de planejar algo para este aluno (Merendeira).

Pesquisas mostram que em vários municípios, mediadores são indevidamente substituídos por estagiários, contrariando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008. Glat e Pletsch (2011) destacam que mediadores devem oferecer suporte pedagógico sem substituir o professor, mas muitas redes de ensino os contratam como substitutos para reduzir custos, aproveitando a diferença salarial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa destaca a importância dos processos formativos coletivos na escola, que buscam pensar a instituição como um todo e promover igualdade de condições para todos os alunos. A formação continuada, baseada na construção coletiva de conhecimentos e valorização das relações humanas, enriquece o ambiente educativo com diversidade de saberes e promove mudanças nas práticas educativas em prol da inclusão.

REFERÊNCIAS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

ALMEIDA, M. L. (2004). **As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar**. [Dissertação de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo].

BARDIN, L. (2010). **Análise de conteúdo** (4a ed.). Edições 70.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva (PNEE-PEI)**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Revista de Educação**, v. 2, n. 4, p. 113- 128, jul./dez. 2007.

CHIZZOTTI, A. (2011). **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais** (4a ed.). Vozes.

GIVIGI, R. C. do N. **Costurando os fios de uma rede com o trabalho colaborativo**. Discursos que contagiam. In: JESUS, D. M. de; SÁ, M. das G.C.S. de (orgs). Políticas, práticas pedagógicas e formação: dispositivos para a escolarização de alunos (as) com deficiência. Vitória, ES: EDUFES, 2013, p. 257-274.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

NÓVOA, A. **Concepções e práticas da formação contínua dos professores**. In: NÓVOA, A. (org.). Formação contínua de professores: realidade e perspectivas. Aveiro-PT: Universidade de Aveiro, 1991.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 2009. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

VYGOTSKY, L. S. Obras completas. Tomo V.; **Fundamentos de Defectologia**. Havana: Editorial Pueblo Y Educación;1989.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ERA DA CIBERCULTURA: A INFLUÊNCIA DAS MÍDIAS PARA O DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Gabriela Ferreira

Universidade de Brasília

gabrielaferr38@gmail.com

Ana Julia de Jesus Nunes

Universidade de Brasília

anajjnunes92@gmail.com

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: Este trabalho analisa os desafios da formação de professores diante das novas modalidades de comunicação e informação, levando em consideração os referenciais teóricos de Foucault (1995) que fala sobre a influência midiática para a subjetividade e Fogal (2021) que enfatiza a relevância de discutir o tema em âmbito escolar. A integração de ferramentas tecnológicas nas escolas é crucial no cenário atual, onde a sociedade está em constante transformação impulsionada pelas tecnologias. A formação docente deve capacitar os educadores a utilizar essas tecnologias de forma crítica e eficaz. Portanto, é essencial que a formação dos professores inclua a capacitação para usar essas ferramentas de maneira a incentivar a reflexão crítica entre os alunos. A escola deve abordar as redes sociais, destacando tanto os benefícios quanto os perigos, e preparar os jovens para fazer escolhas conscientes.

Palavras-chave: Formação de Professores. Tecnologias. Educação.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade está acontecendo uma constante construção e reconstrução dos indivíduos, visto que, as novas tecnologias proporcionam o acesso a diferentes modos de ser e estar no mundo. A vida está sendo vista por uma tela digital e aquele que se expõe de maneira mais exacerbada é melhor avaliado e consumido. Os novos meios de comunicação estão agindo sobre os corpos e mentes, conduzindo as subjetividades e como afirma Ferraz (2018) existe uma ditadura de imagem individual, na qual a felicidade é espetacularizada e o sucesso é pressionado e monetizado. Cria-se então, um ambiente baseado em ideais neoliberais, em que a noção de que o sucesso depende apenas de si mesmo é fomentada, de maneira a criar sujeitos competidores consigo mesmos e com outrem.

O presente trabalho visa discutir a importância da escola e da formação docente adequada diante dessas novas formas de vida. Questões como manipulação nos meios de comunicação, a forma como a sociedade contribui para isso, e a relação com a educação e o preparo docente serão exploradas levando em consideração os relatos experienciados em instituições públicas e particulares do Distrito Federal. E como base teórica será utilizado o pensamento de Foucault (1995) ao mencionar sobre a governamentalidade dos corpos através das influências midiáticas, atrelando



assim, com o que Foguel *et al* (2021) afirma ao dizer que existe a necessidade de conscientizar os estudantes das malevolências tecnológicas.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

METODOLOGIA

O relato de experiência tem como viés metodológico a observação participante realizada em instituições particulares e públicas do Distrito Federal, partindo do pressuposto que as estudantes realizaram estágios remunerados e/ou obrigatórios. Ademais, foi utilizado a Pesquisa-Ação que por Oliveira *et al* (2019) acontece em ambientes propícios para a aprendizagem mútua e livre para a reflexão perante as problemáticas encontradas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante das vivências em diferentes instituições foi-se percebido que as crianças estão a todo tempo trazendo referências consumidas pela tecnologia, sendo assim, estão totalmente inseridas no contexto midiático e é documentado que as redes sociais exercem uma enorme influência nas produções de saber e no interesse educacional, dado que, a praticidade dessas plataformas pode convencer os usuários de que refletir a ação não é necessário, resultando em alienação. Foucault (1995) ao falar sobre governamentalidade, menciona que a melhor forma de controlar corpos é através de um ambiente que cria uma ilusão de liberdade, operando de forma algorítmica uma limitação de conteúdos a serem consumidos. Diante disso, a formação de professores deve considerar tais aspectos para preparar educadores capazes de administrar os desafios e oportunidades oferecidos pelas tecnologias.

A formação docente voltada para o uso de tecnologias educacionais é essencial para que os professores possam integrar esses recursos de maneira eficaz no processo de ensino-aprendizagem, integrando a relação dos estudantes com as tecnologias juntamente com o desenvolvimento crítico-social, influenciando a leitura de mundo e o processo de alfabetização:

Diante do exposto faz-se necessário o estudo e a familiarização dos profissionais da educação com as ferramentas tecnológicas, não sendo meros espectadores e executores de tarefas, mas sim como peça participativa do processo, e tenha a consciência que a aula continua sendo dele, e que o computador veio para auxiliá-lo, como um giz (quadro negro) diferente (SOUZA, Arnaldo. 2019. p. 6).

Portanto, a escola deve mostrar a seus alunos que essas tecnologias são úteis e práticas e que podem ser usadas no próprio ambiente escolar como ferramentas de ensino. No entanto, também é fundamental discutir os perigos presentes e como esses meios impactam as subjetividades dos indivíduos, criando pessoas passivas perante as informações e levando-as a consumir opiniões prontas. Foguel *et al*. (2021) destacam a necessidade de levar essa discussão para as escolas, para que os jovens possam fazer escolhas conscientes.

"Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação"

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância da Educação Midiática, visando promover a capacidade de interpretação crítica das mídias e o uso consciente das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs):

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

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, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018).

Compreende-se que as instituições formais não são as únicas responsáveis pela formação dos estudantes, mas que como fazem parte de uma sociedade precisam se reinventar de modo a favorecer os ideais transformadores e reflexivos. Diante disso, a formação dos professores deve incluir: capacitação em tecnologias educacionais e segurança digital, desenvolvimento de pensamento crítico nos alunos, criação de conteúdos educativos que incentivem o uso consciente das plataformas, discussões sobre os impactos das redes sociais, atividades práticas e debates sobre uso seguro das tecnologias, e monitoramento do uso dos tablets.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o que foi dissertado, esse relato ressalta a importância de uma formação docente que capacite os professores a utilizar as tecnologias de forma crítica e eficaz no processo educativo. As tecnologias da informação e comunicação estão cada vez mais integradas à vida dos alunos, e é imprescindível que a escola e os educadores estejam preparados para lidar com essas novas formas de ser e estar no mundo. Ao promover um ensino que utiliza as mídias como ferramentas pedagógicas e ao desenvolver o senso crítico dos alunos, a escola pode contribuir para a formação de indivíduos mais conscientes e preparados para os desafios da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

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

FERRAZ, Maria Cristina Franco. **Do imperativo da avaliação: espelhos distópicos da contemporaneidade**. E-COMPÓS (BRASÍLIA), v. 22, p.5, 2018.

FOGUEL, Débora. PERCASSI, Jade. SANTOS, Nicole. **Precisamos falar sobre algoritmos: manipulação, discriminação e desinformação**. Sou Ciência, São Paulo, 04 Nov.2021. Disponível em: <https://souciencia.unifesp.br/opiniaoprecisamos-falar-sobre-algoritmos-manipulacao-discriminacao-e-desinformacao>. Acesso em: 17 Jun. 2024.

FOUCAULT, M. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, H.; RAIBOW, P. (org.). **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

OLIVEIRA, Ana Cristina *et al.* Métodos e técnicas de pesquisa em educação. **RIOS - Revista Científica da Faculdade Sete de Setembro**, Bahia, v.13, n.21, p. 36-50, Janeiro, 2019.



SOUSA, Arnaldo. A tecnologia como ferramenta no processo ensino-aprendizagem. **Redin - Revista Educacional Interdisciplinar**. v.8. n. 1. p. 1-13. Dez, 2019.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A FORMAÇÃO DOCENTE CENTRADA NA ESCOLA: UMA CONSTRUÇÃO A PARTIR DAS NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORAS DO 1º AO 5º ANO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Aparecida Daniele Carvalho do Nascimento

SESI-SP

daniele.nascimento@sesisp.org.br

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: O objetivo da presente pesquisa foi desenvolver com professores e demais agentes da escola, um processo de formação ancorado na reflexão e na análise crítica da prática pedagógica. Para tanto, foi inicialmente realizado um levantamento das necessidades formativas dos professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, e a partir desse levantamento foi realizada, com os professores uma discussão coletiva sobre os resultados e indicado um tema prioritário: o trabalho com agrupamentos produtivos. Dois outros encontros reflexivos foram realizados para a construção de um planejamento coletivo da formação centrado na reflexão sobre a prática pedagógica e nas necessidades formativas dos agentes escolares.

Palavras-chave: Necessidades formativas. Formação centrada na escola.

INTRODUÇÃO

A formação docente centrada na escola é o estruturante da pesquisa, cujo objetivo foi o de desenvolver com as professoras e a coordenadora pedagógica, um processo de formação centrado na reflexão sobre as práticas pedagógicas e nas necessidades formativas dos agentes escolares. Para tanto, durante a pesquisa foram identificadas as necessidades formativas do grupo de professoras do 1º ao 5º ano; posteriormente essas necessidades foram discutidas entre o grupo para, então, elaborar em conjunto um processo formativo que atendesse às necessidades levantadas.

Entendemos a escola como um lugar complexo, pois nela encontramos pessoas com suas pluralidades e singularidades. Podemos enxergar esses aspectos, inclusive, na formação docente. Nesse sentido, os princípios para o desenvolvimento da pesquisa estão relacionados à compreensão da construção de um processo formativo que contemple as reais necessidades dos professores, bem como a construção significativa dos saberes necessários para a prática docente que colabore com a qualidade do ensino no chão da sala de aula.

Diante desse cenário, acreditamos na proposição de Canário (1988, p. 9-10) quando se refere que o processo formativo deve ter como foco a “formação centrada na escola”, fortalecendo a importância do envolvimento dos profissionais que integram a formação docente, sobretudo quando o autor pontua sobre “a possibilidade de valorizar o contexto de trabalho do professor como formativo, levando em conta a dimensão coletiva da aprendizagem”.

Canário (1998, p. 20) descreve o professor como “um reinventor de práticas, reconfigurando-as de acordo com as especificidades dos contextos e dos públicos”. Sendo o professor um

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

construtor de sentidos, a elaboração do projeto formativo vislumbrou a prática. Para tanto o princípio da “ação-reflexão-ação” foi essencial na construção de um percurso formativo singular, fundamentado nas necessidades reais identificadas pelos professores, a partir de discussões críticas e reflexivas, com foco no contexto escolar e com vistas ao desenvolvimento e melhoria da prática em sala de aula.

Desse modo, o artigo apresentará a fundamentação teórica, metodologia de trabalho e discussão dos encontros formativos. Destacamos que os conceitos de formação de professores, formação centrada na escola e necessidades formativas que embasaram as análises das falas das professoras durante as discussões dos encontros formativos, revelando sobretudo para a pesquisadora, a relação da teoria vista e analisada no campo da prática.

METODOLOGIA

Considerando a temática da investigação e os objetivos propostos, considerou-se a metodologia desse trabalho inspirada na pesquisa-ação, visto que o seu conceito compreende como um ato que articula a teoria e a prática para a construção de um conhecimento. Para tanto, André (s/d) considera que “a pesquisa-ação é uma modalidade de pesquisa muito apropriada quando o intento for o conhecimento de uma prática situada, com o interesse de mudá-la”, e baseado nos conceitos apresentados pela autora, a metodologia orientou para a compreensão da investigação baseada na reflexão coletiva dos participantes de um determinado grupo social, por meio de uma visão intelectual prática, onde os sujeitos (professores), inseridos no contexto (escola), compreenderam as atitudes e ações relacionadas a práxis, com vistas às possíveis transformações dela.

Durante a pesquisa realizada, os estudos sobre os conceitos que embasaram a investigação foram essenciais para o entendimento e encaminhamento dos encontros ocorridos com as professoras, além das análises dos áudios, registros e sínteses elaboradas durante os encontros.

A pesquisa foi desenvolvida com as professoras do 1º ao 5º ano da escola SESI do município de Jandira. No ano em que a pesquisa foi aplicada, a escola atendia a dez turmas de ensino fundamental I (duas turmas de 1º ao 5º ano) com 32 alunos por sala, que permaneciam em período integral às segundas, terças, quintas e sextas-feiras, das 7:00 às 16:00; nas quartas-feiras o período era menor, das 7:00 às 11:30, pois à tarde os professores participavam da Discussão Pedagógica Coletiva (DPC), momento esse em que foram desenvolvidos os encontros da pesquisa.

Ressalta-se que a mediação da coordenadora pedagógica e da pesquisadora, o compartilhamento das aprendizagens e descobertas dos professores, favoreceram a escuta dos participantes e colaboraram para a reflexão coletiva sobre as questões da prática escolar, na busca de constituir um coletivo profissional que tivesse como alvo a melhoria das relações interpessoais e o sucesso na aprendizagem dos alunos, o que colaborou em resultados significativos para a pesquisa.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Com o decorrer dos anos, as ideias acerca da formação de professores passaram por transformações e, até os dias atuais, profissionais pesquisadores buscam compreender os fatores relevantes ao processo formativo. Pesquisas desenvolvidas no campo dessa área apontam para a importância de conhecer os anseios, desejos, dúvidas e angústias dos professores, tornando-os conteúdos centrais dos processos de formação permanente.

Imbernón (2011, p. 46) relaciona a formação como um dos elementos essenciais para o desenvolvimento profissional do professor, pois torna-se um processo permanente para o desempenho docente, portanto a escola torna-se um lugar em que os professores aprendem a profissão de forma que sejam dadas oportunidades para o envolvimento ativo de todos os seus agentes na construção de conhecimentos, a partir de uma reflexão crítica sobre os elementos do seu contexto, fazendo-os aproximar da realidade para transformá-la.

Em um projeto formativo cujo contexto escolar e as necessidades dos professores são o fio condutor para as ações, será necessário que os atores que viabilizam a formação assumam uma postura diferente daquelas que estavam arraigadas nos processos tecnicistas, ou seja, a equipe administrativa pedagógica deve promover espaços de escuta, bem como processos formativos que rompam com a repetição de práticas profissionais e busquem aquelas que potenciam a reflexão e o protagonismo do professor.

Outro ponto relevante a ser considerado na formação centrada na escola, trata-se do saber experiencial do professor, articulado por Canário (1998, p. 12). Para o autor, os conhecimentos acumulados em sua vivência permitem que o professor seja o principal recurso para a elaboração de processos de formação. Para melhor compreensão do conceito, o autor fundamenta a explicação em um “triplo ponto de vista”. No primeiro ele descreve que “[...] o saber (nomeadamente o profissional) só pode ser construído a partir da experiência [...] só pode ser construído a partir da experiência que desempenha um papel de “âncora” na realização de novas aprendizagens”. No segundo, o autor baseia-se em ideias de Bourgeois e Nizet (1997 *apud* CANÁRIO, 1998, p. 12) afirmando que a “experiência para se tornar plenamente formadora deverá passar pelo crivo da reflexão crítica”, ou seja, o conhecimento se dá na construção paralela da vivência do cotidiano de sala de aula, de forma que os professores possam refletir criticamente sobre a prática e acrescenta que nesse ponto de vista é necessário “aceitar a ideia de que a aprendizagem se faz, simultaneamente, contra a experiência” (BOURGEOIS; NIZET, 1997 *apud* CANÁRIO, 1998, p. 12). E no terceiro e último ponto o autor apoia-se nas ideias de Dubet (1994), afirmando que “a experiência corresponde a uma construção feita em contexto pelo próprio sujeito que articula e mobiliza lógicas de ação (sic) distintas” (DUBET, 1994 *apud* CANÁRIO, 1998, p. 12), portanto relacionar a experiência docente, a reflexão crítica para as aprendizagens e o contexto são aspectos que devem se articular em um processo de formação, concordando com as colocações de Imbernón (2011, p. 58) que define como meta principal da formação de professores o ato de “aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária”.

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Nesse sentido, entendemos que centrar as práticas de formação na escola trarão reflexos positivos no desenvolvimento profissional dos professores e de outros agentes escolares pois as questões abordadas nos espaços formativos podem contribuir para a revisão e mudança nas práticas pedagógicas, reverberando diretamente na qualidade do ensino em sala de aula. No entanto, para alcançar tais objetivos é preciso implementar novos modelos relacionais nas práticas formativas.

Imbernón (2011, p. 55) nos alerta para a compreensão de que a formação não se limita somente ao domínio das disciplinas ou mesmo de características pessoais do professor e apresenta dois modelos de formação, baseados nos escritos de Meirieu (1987, *apud* IMBERNÓN, 2011, p. 55-57). São eles o modelo aplicacionista ou normativo, construído sob a luz da racionalidade técnica, partindo de modelos para reprodução; e o modelo regulativo ou descritivo, no qual se procura situar o professor em situações de pesquisa-ação, fomentando a criatividade didática e a autorregulação dos seus efeitos. Favorece, também, a elaboração de itinerários formativos diferenciados, utilizando ferramentas diversificadas, de caráter aberto e gerador de dinamismo e de situações diferentes.

Considerando o protagonismo do professor, a discussão e reflexão sobre as ações na sala de aula e o contexto no qual ele e outros agentes escolares estão inseridos, a formação centrada na escola articula-se com os objetivos esperados na pesquisa, uma vez que um projeto formativo “centrado na escola” busca compreender o contexto em que a escola está inserida sob a ótica dos seus participantes, ou seja, aqueles que estão atuando diretamente na realidade escolar. Portanto, para a efetiva ação de formação centrada na escola será exigido o envolvimento dos coordenadores pedagógicos, diretores, professores e outros agentes escolares, assim como da comunidade escolar, com o intuito de diagnosticar as necessidades, planejar ações e desenvolver programas de formação que respondam às necessidades da escola e que visem à aprendizagem dos alunos.

Para Imbernón (2011), a formação centrada na escola pretende, também, desenvolver os aspectos colaborativos no grupo de professores, baseados nos seguintes propósitos: a escola como foco e processo de mudança autônoma a partir da “ação-reflexão-ação” com vistas a melhoria e desenvolvimento progressivo; promover a reconstrução cultural em seu processo, aprendendo a modificar a sua própria realidade cultural; apostar em valores que estão relacionados à autonomia e confiança no trabalho coletivo; a colaboração como base para o trabalho do gestor; fomentar a participação, o envolvimento, a apropriação e a pertença; respeitar e reconhecer o poder e a capacidade dos professores; e a redefinição e ampliação da gestão escolar. Vaillant (2019) ressalta que as estratégias de trabalho colaborativo são fundamentais para o desenvolvimento profissional do docente, pois com essas estratégias poderão estudar, dividir experiências, analisar e investigar suas práticas pedagógicas na escola.

Os aspectos explanados pelos autores fazem-nos compreender que na formação centrada na escola as aprendizagens oriundas do grupo precisam ser vistas como uma responsabilidade coletiva. Professores, coordenadores pedagógicos e diretor escolar devem se empenhar na realização de ações que concorram para a melhoria das práticas em sala de aula e da escola.

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Nesse sentido, as situações didáticas são os conteúdos preciosos para subsidiar as formações, conduzindo os professores a refletirem e ressignificarem suas práticas a partir do que lhes for oportunizado nesse ambiente de confiança e de colaboração entre os pares. Podemos dizer, então, que um projeto formativo centrado na escola permitirá aos professores a compreensão da melhoria de suas práticas e desenvolvimento profissional, entendendo que eles possuem responsabilidade sobre o seu fazer, a sua prática e a do outro, pensando a favor de sua transformação e da transformação da escola, compreendendo suas singularidades, em um clima de colaboração e de responsabilidade entre os professores e demais pessoas da equipe escolar.

Imbernón (2011, p. 91) afirma ainda que “a formação centrada na escola se baseia na reflexão deliberativa e na pesquisa-ação”, ou seja, os professores planejam e organizam de forma colaborativa, as soluções para os problemas com que se deparam no cotidiano. Entende-se que para uma formação centrada na escola efetiva, o diálogo e a reflexão sobre a ação, entre outras decisões tomadas coletivamente a partir do diagnóstico levantado, são o caminho para o sucesso tanto para a qualificação docente como para o trabalho da escola.

Para tanto, o diagnóstico da presente pesquisa foi realizado a partir de discussões do grupo, orientadas por itens considerados como “necessidades formativas”, que para alguns autores é um elemento-chave para compreensão dos fenômenos que ocorrem em suas salas de aula, além de corroborar para a produção e implantação de programas de formação de professores. López (2017, p. 5) não discute somente as várias acepções de “necessidade”, mas também o conceito de necessidades formativas e os vários modelos de análise e avaliação das necessidades. A autora apresenta a proposta de Suárez (1990, *apud* LÓPEZ, 2017, p. 5) em que o conceito de necessidade possui três vertentes: discrepância entre o real e o ideal; preferência ou desejo dos sujeitos; e deficiência, problema ou ausência. Amplia ainda o conceito sob a ótica de Bradshaw (1972, 1981 *apud* LÓPEZ, 2017, p. 5) para quem as necessidades atendem possíveis fontes de expectativas e valores sobre os quais se fundamenta a tomada de uma decisão.

No artigo de Rodrigues (s/d) intitulado “Análise de necessidades de formação como estratégia de promoção de uma prática reflexiva na formação contínua de professores” a autora nos traz a ideia de que as necessidades formativas estão relacionadas à questão de organização subjetiva, construída a partir das reflexões e tomadas de decisões do grupo.

Diante dos conceitos apresentados, pode-se dizer que refletir e discutir as necessidades formativas é fundamental para que professores, coordenadores pedagógicos e direção escolar possam dialogar e identificar as significações e as singularidades advindas do grupo, seja para buscar respostas para os problemas oriundos da comunidade ou mesmo para atender algum aspecto profissional ainda não alcançado pelos professores detectados por meio da escuta ativa dos sujeitos.

Compreendemos, com apoio nos autores citados, que não é possível a detecção das necessidades formativas dos docentes de modo objetivo. O professor deve ter sua voz ouvida e presente nas decisões da escola, sobretudo aquelas que são discutidas na formação continuada.

Tendo em vista a construção do processo formativo centrado na escola, no primeiro encontro as professoras apresentaram suas respostas registradas a partir da planilha de necessidades

formativas (itens observáveis comuns) utilizadas pela instituição. O documento contém 16 itens considerados como necessidade formativa, no qual as professoras deveriam assinar para cada item “sim” para necessidades já superadas, “sim, mas tenho dificuldades” e “não, preciso de ajuda”. E, embora fique claro a quantidade das respostas obtidas, nesta pesquisa essas necessidades foram submetidas a um processo de discussão coletiva que levasse a uma reflexão do grupo e à tomada de decisões. Estrela e Leite (1999) esclarecem que não há uma forma correta de detecção de necessidades formativas, contudo ressaltam que é essencial lançar mão de procedimentos metodológicos que provoquem reflexão sobre as práticas docentes e discorrem sobre a importância da participação efetiva dos professores para identificar as necessidades formativas.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

1º Encontro - Discussão das Necessidades Formativas

De acordo com López (2017, p. 8) a necessidade formativa de uma pessoa, grupo ou sistema faz referência à existência de uma condição não satisfeita e que se torna imprescindível para alcançar um determinado objetivo. Nesse sentido, durante o primeiro encontro identificou-se que as professoras participantes da pesquisa responderam o questionário baseado na reflexão da própria prática, identificando o que realizavam e o que ainda consideravam como necessidade de desenvolvimento, elucidado na fala da professora A:

Eu acho que essa questão do feedback já está legal para mim. A questão dos agrupamentos é que ainda estou organizando. Até falei com a coordenadora pedagógica ontem, que eu tenho alguns grupos que já ficaram meio distante (saberes dos alunos), daí ela me orientou a fazer a mudança novamente desses grupos (Profa. A).

Outro aspecto relevante no primeiro encontro está pautado na valorização da formação como um processo que colabora para a melhoria das aulas e a relevância das intervenções da Coordenadora Pedagógica feitas de forma individual, fomentando a reflexão para ressignificar os encaminhamentos didáticos em relação ao item discutido, sendo exemplificado pela fala da professora V:

Chamar o aluno e dar um retorno para ele, eu acho isso muito importante e eu já fiz bastante isso, mas ultimamente eu não fazia. E aí nesse mês eu fiz e achei muito bom, porque situa o aluno mostrando a realidade dele. Já comecei no final de maio, após a formação com a coordenadora pedagógica. Com as crianças que já realizou, eu mostrei a evolução da sala fazendo relação com o desempenho individual (Profa. V).

As reflexões feitas pelas professoras fomentaram a discussão do grupo. Ressalta-se o fato de que a análise da prática fez com pudessem realizar a autoavaliação, assim como afirmou Imbernón (2011, p. 51) visto que a reflexão da prática feita pelos professores permitirá que “examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho”.

Sendo as necessidades formativas fundamentais para nortear a formação permanente na escola, foi possível inferir nesse primeiro encontro, que as professoras veem o espaço de formação

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

como o local propício para troca de ideias e intercâmbio das experiências, exitosas ou não, pois dialogam e discutem coletivamente para “conhecer, compartilhar e ampliar metas de ensino e as informações de cada um sobre determinado assunto” (IMBERNÓN, 2009, p. 61), como poderemos ler a seguir quando há um confronto de opiniões:

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Eu acho que o material didático dá um norte e faz falta sim, porque se cada professor elabora de uma forma particular, teríamos muitas teias. O material tem que dar um norte, mas deve ser mais flexível, sendo mais de apoio para o professor e o aluno que não consegue seguir as atividades adaptadas (Profa. J).

Mas eu penso que dentro da sala de aula a gente consiga fazer essas adaptações, porque a gente faz essas adaptações de tempo, de atividades. Talvez a gente não consiga atingir 100%, mas a gente faz (Profa. A).

No primeiro encontro ficou evidente que o grupo enxergava o espaço formativo como um local seguro para apresentar suas fragilidades e potencialidades. Ademais, observou-se que as necessidades formativas discutidas entre as professoras, a coordenadora pedagógica e a pesquisadora permitiram a compreensão de parte das situações ocorridas em sala de aula. Essa discussão valida o princípio da formação centrada na escola, que privilegia espaços plurais para a busca de soluções de acordo com a complexidade vivida pela equipe escolar.

Considerando as contribuições dos autores estudados sobre a formação centrada na escola, identificou-se o espaço coletivo em que as participantes pudessem trocar experiências, sugerir materiais ou mesmo compartilhar suas práticas exitosas, o que realmente ocorreu e ficou evidenciado no relato a seguir:

Falando em questões socioemocionais... meus alunos eram muito indisciplinados, tinham orgulho de ir para diretoria, eles disputavam quem tinha ido mais. Eles se juntavam para me indagar, e eu comecei a trabalhar com música e empatia. No início eles não aceitavam, mas hoje eles são autônomos nos aspectos de empatia (Profa. N).

A professora compartilha com as colegas uma experiência que trouxe resultados positivos, o que ratifica a proposição de Imbernón (2009, p. 61) de que “cada membro do grupo é responsável tanto por sua aprendizagem como pela dos demais. O professorado compartilha a interação e o intercâmbio de ideias e conhecimentos entre os membros do grupo”.

Pode-se considerar que no primeiro encontro as necessidades formativas foram assumidas e compreendidas pelo grupo, sem gerar preocupações pelo fato de que alguns sabiam “um pouco mais sobre o assunto”. Os professores se dispuseram a escutar e a fazer uma análise conjunta das situações, buscando subsídios para enfrentar seus problemas.

2º Encontro - Priorizar as Necessidades Formativas

Vaillant (2019, p. 101) alerta que embora as práticas de formação tradicionais ainda tenham forte presença “pouco a pouco emergem estratégias e processos alternativos baseados no reconhecimento que os saberes dos professores se desenvolvem ativamente em

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

processos de intercâmbio com seus pares”. E para mobilizar os saberes, optou-se como estratégia para priorização das necessidades formativas a ordenação delas em cartazes coloridos, considerando o que fora discutido no encontro anterior. Foram organizados dois grupos, sendo um composto pelas docentes do 1º ao 3º ano e outro composto pelas docentes do 4º e 5º ano. Após o debate, cada grupo montou cartazes utilizando cartolinas coloridas para simbolizar a prioridade das necessidades formativas: vermelha - prioridade alta; laranja prioridade média; amarela - prioridade; e azul - prioridade baixa.

Considerou-se que a estratégia possibilitou às professoras a identificação de semelhanças e diferenças de suas ações em sala de aula, analisando consequentemente a sua prática. Além disso, oportunizou o trabalho coletivo e a tomada de decisão, pois de acordo com Imbernón (2009, p. 60) esse tipo de processo formativo “ajuda a entender o trabalho educativo e dar melhores respostas às problemáticas da prática”.

Notou-se que durante a discussão e elaboração dos cartazes, as professoras rememoravam suas ações em sala de aula e utilizavam como argumento e justificativa o fato de tal necessidade formativa ser considerada como prioritária. No momento da socialização dos cartazes, identificamos convergências e divergências entre os resultados obtidos com o questionário e apresentados nos cartazes após as discussões, permanecendo a seguinte ordem de prioridade: agrupamentos produtivos, questões socioemocionais e como lidar com o conflito.

Durante as discussões, percebemos que os depoimentos das professoras versavam sobre como lidar com as questões emocionais e com conflitos em sala de aula. Compreendemos que tal atitude mostra quão importante é que o espaço da formação centrada na escola se torne o local primeiro para aprender e compreender os fenômenos ocorridos na sala de aula, como fica evidenciado no trecho de um momento da discussão:

Se não conseguimos trabalhar essa questão do socioemocional atrapalha muito a aula, a gente perde muito tempo em sala de aula resolvendo essas coisas, sempre são os mesmos alunos e os mesmos problemas, e parece que o que eu estou fazendo não está resolvendo (Profa. J).

Podemos considerar que as professoras compartilham suas incertezas e angústias e ao mesmo tempo revelam a busca de um sentido para a sua prática. Sobretudo quando se tratou dos alunos com dificuldades de aprendizagem, pois notaram que as necessidades formativas discutidas traziam como mote os alunos que precisam de maior apoio no processo de ensino e aprendizagem e teceram críticas sobre o seu trabalho, evidenciado na fala a seguir:

É algo até injusto o que a gente faz..., mas a gente acaba sempre planejando para aquele que está com dificuldade. Não é que vamos planejar aula só para quem tem, você planeja para todos, mas me preocupa mais (Profa. C).

A postura crítica da professora pode ser justificada a partir da referência de Rodrigues (s/d, p. 9) pois explica as estratégias formativas que envolvem reflexão coletiva como condutoras do abandono progressivo, de uma perspectiva de formação meramente instrumental, encaminhando-

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

-se para “espaços e níveis mais elevados de pensamento crítico, sobre si próprios, sobre a escola, sobre as práticas docentes na direção da turma”.

A reflexão crítica e a tomada de decisão podem ser observadas quando a professora A compartilha uma situação vivida com a sua turma do 3º ano:

Por isso a questão do agrupamento funciona, porque é nesse momento que a gente precisa fazer com que esses alunos também se sintam capazes de ajudar. Mas olha a dificuldade que eu tive na minha sala, esses alunos que já estavam muito bons, muitas vezes não queriam ajudar e ficavam esperando que eu desse uma atividade a mais, aí quando eu propus que eles ajudassem, eles não sabiam como. Foi quando a coordenadora pedagógica propôs que eu refizesse os agrupamentos, colocando esses alunos com outros mais próximos dos seus saberes, porque desafiam eles também. Então eu já tive que mudar as estratégias de agrupamentos novamente (Profa. A).

Imbernón (2009, p. 61) escreve que atitudes como a da professora A demonstram que o participante do grupo se sente responsável por sua aprendizagem e a dos demais membros do grupo, pois apresenta seu ponto de vista, corroborando para a tomada de decisão. A postura da professora A aponta para o início de um processo formativo de transformação da prática, que na perspectiva de Rodrigues (s/d, p. 9) significa que houve uma mudança nos conceitos de formação, que “do pedido de ‘receitas’ ou da questão ‘como fazer?’ deslizaram para o ‘por quê?’ e ‘para que?’”.

Possivelmente a discussão fomentou no grupo de professoras a intenção de tentar compreender melhor a importância das questões relacionadas à heterogeneidade das turmas e por isso consideraram como prioridade máxima de formação os temas: agrupamentos produtivos, questões socioemocionais e conflito, o que se pode observar nas falas abaixo:

Precisamos entender que conflitos e questões socioemocionais existirão até o fim, né? Porque é uma questão pessoal, de construção do indivíduo. Vai além da minha ação enquanto professora. Então, essa questão do agrupamento, eu entendo que para nós é gritante. Porque questões socioemocionais e conflitos, eu vou trabalhar constantemente, até porque eles estão em fase de maturação, então para eles amadurecerem o conflito precisa existir. Agora o agrupamento, precisa ser algo para já, por uma questão de resultados, do desenvolvimento de potencialidades (Profa. F).

Então podemos definir agrupamentos, socioemocional e conflito juntos, nessa ordem? Porque quando trabalhar o socioemocional entrará o conflito (Profa. J).

3º Encontro - Proposta do Grupo Para o Desenvolvimento dos Encontros Formativos

Passos e André (2016, p. 12) alertam que, para superar a concepção de processos formativos em que o professor é visto como um receptor, é necessário implementar uma formação docente que esteja alicerçada e ancorada “nos contextos de trabalho, nas situações específicas da prática docente, nos saberes que vão sendo construídos com base na reflexão crítica sobre experiências vividas e na análise dos embates profissionais que ocorrem no local de trabalho”.

E, baseado nos escritos das autoras, no terceiro encontro foi proposto que as professoras decidissem como seriam desenvolvidos, nas DPCs, os estudos sobre a necessidade formativa emer-

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

gencial: agrupamentos produtivos. Para tanto, nesse encontro, as participantes da pesquisa foram organizadas em três grupos em que tinham a tarefa de discutir as seguintes questões: a) o que precisamos saber sobre agrupamentos produtivos? b) como gostaríamos de trabalhar a temática na DPC? c) quantos encontros seriam necessários para trabalharmos o assunto? Após discussão nos pequenos grupos, as reflexões foram socializadas coletivamente e, na sequência, reuniram-se para discutir e desenhar como seria o percurso formativo para atender à necessidade formativa emergencial.

A construção do percurso formativo sobre agrupamentos produtivos desenvolvido pelas professoras em conjunto com a coordenação pedagógica valorizou os princípios apontados por Canário (1998, p. 19-22) considerando o professor com uma nova configuração profissional, quando aponta quatro dimensões essenciais, sendo o professor visto como: analista simbólico - quando observa de forma analítica situações complexas e recorre aos pares para busca de soluções; artesão - utiliza seus saberes no momento oportuno; profissional da relação - prestando auxílio a quem precisa e construtor de sentido - o professor como sujeito central do seu processo de aprendizagem.

Os elementos discutidos por Canário (1998) e corroborados por Passos e André (2016) embasaram as ações propiciadas às professoras participantes da presente pesquisa para a tomada de decisão. Identificou-se que o grupo se tornou “coautor” de seu processo formativo, pois nos encontros anteriores lançaram mão dos seus saberes, suas dificuldades, seus medos e êxitos para que juntas pudessem decidir qual a necessidade mais premente para o processo formativo neste contexto escolar. E no terceiro encontro, compartilharam muitas incertezas sobre o tema priorizado, como descrito a seguir no relato da professora C:

Onde ele é mais produtivo, então? Para a gente é um pouco vago como fazer o melhor agrupamento. Pensamos também nas estratégias. Todas as estratégias podem ser utilizadas? A estratégia utilizada em português será que serve para matemática? (Profa. C).

As estratégias utilizadas na presente pesquisa possivelmente propiciaram às professoras atitudes apontadas por Canário (1998) como, por exemplo, a valorização das docentes, uma vez que o grupo esteve em todos os momentos no centro das discussões, sendo ouvido em suas experiências, saberes, angústias e dúvidas, como se pode notar no extrato abaixo:

Sabemos que existem muitos agrupamentos possíveis, mas gostaríamos de saber quais os tipos de agrupamentos possíveis? Posso agrupar por dificuldade em português, matemática? Por habilidade? E para o que mais? Existem outros? De quanto em quanto tempo podemos mudar o agrupamento? Ou se depende exclusivamente do nosso objetivo? (Profa. J).

Identifica-se a professora como porta-voz do grupo, no sentido de se sentir à vontade para expor seus questionamentos e propiciar ao grupo a oportunidade de pensar em novos ângulos da questão. Acredita-se que esse processo se tornou possível pela forma como foi planejada e desenvolvida a formação. Passos e André (2016) reforçam a importância dessa concepção quando afirmam que:

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

a formação deixa de ser concebida numa ótica simplista, centrada apenas no professor, descolado de seu ambiente de trabalho, para voltar-se aos diferentes atores que, em um contexto determinado, desenvolvem uma ação educativa intencional, se deparam com desafios, e na busca de enfrentá-los, vão se constituindo como uma comunidade de aprendizagem (PASSOS; ANDRÉ, 2016, p. 14).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Passos e André (2016, p. 15) afirmam que a formação atualmente é concebida “como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, e que as dimensões pessoal, profissional e organizacional estão estreitamente articuladas”. Dessa forma, ratifica-se a importância de os processos formativos serem centrados na escola, partindo das necessidades do grupo, possibilitando assim “a troca dos saberes e a aprendizagem coletiva”.

Durante a discussão do 3º encontro, as professoras verbalizaram que para o processo formativo sobre agrupamentos produtivos seria interessante a utilização de outros casos de ensino para análise e reflexão e o relato de casos que deram certo em outros contextos. Nas discussões, justificaram essa escolha por consideraram que a análise de um caso de outra instituição de ensino possibilitaria conhecer diferentes realidades, validar as suas próprias práticas, relacionar a teoria com a prática e subsidiar o planejamento com recursos e estratégias analisadas e estudadas. Essa intencionalidade está presente nas seguintes falas das professoras:

Porque se a gente só falar da nossa escola pode virar lamentação. Queríamos uma ideia sobre o que deu certo ou errado para ajudar a gente no replanejar, senão a gente só fica falando (Profa. J).

Quando a gente propõe trazer algo de fora é para conflitar com o que a gente vive aqui, porque às vezes nosso dia a dia não nos permite enxergar algumas coisas e quando vemos algo de fora nos ajudaria a refletir sobre nossas práticas (Profa. M).

Como definição do programa de formação para atender à necessidade formativa “agrupamento produtivo”, as professoras consideraram importante o contato com as bases teóricas e estudo de casos de ensino, pois dessa maneira poderiam conhecer outras práticas e planejar os agrupamentos produtivos e, após aplicação, compartilhar as experiências com o grupo para refletirem sobre a prática e se necessário replanejar, como podemos perceber no depoimento da professora E:

No primeiro encontro, com a possibilidade para estender para mais um: embasamento teórico e estudo de caso externo, para primeiro, termos uma visão de fora, em segundo, o planejamento para trabalharmos os nossos casos internos e terceiro, o feedback (Profa. E).

Imbernón (2011, p. 87) advoga que “a formação dos docentes se converte em um processo de autodeterminação baseado no diálogo, à medida que se implanta um tipo de compreensão compartilhada pelos participantes, sobre as tarefas profissionais e os meios para melhorá-las” e no derradeiro encontro, pode-se verificar que as professoras buscaram durante o diálogo encontrar soluções para a qualificação do processo formativo da escola.

Tais atitudes elucidam para a hipótese de se constituir um grupo colaborativo, pois pressupõem a realização das atividades do grupo, compartilhando objetivos e interesses partilhados por todos, considerando “as diferentes formas de trabalho e de relacionamento entre os membros de um determinado grupo ou equipe” (FORTE; FLORES, 2009, p. 768 *apud* PASSOS; ANDRÉ, 2016, p. 17).

É um formato que promove a valorização do professor em seu contexto de trabalho, transformando a escola em um lugar de fato “onde todos aprendem”. O processo reflexivo da prática docente se torna o conteúdo primário da formação e o professor, dentro dessa perspectiva, é a chave principal para as tomadas de decisões sobre como e o que fazer ante uma necessidade formativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como desenvolver um projeto formativo com os agentes escolares centrado na reflexão sobre a prática pedagógica e nas necessidades formativas dos professores da escola foi a problemática que originou o desenvolvimento da presente pesquisa. Para tanto, foram desenvolvidos três encontros com o intuito de: identificar as necessidades formativas das professoras do 1º ao 5º ano; discutir com o grupo as necessidades levantadas; e elaborar, em conjunto com as professoras, um processo formativo que contemplasse as necessidades formativas prioritárias.

Os resultados da pesquisa apontam para o favorecimento na elaboração do projeto formativo centrado na escola, uma vez que os participantes puderam refletir sobre sua prática e identificar quais eram as necessidades formativas imediatas.

Durante os diálogos, as professoras compartilhavam ações exitosas, buscando colaborar com os colegas, o que nos remete à compreensão de que houve corresponsabilidades, ainda que implícitas, na construção do conhecimento.

Identificou-se que as professoras tiveram mudanças nas tomadas de decisão em relação à escolha da prioridade formativa “socioemocional” ao perceberem que a estavam associando com práticas que visavam o controle do comportamento dos alunos indisciplinados ou com dificuldade de aprendizagem.

A criticidade do grupo é um avanço em relação à compreensão do fazer docente, que ultrapassou uma lógica transmissiva e reprodutiva, para evidenciar um entendimento da necessidade de compreender o motivo das escolhas e tomadas de decisão em sala de aula.

Inferimos que a decisão de trabalhar a temática agrupamentos produtivos foi fruto da compreensão e conscientização das professoras em relação à intencionalidade necessária para as práticas de sala de aula. Podemos considerar que o processo aberto e coletivo, possibilitado pela opção da formação docente centrada na escola, valorizou atitudes colaborativas entre o grupo, a fim de melhorar os aspectos relacionados ao ensino e a aprendizagem dos alunos, por meio de ações planejadas por parte do professor.

Na elaboração do processo formativo, ficou evidente a importância do referencial teórico, contribuindo para a compreensão do quê e do como fazer. Outro aspecto relevante foi a escolha do desenvolvimento de um plano de aula considerando os aspectos dos agrupamentos produtivos e, após a aplicação da aula, retomá-lo na DPC para discutirem sobre o “que deu certo” e o que “seria necessário melhorar”. Considera-se que o grupo entendeu o espaço formativo como local de colaboração entre os pares, pois a escolha dessa estratégia visa o envolvimento de todos para que possam contribuir para a qualificação da prática de todas as professoras, e repetindo as palavras de Canário (1998) “a escola é o lugar em que todos aprendem”.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Desafios na Formação do Pesquisador da Prática Pedagógica**. Disponível em: <https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/educacao-matematica/artigo-1.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016, p. 17-34.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/42874>. Acesso em: 10 de jul. 2024.

ESTRELA, M. T.; LEITE, I. M. T. Processos de identificação de necessidades - uma reflexão. **Revista de Educação**. Departamento de Educação da F. C. da Universidade de Lisboa, v. VIII, n. 1, 1999, p. 29-48. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330448640_PROCESSOS_DE_IDENTIFICACAO_DE_NECESIDADES_UMA_REFLEXAO. Acesso em: 10 jul. 2024.

GOUVEIA, B.; PLACCO, V. M. N. de S. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015, p. 69-80.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

LÓPEZ, M. J. D. Necesidades formativas. Modelos para su análisis y evaluación. **Revista Est Inv Psico y Educ.**, 2017, Extr. (6), p. 06-09. Disponível em: <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/26448>. Acesso em: 10 jul. 2024.

MIRANDA, M. G. de.; RESENDE, A. C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 511-518, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a11v1133.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

**“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos
no campo da educação”**

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

PASSOS, L. F.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. O trabalho colaborativo, um campo de estudo. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2016. p. 09-23.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

RODRIGUES, Â. **A análise de necessidades de formação como estratégia de promoção de uma prática reflexiva na formação contínua de professores**. Universidade de Lisboa, s/d. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/242782076>. Acesso em: 10 jul. 2024.

A GREVE COMO PRÁTICA EDUCACIONAL NA VISÃO DE UMA ESTUDANTE DE LICENCIATURA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Ana Julia de Jesus Nunes
Universidade de Brasília
anajulianns24@gmail.com

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: Este trabalho apresenta um relato de experiência escrito por uma estudante de Pedagogia da Universidade de Brasília que estava inserida no Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e teve a oportunidade de vivenciar a greve dos Professores e Coordenadores da Rede Pública do Distrito Federal que reivindicaram, de modo geral, a valorização das escolas e universidades públicas, nas quais estão sendo sucateadas socialmente e financeiramente. A pesquisa tem o intuito de demonstrar como o período de greve se tornou uma prática educativa para a estudante, trazendo reflexões e conclusões acerca da carreira docente. Freire (2019) e Farias (2011) são os referenciais utilizados para descrever a educação como transformadora e como o profissional docente tem responsabilidades além da sala de aula. Sendo assim, o relato possui significado ao transpor que a luta, resistência e coragem fazem parte do preceito de se tornar professor.

Palavras-chave: Greve. Educação. Prática Educacional. Pibid.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se caracteriza como um relato de experiência, vivenciado por uma estudante de pedagogia na Universidade de Brasília, que estava inserida no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e teve a oportunidade de observar e compreender a greve dos professores e orientadores da rede pública do Distrito Federal, que teve como período de paralisação das atividades laborais o mês de maio de 2023. Segundo o Sindicato dos Professores do Distrito Federal (2023), as discussões foram em prol das seguintes pautas: O vencimento do piso salarial; A precariedade das estruturas das instituições escolares; O reajuste salarial, que está há oito anos sem mudanças; A reestruturação da carreira desses profissionais; O não cumprimento da Lei Distrital de Educação, meta 17, que diz respeito a valorização dos profissionais de Educação, a fim de equiparar a remuneração com os demais servidores públicos; O grande número de professores temporários, que não possuem vínculo empregatício fixo e a nomeação de todos os aprovados no concurso realizado em 2022; E por fim, é uma luta para a valorização da escola e universidade pública de qualidade, na qual deve ser valorizada culturalmente, socialmente e financeiramente.

Considerando que PIBID é contínuo e os bolsistas não estavam indo semanalmente para o núcleo escolar, ocorreram diversas reuniões e assembleias em que estudantes de licenciatura puderam participar e presenciar professores evocando a greve como uma maneira de exigir o respeito não só do Estado, mas de toda uma sociedade que está desvalorizando a categoria por estimular a criticidade, o pensamento, o debate e a leitura de mundo. Sendo assim, o relato tem

por objetivo descrever como o momento vivenciado se tornou uma prática de aprendizagem para a autora, destacar o PIBID como um projeto de imersão educacional e compreender que o profissional de Educação deve ter o papel ativo nas escolhas que envolvem sua profissão.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Como referencial teórico será levado em consideração a Constituição Federal de 1988 que pela Lei Nº 7.783 assegura o direito dos trabalhadores a realizarem greve com o intuito de defender seus interesses trabalhistas. Além disso, serão utilizadas as palavras de Freire (2019):

O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesmo quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, e seu direito de ser (FREIRE, 2019, p.65).

Ou seja, o sentimento de luta deve ser construído juntamente com as demais características pedagógicas que o professor está disposto a aprender. E trazendo a ideia de prática educacional, as reflexões acerca da greve estimularam a exercer a criticidade profissional que está atrelada a experiências oportunizadas pela Universidade e seus programas.

METODOLOGIA

A pesquisa possui caráter qualitativo e tem como base metodológica a Pesquisa-Ação, que segundo Oliveira *et al* (2019), se dá pela participação ativa dos autores no desenvolvimento da própria, sendo realizada em locais de aprendizagem, que influenciam o aprendizado recíproco entre os participantes. Influenciada também pela Observação Participante, sendo essa um dos aspectos principais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) se tornou uma ferramenta para a futura prática docente, por ter oferecido experiências diversas que sugerem reflexões. E a greve potencializou o projeto por demonstrar aspectos importantes para a docência: a luta e a resistência, pois de acordo com Freire (1986):

A luta política para mudar a sociedade não acontece só dentro da escola, apesar de a escola ser parte da luta pela mudança. Assim, em última análise, a educação libertadora deve ser compreendida como um momento, ou um processo, ou uma prática onde estimulamos as pessoas a se mobilizar ou a se organizar para adquirir poder (FREIRE, 1986, p. 11).

Foi possível enxergar na prática que a profissionalidade educacional ultrapassa a sala de aula e está relacionada à sociedade e tem como objetivo a transformação social, mas para que ela aconteça, existe a necessidade de valorização da área, que tem papel fundamental no desenvolvimento social dos estudantes.

Qual Recurso se faz necessário quando a prática docente sofre tanta desvalorização? A greve, que por mais que seja um ato garantido constitucionalmente é vista como um ato de vista, e

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

aliando a esse ponto de vista, Freire (2019) diz que a rebeldia precisa ter o viés revolucionário e anunciador, tal como foi-se compreendido quando a categoria, mesmo próximo a um fim de bimestre, anunciou a paralisação para expor suas indignações por toda Brasília.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Partimos da constatação de que o professor em seu cotidiano de trabalho precisa tomar decisões. Para ele agir recorre a critérios de julgamento, os quais demonstram sua capacidade reflexiva e manifestam racionalidade (FARIAS *et al.*, 2011, p.73).

E para a professora supervisora local, que tinha responsabilidades com estudantes da graduação, paralisar suas atividades laborais, trouxe a reflexão de que para haver uma melhoria em um ambiente interno, ou seja, a sala de aula, é necessário explorar os ambientes externos para que toda a comunidade seja avisada das precariedades na qual a categoria está tendo que enfrentar para trabalhar, assim como explica Freire (2019, p. 65) “A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética”. Salientando assim, que o profissional de educação deve estar subjetivamente preparado para reivindicar seus direitos, pois para uma educação pública de qualidade, se conhecer como indivíduo do processo, influencia positivamente no seu dever como profissional que auxilia no desenvolvimento da criticidade em outros seres.

Os licenciandos foram capazes de desenvolver subjetivamente seu senso crítico a partir da vivência nas assembleias e reuniões com a pauta de paralisação das atividades laborais.

Somos sujeitos com capacidade de criar e recriar nosso modo de estar no mundo e nele intervir, ou seja, sujeitos de práxis. Com efeito, o professor, como qualquer outro ser humano, se produz por meio das relações que se estabelece com o mundo físico e social. É pela ação interativa com as dimensões materiais e simbólicas da realidade social em que se encontra inserido, pelas experiências individuais e coletivas tecidas no mundo vivido, que o docente intervém de modo criativo e autocrativo em sua relação com os outros e com o universo do trabalho (FARIAS *et al.* 2011, p. 59).

As vivências nesse período se transformaram em uma prática educacional por contribuir para a formação dos graduandos, usando das influências e dos conhecimentos construídos para repensarem suas ações e ideais que devem ser aliados a sua profissionalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o relato de experiência, é possível afirmar que a prática docente é carregada de ousadia, esperança e resistência. E todas as características citadas são construídas a partir da sua própria vivência profissional, sendo capaz de contribuir para uma luta contínua perante a valorização da categoria docente.

A Universidade de Brasília e o PIBID contribuíram para essas constatações por proporcionar uma imersão dentro das Escolas públicas do Distrito Federal e a partir disso, vivenciar, de maneira realista, as potencialidades e dificuldades que os profissionais da educação estão expostos, permi-

tindo analisar a carreira acadêmica em licenciatura, no caso, a Pedagogia, e verificar as transformações sociais, profissionais e pessoais que o trabalho em sala de aula proporciona.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

BARRETO, André. **Verdades sobre a greve da Educação**. SinproDF, 2023. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/verdades-sobre-a-greve-da-educacao/>. Acesso em: 20 de Junho de 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7783.HTM. Acesso em: 20 de Junho de 2024.

FARIAS, I. M. S *et al.* **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber livro, 2011. Cap. 2: Identidade e fazer docente: aprendendo a ser e estar na profissão.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 61. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e Ousadia - O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

OLIVEIRA, Ana Cristina *et al.* Métodos e técnicas de pesquisa em educação. **RIOS - Revista Científica da Faculdade Sete de Setembro**, Bahia, v.13, n.21, p. 36-50, Janeiro, 2019.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Fernanda Lopes Braga

Universidade do Estado do Rio de Janeiro/PPGEDU

fernandalopesbraga@gmail.com

Lucília Augusta Lino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro/PPGEDU

prof.lucilia.uerj@gmail.com

Grupo de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação de professores, democracia e direito à educação.

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: O texto aborda a importância da formação continuada para professores de Educação Infantil, enfocando a integração dos princípios da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) com práticas antirracistas. Considerando os efeitos sociais da expansão do ideário ultraconservador, com tentativas de retirar dos currículos escolares os temas ligados às diferenças e à diversidade, destacamos a necessidade urgente de promoção de formação continuada visando a construção de uma educação crítica, voltada para as relações étnico-raciais (ERER), desde os primeiros anos da criança. A pesquisa evidencia que uma formação continuada, alinhada com os princípios da base comum nacional da Anfope, especialmente, a sólida formação teórica e interdisciplinar e a articulação teoria-prática, e com os objetivos da educação antirracista, possibilita práticas pedagógicas inclusivas, que respeitem as diferenças e a diversidade racial. O texto sugere que a formação deve ser contínua, alinhada às demandas dos educadores e das comunidades escolares, valorizando saberes existentes e incentivando a reflexão e o senso crítico, assim como, a integração das práticas antirracistas no projeto político pedagógico das escolas.

Palavras-chave: Formação Continuada. Educação Antirracista. Anfope.

INTRODUÇÃO

Em uma era marcada por retrocessos políticos e perdas significativas na área da Educação, desde 2016, acreditamos na importância de fomentar uma educação crítica, antirracista e dedicada à formação de cidadãos engajados e conscientes, com compromisso político-social visando a emancipação. Deste modo, compreendemos que o investimento em políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores é primordial.

O objetivo deste texto é discutir a formação continuada de professores na Educação Infantil, visando a construção de uma educação antirracista, alinhada aos princípios da *base comum nacional* da Anfope. O texto destaca a importância de integrar os princípios da Anfope com práticas pedagógicas antirracistas para promover uma educação crítica e inclusiva. Nesse sentido, problematizamos um desenho formativo que contemple “processo de interface com o profissional em

serviço no sentido de tratar os aspectos teóricos em articulação com seus problemas concretos”; que este busque “coerência, em todas as fases do processo, com a identidade cultural da região onde se desenvolve”, valorizando “as produções de saberes constituídos no trabalho docente”, na constituição de propostas de formação continuada voltada para a educação antirracista, especialmente no contexto da Educação Infantil (ANFOPE, 1994, p. 23-24).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

METODOLOGIA

A metodologia empregada na investigação, ancorada na proposta de educação emancipadora de Paulo Freire (2021), problematiza a formação continuada de professores na Educação Infantil, em uma rede municipal de ensino, sob o prisma dos princípios da Anfope e os objetivos de uma educação antirracista.

Partido de uma revisão bibliográfica aprofundada, examinando a literatura sobre formação continuada, suas concepções e práticas, e sobre a educação para as relações étnico-raciais (ERER) em perspectiva antirracista, a par da necessária apropriação do referencial teórico-metodológico, como a concepção da pedagogia crítica-emancipatória de Paulo Freire (2013, 2021), seus conceitos de conscientização e autonomia, e os princípios formativos defendidos pela Anfope (1994). A análise dos projetos políticos-pedagógicos das unidades municipais de Educação Infantil selecionadas se dá a partir deste referencial teórico, buscando identificar as concepções formativas adotadas e as propostas pedagógicas antirracistas, e o papel da formação continuada nesse processo educativo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na investigação buscamos explorar como os princípios da Anfope podem ser aplicados para promover uma formação continuada que possibilite enfrentar e superar, pedagogicamente, práticas racistas, desde a Educação Infantil. Vale ressaltar, que em 2015, os princípios da *base comum nacional*, entendidos como um consenso no campo educacional, foram contemplados na Resolução 02/2015, como explicita seu relator:

Os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação (DOURADO, 2015, p. 299).

A Anfope (1989), elaborou uma concepção formativa para os cursos de formação inicial e continuada de professores, denominada *base comum nacional*. A Anfope (1994) considera a formação continuada um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, que deve ser elaborada em ação conjunta entre agências formadoras e contratantes, alinhada as demandas e a realidade das escolas, visando a qualidade social da educação básica.

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

Nesse sentido, articulada a processos de valorização profissional, que assegurem condições dignas de trabalho e formação continuada (ANFOPE, 1994, p. 10).

A integração dos princípios da *base comum nacional* da Anfope com os pressupostos de uma educação antirracista, podem fortalecer a política pública de formação continuada em EREER na Educação Infantil. Na perspectiva da *base comum nacional*, a Anfope (1994) elencou treze princípios para a formação continuada que demonstram a complexidade desta formação, trazendo possibilidades para a criação de um ambiente educacional democrático e plural, que valorize a diversidade e combata a desigualdade racial.

O primeiro princípio traz a formação continuada como direito universal e dever das agências responsáveis, destacando a necessidade de garantir acesso a oportunidades de desenvolvimento profissional para todos os educadores (ANFOPE, 1994). No contexto da educação antirracista, significa assegurar que todos tenham acesso a programas que introduzam práticas pedagógicas antirracistas, com o suporte necessário das políticas públicas.

Além disso, a formação continuada deve estar diretamente ligada ao exercício profissional do magistério, podendo colaborar para enfrentar questões de racismo e desigualdade. A articulação dessa formação com os objetivos do projeto pedagógico da escola é essencial para desenvolver práticas antirracistas.

A formação continuada deve promover a discussão e a resolução de problemas concretos relacionados ao racismo nas escolas, articulando aspectos teóricos com situações reais enfrentadas, promovendo uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural e racial da comunidade escolar. Esta formação deve considerar, ainda, o crescimento pessoal, institucional e sócio-político, assim como desenvolver políticas para a fixação dos professores nas unidades escolares, garantindo a continuidade das práticas antirracistas (ANFOPE, 1994).

A articulação dos princípios da Anfope com a formação continuada voltada para práticas antirracistas na Educação Infantil pode fortalecer a política pública educacional na perspectiva crítica e emancipatória, oferecendo uma base sólida para elevar a qualidade social da educação e construir uma sociedade efetivamente democrática e antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de professores, quando alinhada com os princípios estabelecidos pela Anfope, incorporando as propostas de uma educação antirracista, constitui um passo fundamental para a evolução da prática pedagógica.

Além disso, é fundamental que a formação continuada não seja tratada como uma ação isolada, pontual, mas sim como política pública que promova um processo formativo contínuo de reflexão crítica e aprimoramento profissional. A troca de experiências e a valorização das práticas bem-sucedidas contribuem para um ambiente de aprendizado mais colaborativo e enriquecedor, dialógico e plural, onde as estratégias antirracistas podem ser compartilhadas e aprimoradas continuamente.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Cabe ainda registrar a necessidade da reformulação e melhoria contínua dos cursos de formação inicial de professores, articulada à formação continuada e às demandas das redes públicas, reforçando a autonomia das Universidades na construção de projetos institucionais. Ainda, integrar um ciclo contínuo de avaliação e aprimoramento considerando os desafios contemporâneos de reconstrução contínua da democracia, sendo essencial nesse processo a educação antirracista.

Investir na formação continuada dos professores para a ERE é, portanto, um passo essencial para garantir que a educação desempenhe seu papel fundamental na promoção da justiça social e pensamento crítico.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

ANFOPE. **Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador - Documento Final**. Belo Horizonte, 1989. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/documentos-finais/>. Acesso em: 25 jul. 2024.

ANFOPE. **Documento final VII do Encontro Nacional da ANFOPE**. Niterói, 1994. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/documentos-finais/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafio**. Campinas, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 63 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

A LINGUAGEM COMO PRÁTICA DA LIBERDADE: NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE E BELL HOOKS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Willians Araujo dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
willians.santos@edu.ufes.br

Daniele Sabrina Cherubino Simões
Universidade Federal do Espírito Santo-UFES
danielescsmoes@gmail.com

Thaís Bregonci de Souza Alves
Universidade Federal do Espírito Santo-UFES
Thais.b.alves@edu.ufes.br

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: Trata-se de uma pesquisa em andamento, oriunda dos debates desenvolvidos na disciplina Ensino e Aprendizagem e Práticas Inclusivas do mestrado profissional em educação da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, com finalidade de refletir a importância das obras de Paulo Freire e Bell Hooks na perspectiva da linguagem no processo educacional como recurso para constituição de uma sociedade mais justa e equitativa. A pesquisa, em formato de ensaio teórico, sustentou-se em uma abordagem qualitativa. Para embasamento científico/conceitual utilizamos Freire (1997) e Hooks (1997), intelectuais que abordam a linguagem como instrumento de libertação. Concluímos que é perceptível como a linguagem autêntica e engajada pode influir diretamente na emancipação individual e social.

Palavras-chave: Linguagem. Paulo Freire. Bell Hooks.

INTRODUÇÃO

A linguagem é a expressão do indivíduo em sua interação com o mundo, assim como, na educação é uma das principais práticas a qual o educando perpassa informações, conhecimentos e também expressa suas experiências e saberes concebidos previamente. Nesse campo temático, baseamos as discussões apresentadas em Bell Hooks e Paulo Freire, ambos autores consideram a linguagem como prática da liberdade, como superação da opressão da classe dominante e retomada do posicionamento dos subalternados no mundo. Paulo Freire é considerado o patrono da educação brasileira, educador e filósofo, dedicou grande parte de sua vida ao desenvolvimento de suas obras em busca da superação da opressão, com a pedagogia libertadora, como em Pedagogia do oprimido (1987). Bell Hooks foi autora, professora, teórica feminista e ativista antirracista estadunidense, sua obra considera a pedagogia engajada como prática da liberdade, Hooks sofreu influências da pedagogia libertadora de Freire, contudo, a autora tece críticas ao pensamento de Freire devido à ausência de questões de raça e gênero em sua proposta pedagógica, como em Ensinando a transgredir (1997).

Diante desses aspectos e na competência de professores de língua portuguesa, acreditamos ser socialmente relevante refletir como a linguagem é um instrumento de transformação social e individual, entretanto salientamos que para posicionar-se no mundo e com o mundo é necessário que o educando se aproprie da palavra, vez que quando empregada de maneira que todos consigam assimilar, sua verdade está posta e exposta para todos. Diante disso, salientamos as concepções de Paulo Freire, a palavra verdadeira, é mais do que um meio para que o diálogo aconteça, é a interação entre a ação e reflexão do homem, a palavra que transforma o mundo, que é direito de todos os homens. Na perspectiva da educação transformadora, corroboramos com Bell Hooks (1997, p.25) “a educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender”.

Esse trabalho traz reflexões acerca da prática docente, destacando a importância de promover ações pedagógicas que resultem na transformação dos educandos no âmbito social, político e coletivo. Para os pesquisadores a educação é o caminho para reduzir as disparidades e injustiças sociais. Diante disso, o estudo objetiva realizar ponderações acerca da importância da linguagem como instrumento de poder, empoderamento e inclusão.

METODOLOGIA

A metodologia aplicada caracteriza-se na abordagem qualitativa, resultando nesse ensaio teórico, refletindo diversas concepções de Paulo Freire, Bell Hooks acerca da linguagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

Destacamos o legado do educador Paulo Freire, o qual lutou por uma educação que envolvesse os indivíduos oprimidos socialmente e por meio da educação libertadora, o oprimido possa construir o **conhecimento, para utilizar ativamente a linguagem** em sua libertação. Seguindo essa perspectiva, Freire (1987) discorre sobre vários apontamentos para os educadores, os quais precisam refletir suas práticas pedagógicas, a fim de privilegiar a transformação na formação humana dos indivíduos. Outra questão, é o uso da linguagem como forma de conscientização, ou seja, ela não pode ser imposta, é necessário que seja construída por meio do diálogo horizontal, considerando as experiências e realidades dos alunos. Para o autor, a linguagem pode ser um instrumento de opressão das classes dominantes, mas também pode ser meio de libertação dos oprimidos socialmente, pois é ela que faz com que eles se apropriem do mundo, se emponderem, questionem e dialoguem. Além desses aspectos, Freire traz várias indagações para a prática docente, a qual não pode ser tradicionalmente bancária (prática em que os conhecimentos são depositados aos discentes), os educandos precisam ser estimulados a serem sujeitos autônomos em seu processo de ensino, aprendizagem e para fazer uso da linguagem como recurso ao se posicionarem criticamente diante do mundo. Sendo assim, desenvolverem habilidades e desvelarem as contra-

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

dições presentes no mundo e relações sociais, apropriando-se da linguagem em uma perspectiva emancipatória.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Bell Hooks propõe a pedagogia engajada, em que a educação deve ser libertadora, transformadora, deve cultivar o pensamento crítico, promovendo a linguagem como ferramenta de poder, pois é por meio dela que o indivíduo pode questionar normas e estruturas sociais. Além disso, a autora enfatiza a necessidade de a linguagem ser inclusiva considerando as experiências e grupo social, sem marginalizar ou menosprezar ninguém. Congruente a esse pensamento Hooks tece várias críticas a linguagem culta, a qual é taxada como padrão, pois socialmente a mesma é sinônimo de hierarquia e poder. Outra vertente relevante é a linguagem como ferramenta de empoderamento, é por meio dela que as próprias experiências, pensamentos e opiniões são externados.

A linguagem e a sala de aula

Corroborando com as perspectivas de Bell Hooks (1997), a sala de aula precisa ser um local que proporcione a transformação social e seja um exercício da democracia, uma vez que todos podem ter voz independente de suas origens, linguagem ou de suas formas de expressão, conforme Hooks (1997, p.51), “honre a realidade social e a experiência de grupos”.

A autora traz uma séria ponderação sobre as práticas na sala de aula de Língua Portuguesa, a qual precisa ser lecionada com foco na transformação social dos indivíduos, ou seja, os profissionais dessa área precisam considerar a linguagem e suas múltiplas facetas, atrelada a comunicação criativa e autêntica, e suas diversas implicações sociais. Hooks salienta que a linguagem pode ser tanto uma forma de opressão quanto uma ferramenta de resistência e transformação social, para tanto o ensino de linguagem precisa ser inclusiva e de maneira que provoque os estudantes a questionarem as normas estabelecidas. Por conseguinte, não podemos considerar apenas o ensino na perspectiva culta, é necessário que o indivíduo desenvolva um amplo repertório cultural, para que o mesmo reflita as suas implicações na linguagem.

Além de compactuar com os pensamentos de Freire (1997) e Hooks (1997), concordamos com Antunes (2003, p.41): “eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante”. Assim consideramos, o diálogo como ferramenta para os indivíduos se posicionarem socialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por conseguinte, a partir das ideias de Paulo Freire e Bell Hooks, é evidente que a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas uma ferramenta para promover a libertação dos educandos. Fazendo uso dela, considerando as experiências e realidade social, é possível interperlar estruturas de poder e hierarquias tradicionais, a linguagem se torna um instrumento de empo-



deramento, possibilitando que os educandos expressem suas realidades, necessidades, contestem e reafirmem suas próprias identidades.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Nesse sentido, investir na educação linguística crítica é crucial para criar espaços de diálogo autêntico, conscientização social e transformação pessoal e coletiva. Assim sendo, é evidente que o professor deverá contemplar no desenvolvimento de seu planejamento a comunidade local em que a escola está localizada, considerando a realidade dos estudantes, de modo a democratizar sua aula, para que todos percebam que pertencem aquela comunidade de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da libertação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PERISSÉ, Gabriel. **Ler, pensar e escrever**. Rio de Janeiro RJ: Saraiva, 2011.

A MEMÓRIA VIVA DA EDUCAÇÃO FOMENTADA PELO MUSEU DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Carolinny Carla Nóbrega Silva
Universidade de Brasília
carolinny.nb@gmail.com

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: O trabalho apresenta um relato de experiência de uma estudante de Pedagogia bolsista do projeto de extensão da Faculdade de Educação na Universidade de Brasília sobre a realização da organização do acervo do Museu da Educação do Distrito Federal, criado a partir das pesquisas feitas pelos professores da UnB e da Secretaria de Educação do DF. Dessa forma o relato possui como embasamento o Plano Museológico do Museu (2017), Ramos (2014), Chagas (2012), ademais, realizado por meio de pesquisas bibliográficas (LIMA e MIOTO, 2007) e uma coleta de informações com membros da equipe acerca do Museu, tendo em vista que é um espaço histórico e constituído de memórias essenciais para a Educação.

Palavras-chave: Educação. Museu. Memória. Projeto de Extensão. Distrito Federal.

INTRODUÇÃO

O Museu da Educação do Distrito Federal provém dos projetos de pesquisa¹ das professoras Vera Catalão e Wanda Cozetti da Secretaria de Educação do DF, da professora Eva Waisros Pereira² da Universidade de Brasília, e da museóloga Célia Corsino, sobre a implantação do sistema público de Educação no Distrito Federal. A partir disso, os projetos tiveram foco nos registros de história oral dos pioneiros e protagonistas da Educação de Brasília (PLANO MUSEOLÓGICO, 2017) no qual foi o fomento para a criação do Museu da Educação do Distrito Federal - MUDE.

Um dos principais eixos estruturantes do Museu é o acervo documental, inicialmente construído na década de 1990 a partir de diversas pesquisas, uma delas sendo o projeto de história oral com entrevistas dos professores pioneiros da Educação Pública de Brasília e ex-alunos, e que ainda está em constante processo de crescimento. Somou-se aos projetos as pesquisas feitas pelo Grupo de Trabalho relacionadas aos primórdios da educação, com um processo de investigação em órgãos públicos e doações pessoais provenientes de familiares dos pioneiros, ex-estudantes e escolas, construindo assim a temática do MUDE sobre a História da Educação de Brasília.

Este trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência acerca do exercício de organização do acervo do Museu da Educação proporcionado pelo projeto de extensão “Museu da Educação do Distrito Federal” da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, coorde-

1 “Educação básica pública do Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador” e “Educação básica no Distrito Federal (1964)-1971): desmonte de um projeto inovador”.

2 Professora Emérita da Universidade de Brasília



nado pela professora Renata Almendra³, tendo como referencial teórico o Plano Museológico do Museu da Educação (2017), primordial para a realização dessa pesquisa.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

METODOLOGIA

Foi adotada como metodologia o relato de experiência para descrever a organização do acervo do Museu da Educação do Distrito Federal no primeiro semestre de 2024. Além da análise documental realizada com o Plano Museológico do MUDE (2017), foi feita uma pesquisa bibliográfica (LIMA e MIOTO, 2007) com foco nos livros do grupo de pesquisa da professora Eva Waisros (2011 e 2018) para uma melhor compreensão dos primórdios do Museu e a concepção do acervo, e por fim uma coleta de informações com membros da equipe do MUDE que estão desde a sua criação.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os museus possuem um papel importante para a sociedade traçado pela memória do passado trazendo grande significância para o presente e futuro, assim “conhecer o passado de modo crítico significa, antes de tudo, viver o tempo presente como mudança, como algo que não era, que está sendo e que pode ser diferente (RAMOS, 2004)”. É esse espaço que nos provoca e estimula a conhecer mais sobre as memórias apresentadas, pois “são construídas narrativas variadas, múltiplas e polifônicas (CHAGAS, 2012)” por meios e formatos diferentes. De acordo com o Plano Museológico do Museu da Educação do Distrito Federal, este tem como missão:

Preservar, salvaguardar e difundir a memória da educação pública do Distrito Federal, com vistas a fortalecer a identidade da escola e do professor e contribuir para a qualidade e renovação dos processos educativos, em benefício da cidade e da educação brasileira (2017, p. 11).

Um dos objetivos do projeto de extensão é identificar, organizar e digitalizar o acervo, por meio de tratamento museológico, arquivístico e digital. Assim, a atual autora, bolsista do projeto de extensão da UnB, juntamente com Luiz Osório e Martita Icó, membros do Museu da Educação, realizam o exercício complexo de reorganização que consiste em várias etapas para seguir, tendo como o primeiro passo a verificação no sistema do museu, se as informações estão compatíveis com o documento e a digitalização em uma boa resolução.

O presente acervo foi registrado em 2017 no banco de dados do Sistema de Automação do Museu da Educação do Distrito Federal - SAMUDE, no qual é:

Composto por textos verbais e não verbais, imagens e sons, o sítio conta com diversos aparatos apropriados para dar referências, elaborar gráficos e indicar remissões num banco de informações estruturado em um suporte tecnológico acionado pelo toque eletrônico (TAUNAY, 2015).

3 Professora da Faculdade de Educação na Universidade de Brasília.

No decorrer dos anos não houve um controle de retirada de documentos e, apesar do museu possuir um termo de empréstimo, não era feito esse manuseio correto. Dessa forma os documentos foram desaparecendo ou sendo colocados em caixas e camisas⁴ diferentes.

O museu possui cerca de 40 caixas para serem reorganizadas. Até o momento foram analisadas 30, no qual cada uma contém um título para ser identificada e camisas separando os documentos. A análise ocorre gradualmente, dessa maneira, nenhum documento permanecerá em um local incorreto ou aquele que não se apresente com a tipologia do museu permaneça no acervo.

A vistoria é feita em três partes: primeiro são impressos os documentos das camisas por meio de uma tabela que contém um código para cada arquivo e organizada em ordem alfabética; a partir disso se inicia a segunda parte: o processo de localizar o que é o documento, o título e subtítulo, se há um autor e data especificada. Quando é encontrado no sistema é feita uma análise da digitalização do arquivo, e se porventura não tenha sido realizada com boa qualidade, relata-se no SAMUDE um problema correspondente. Por fim, na terceira parte, caso esteja tudo correto, é realizado o inventário do documento.

Constantemente encontra-se documentos órfãos, isto é, documentos que não foram analisados e escaneados para o sistema, então é feita a descrição desse documento para posteriormente cadastrá-lo no sistema.

Além dos documentos órfãos, também há aqueles com várias cópias que são descartados imediatamente, mantendo somente o original - caso tenha, e somente uma cópia legível. Infelizmente são encontrados documentos com materiais frágeis que desapareceram em decorrência do tempo, como por exemplo o papel de FAX e que apesar de haver tentativas de escaneamento, a tinta não se apresenta tão forte. Um trabalho que deveria ter sido realizado logo no início para não ocorrer o desaparecimento de informações importantes.

Deve-se destacar que cada documento é histórico e imprescindível para a memória da Educação. Ao fazermos a leitura de um artigo presente no acervo, podemos encontrar informações importantes sobre algum período e personalidades da Educação, como Paulo Freire, que é pouco apresentado durante a graduação de Pedagogia. Porém com este acesso a presente autora pode descobrir e analisar toda a sua biografia e suas ações importantíssimas para a Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De certo a organização do acervo museológico do MUDE é um processo longo, pois os documentos devem ser manuseados com cuidado por serem antigos e alguns contendo rasgos que devem ser restaurados posteriormente por outra equipe. Com persistência, logo estará organizado e ativo para a realização de pesquisas para a Educação.

Assim, o Museu da Educação do Distrito Federal é primordialmente importante para a Educação e deveria ganhar o seu referido espaço e divulgado para a sociedade, pois carrega uma

⁴ Folha de separação entre documentos dentro de uma caixa.

bagagem de histórias sobre a Educação de Brasília, professores pioneiros e personalidades que participaram dos primórdios brasiliense.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

ARQUIVO NACIONAL. **Dicionário brasileiro de terminologia arquivística**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005. 230 p. Disponível em: www.conarq.arquivonacional.gov.br. Acesso em: 10 jul. 2024

BRASÍLIA (Distrito Federal). Secretaria do Estado de Educação. 03 de abril de 2013. [Dispõe sobre acordo de Cooperação Técnica entre a UnB e o Distrito Federal por intermédio dos integrantes do Comitê Gestor para a criação e implantação do Museu da Educação do DF ...] **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 3, Distrito Federal, ano 69, p. 48, 4 abr. 2013.

DI MAMBRO, G. R. **Glossário básico de arquivologia**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.

LIMA, T. C. S. DE; MIOTO, R. C. T.. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, v. 10, n. spe, p. 37-45, 2007.

Plano Museológico do Museu da Educação do Distrito Federal. Brasília, 2017.

PADILHA, R. C. **Documentação Museológica e Gestão de Acervo**. 1. ed. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, 2014. v. 2.

PEREIRA, Eva Waisros *et al* (Org.). **Nas Asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)**. Brasília: Editora UnB, 2011.

PEREIRA, Eva Waisros *et al* (Org.). **Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito Federal: história e memória**. Brasília: Editora UnB, 2018.

RAMOS, F. R. L. **A danação do Objeto: O museu no ensino de História**. Chapecó: Argos, 2004.

SOUZA CHAGAS, M. **Museus, memórias e movimentos sociais**. Cadernos de Sociomuseologia, v. 41, n. 41, 25 Fev. 2012.

TAUNAY, M. P. V. **Paisagens da memória: museu da educação do Distrito Federal**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM FORMAÇÃO CONTINUADA *STRICTO SENSU*: UMA BREVE CARACTERIZAÇÃO DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO NO ESPÍRITO SANTO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Nayara Teixeira Barbosa de Matos
Universidade Federal do Espírito Santo
nayaratmatos@gmail.com

Mariana Donateli Gatti
Universidade Federal do Espírito Santo
mariana.gatti@edu.ufes.br

Grupo de pesquisa: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Nepe - Ufes).

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: O presente trabalho visa caracterizar a produção científica na área de formação continuada *stricto sensu* (mestrado e doutorado), por meio de um levantamento bibliográfico realizado no Portal Oasisbr. O objetivo foi identificar teses e dissertações em Educação ou áreas correlatas desenvolvidas por pesquisadores em instituições de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Espírito Santo (ES) e em instituições localizadas em outras regiões, mas que tiveram o ES como *locus* da pesquisa. Utilizando descritores e operadores booleanos, a pesquisa resultou em 17 trabalhos (13 dissertações e 4 teses) após análise dos resumos. O corpus foi analisado com o software IRaMu-TeQ, revelando que o termo “educação” é central, com correlações relevantes a conceitos como “professores”, “formação”, “pesquisa” e “estudo”. Estes resultados indicam que a pesquisa em educação, especialmente na formação de professores, é abordada de maneira consistente nas teses e dissertações analisadas.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Pesquisa docente. Pós-graduação *stricto sensu*.

INTRODUÇÃO

Ao buscarmos as possíveis articulações entre a construção do conhecimento e o desenvolvimento profissional docente nos espaços onde essa relação ocorre, é fundamental considerarmos a formação continuada de professores como um elemento que possibilita a construção da práxis docente, promovendo a valorização profissional e a emancipação humana.

Observa-se que muitas instituições dedicadas à formação continuada de professores limitam esta formação ao âmbito da capacitação, restringindo seus instrumentos, conteúdos e métodos a aspectos técnicos. Esse tipo de formação geralmente se restringe ao que Leiro e Souza (2012) classificam como cursos baseados na racionalidade técnica, que reduzem a formação docente a uma mera atualização teórica, impedindo que o professor se reconheça como sujeito de sua própria formação, desqualificando-os como “produtores” de conhecimento próprio, o que pouco contribui para a autonomia dos professores.

O potencial transformador do conhecimento profissional docente reside no fato de ser contingente, coletivo e público. É contingente porque é um conhecimento difícil de codificar e generalizar, adquirindo sentido a partir do repertório de acontecimentos e situações vividas, experienciadas, analisadas e compartilhadas; é coletivo, pois se constitui dentro de um grupo profissional; e se torna público quando esse conhecimento é sistematizado e divulgado (NÓVOA, 2017).

Dessa forma, para dar os primeiros passos em direção à compreensão do processo de produção de conhecimento na pesquisa docente em programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Espírito Santo e dos impactos da formação continuada na trajetória desses professores, este estudo consistiu em realizar um levantamento bibliográfico de pesquisas em Educação ou áreas correlatas desenvolvidas por pesquisadores em instituições de Pós-Graduação *Stricto Sensu* localizadas no ES, bem como em instituições fora do estado que tenham o ES como *lócus* de pesquisa. Neste primeiro momento, o levantamento visou caracterizar a produção científica desenvolvida na área de formação continuada *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

METODOLOGIA

Por meio de pesquisa realizada no Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr), foi realizado um levantamento de teses e dissertações, no dia 10 de julho de 2024, a partir da utilização da sequência lógica de descritores e operadores booleanos a seguir: “Formação Continuada” OR “aperfeiçoamento profissional” OR “capacitação” AND “Educação” AND “Espírito Santo”. A busca inicial a partir destes descritores, obteve um resultado de 82 teses e dissertações.

A partir da leitura dos resumos das 82 teses e dissertações obtidas no levantamento inicial, critérios de exclusão foram utilizados, a fim de refinar a seleção de trabalhos a serem considerados no levantamento. Para tal, foram excluídas do levantamento pesquisas que possuísem as seguintes características: a) pesquisas exibidas em duplicidade na plataforma; b) pesquisas que não tratassem sobre educação ou áreas afins no estado do Espírito Santo; e c) pesquisas que não apresentassem relação com formação continuada de professores. Após esse procedimento, obteve-se o resultado de 17 trabalhos (13 dissertações e 4 teses).

O *corpus* desta pesquisa foi constituído a partir da realização de análise de similitude dos resumos das 17 pesquisas encontradas, através do *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRaMuTeQ). O IRaMuTeQ é um *software* gratuito e de código aberto que permite realizar análises estatísticas sobre textos e tabelas de palavras (CAMARGO; JUSTO, 2018). Para esta análise, foram utilizados verbos, substantivos e adjetivos que aparecessem mais de 10 vezes no *corpus*.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

Os dados obtidos a partir da busca pelos descritores acima citados demonstram que as teses e dissertações selecionadas foram publicadas entre os anos de 2011 e 2023, sendo a maior parte destas pesquisas (25%) publicadas no ano de 2016.

Gráfico 01 - Ano de publicação das teses e dissertações obtidas na busca.



Fonte: dados da pesquisa.

Ao todo, o levantamento apresentou teses e dissertações desenvolvidas em 06 (seis) instituições de pesquisa localizadas nos seguintes estados: Espírito Santo, Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo. A Universidade Federal do Espírito Santo e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro se destacaram como as instituições que apresentaram o maior número de teses e dissertações obtidas na busca, correspondendo à um total de 45% e 35%, respectivamente.

Gráfico 02 - Instituições de pesquisa apontadas na busca.

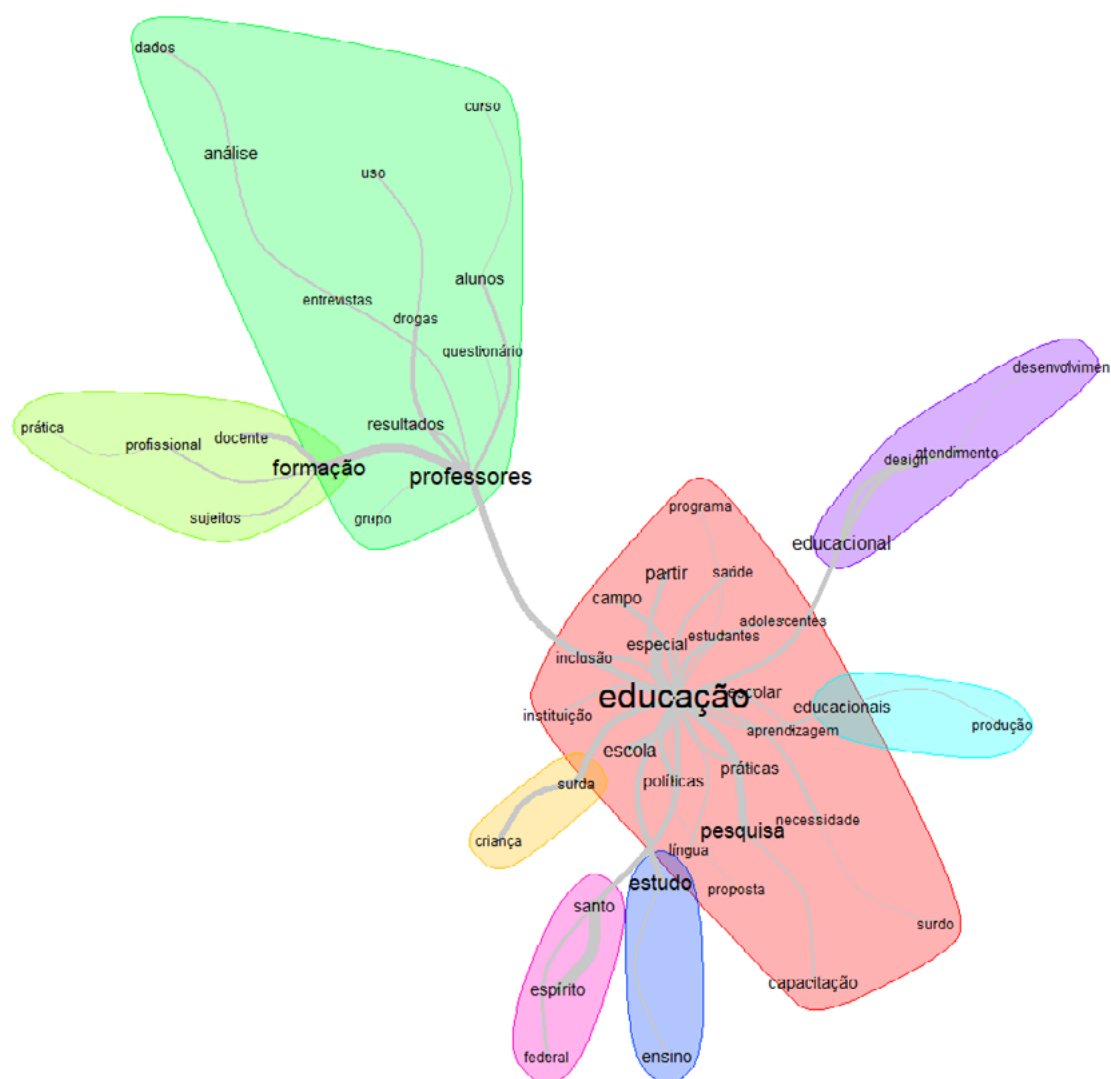


Fonte: dados da pesquisa.

A análise de similitude realizada com o uso do IRaMuTeQ baseia-se na teoria dos grafos, permitindo visualizar as conexões entre os termos presentes nos resumos das teses e dissertações selecionadas. Esse método possibilita a identificação da coocorrência de palavras em segmentos de texto, revelando a interconexão entre os termos e contribuindo para a compreensão da estrutura do conteúdo do corpus textual.

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

Figura 01 - Análise de similitude dos resumos das teses e dissertações



Fonte: dados da pesquisa

Os dados apresentados pela análise de similitude, indicam a conexidade e a relação entre os termos mais frequentes no corpo textual dos resumos das pesquisas selecionadas na busca, que desdobram em 8 unidades temáticas. O termo “educação” é apresentado como o termo de maior destaque em uma comunidade temática, sendo evidenciado como eixo central nas pesquisas indicadas pela busca, conforme observa-se a seguir:

A análise aponta que o termo “educação” se correlaciona fortemente com diversos conceitos, tais como “professores”, “formação”, “pesquisa” e “política” o que indica que as pesquisas parecem focar em estudos que exploram a intersecção entre políticas educacionais, formação de professores e a prática pedagógica, com destaque para o papel da pesquisa como meio importante para a produção de conhecimento docente. Dessa forma, destacamos que a pesquisa em educação no âmbito da formação de professores é discutida de maneira consistente nas teses e dissertações analisadas. Um aspecto que merece destaque é a coocorrência frequente entre os termos “inclusão”, “especial”, “criança” e “surda”, o que pode indicar que há uma quantidade expressiva de pesquisas no ES voltadas à educação especial, especialmente no que tange à formação de profissionais para atender às necessidades específicas de estudantes surdos.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, os resultados iniciais deste estudo indicam o papel fundamental da pesquisa na formação continuada como um vetor de desenvolvimento profissional e produção de conhecimento, com a pós-graduação *stricto sensu* se configurando como um lugar importante para o fortalecimento da práxis docente. No entanto, é necessário avançar com uma análise mais aprofundada, através da leitura completa das teses e dissertações, o que permitirá a identificação de eventuais lacunas e o enriquecimento do debate.

REFERÊNCIAS

- CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software IRAMUTEQ. Laboratório de psicologia social da comunicação e cognição**. Santa Catarina: UFSC. v. 2. 2018. p. 1-74.
- LEIRO, A.C.R.; SOUZA, E. C. (org) **Educação Básica e Trabalho Docente: Políticas e Práticas de Formação**. Salvador. Edufba, 2012 369 p.
- NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa. Educa, 2002. 79 p.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, out. 2017, p. 1106-1133.
- NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, dez/2022.

A SAÚDE MENTAL E EMOCIONAL DOS PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA: UMA ANÁLISE DA CONFIGURAÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E DA NECESSIDADE DA DOCÊNCIA CRÍTICA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Alnive Correia Araújo Martini

PMV/UFES

ninive.correa@gmail.com

Grupo de pesquisa: Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (GRUPGIE).

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: Este estudo analisa a saúde mental e emocional dos professores do ensino fundamental nas escolas públicas de Vitória, fundamentando-se nas teorias de Norbert Elias e Paulo Freire. A pesquisa utiliza um estudo de caso baseado na experiência da autora como pedagoga, abordando a influência da configuração social da escola, relações de poder e práticas educacionais na saúde dos docentes. A análise evidencia como a educação bancária e a falta de autonomia prejudicam o bem-estar dos professores, propondo a docência crítica e a pedagogia da autonomia como soluções para promover um ambiente escolar mais saudável e democrático. O estudo ressalta a necessidade de políticas públicas que priorizem a saúde mental dos professores e destaca a importância do fortalecimento da relação família-escola. As considerações finais sugerem que a valorização docente e a criação de ambientes colaborativos são essenciais para a melhoria da qualidade educacional e o bem-estar dos educadores.

Palavras-chave: Saúde mental docente. Configuração social da escola. Docência crítica.

INTRODUÇÃO

A saúde mental e emocional dos professores, especialmente aqueles que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tem se tornado um desafio crescente no campo educacional, impactando a qualidade do ensino e o ambiente escolar. Fatores como superlotação das salas de aula, falta de apoio institucional, dificuldades de aprendizagem dos alunos, indisciplina, violência e a desvalorização da profissão contribuem para o desgaste emocional dos docentes.

No município de Vitória, minha experiência como pedagoga, com um olhar atento e uma postura ativa, levou-me a um movimento de inquietações acerca de: professores angustiados pela heterogeneidade das turmas, mapear os níveis de conhecimento das crianças e dos adolescentes em relação aos diversos conteúdos focados na alfabetização em uma leitura fluente, falta de apoio (acadêmico e humano) no processo de escolarização dos estudantes com deficiência e ausência de reconhecimento e autonomia profissional, evidenciando o impacto da configuração social da escola na saúde mental e emocional do docente.

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

Este artigo analisa esses desafios à luz da teoria da configuração social de Norbert Elias, da necessidade da docência crítica proposta por Paulo Freire buscando evidenciar a relação entre condições de trabalho, relações de poder na escola, formação docente e o papel da família. O objetivo é propor ações para a valorização dos profissionais da educação e a construção de um ambiente escolar mais saudável e democrático.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

METODOLOGIA

Para construção deste estudo, recorro, como metodologia, ao estudo de caso, que utiliza como objeto de análise a experiência da autora e sua experiência como pedagoga. A partir de sua trajetória em uma escola pública de Vitória, busca-se descrever e analisar os desafios enfrentados pelos professores, com foco nas questões que afetam sua saúde mental e emocional. O relato será submetido a uma análise crítica, à luz dos referenciais teóricos de Elias (1993) e Freire (1996), buscando identificar as relações de poder, as tensões sociais e os processos que influenciam a saúde emocional dos professores, explorando os contrastes entre a educação bancária, que Freire critica por reduzir os alunos a meros receptores de informações, enquanto a educação problematizadora os incentiva a questionar e construir o conhecimento. A pedagogia da autonomia, que valoriza a liberdade, a criatividade e o diálogo, capacita os professores a romper com o modelo bancário, tornando o ensino mais significativo e combatendo o sofrimento docente causado pela desvalorização e opressão.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A configuração social da escola e o sofrimento docente

A escola analisada, no município de Vitória, se configura como uma rede complexa de relações de poder e interdependências (ELIAS, 1993). Os professores, inseridos nessa configuração, vivenciam tensões e conflitos que impactam sua saúde mental. A superlotação das salas de aula, a falta de apoio institucional, a indisciplina, a violência, a pressão por resultados e metas de aprendizagem, além da desvalorização da profissão, dentre outros, são fatores que contribuem para o desgaste emocional dos docentes. Todos os dias, ao entrarem na escola, os professores enfrentam não apenas suas próprias questões de saúde e bem-estar, mas também as de seus estudantes, que tem como desdobramento uma crescente demanda por licença médica por parte dos docentes.

O processo civilizador e o controle das emoções

Recorro ao conceito de processo civilizador de Elias (1993) para entender as crescentes demandas de controle emocional e autodisciplina impostas aos professores. A internalização dessas normas, em um contexto de tensões e desafios, pode levar ao sofrimento psíquico.

A educação bancária e a negação da autonomia docente

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Freire (1996) critica a “educação bancária”, predominante nas escolas, que nega a autonomia e o potencial criativo dos professores. Em seus relatos no cotidiano escolar os professores afirmam que a grande quantidade de livros didáticos e paradidáticos não corresponde à realidade e diversidade da aprendizagem dos estudantes na sala de aula. Eles também relatam sentir-se pressionados pelas grandes demandas de conteúdos pedagógicos, e a implicação de modelos prontos limitando por vezes a criatividade e o entusiasmo dos professores, impactando sua saúde emocional.

A docência crítica como caminho para a saúde mental

A pedagogia da autonomia de Freire (1996) defende uma prática docente crítica e reflexiva. Essa “docência crítica”, que se fundamenta no diálogo e na colaboração, pode ser um caminho para a promoção da saúde mental e a valorização dos professores. Ao se reconhecerem como sujeitos de sua prática e protagonistas da transformação da realidade, os educadores podem superar a sensação de impotência. A conscientização permite que os professores compreendam as causas do seu sofrimento e busquem soluções coletivas.

A relação família-escola e a saúde emocional dos professores

A relação entre família e escola, muitas vezes marcada por tensões e conflitos, pode gerar desgaste emocional dos educadores. A falta de apoio familiar, as dificuldades socioeconômicas dos alunos e a ausência de diálogo entre pais e professores são alguns dos desafios. A partir da teoria de Elias (1996), entende-se que essas tensões são reflexo das desigualdades sociais e das relações de poder que se reproduzem no ambiente escolar.

O fortalecimento da relação família-escola, por meio do diálogo e da parceria, é essencial para a superação desses desafios e para a promoção da saúde mental e emocional dos professores. A pedagogia da autonomia nos convida a repensar essa relação, buscando uma parceria efetiva que valorize os saberes de ambas as partes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo de caso, baseado em meu relato de experiência como pedagoga tendo como referência os escritos de Elias (1993) e Freire (1996), evidencia a necessidade urgente de ações que promovam a saúde mental e emocional e a valorização dos professores. A pedagogia da autonomia oferece um caminho para a superação do sofrimento docente, valorizando o diálogo, a reflexão crítica e a autonomia. A valorização do trabalho docente, a criação de políticas públicas de apoio à saúde mental e emocional e a construção de um ambiente escolar mais democrático são fundamentais para garantir o bem-estar dos professores e a qualidade da educação.

A inclusão da saúde mental, bem como a valorização docente, como prioridades nas políticas públicas, é essencial para a construção de um sistema educacional que promova a emancipação e a transformação social. É necessário que os professores sejam reconhecidos como sujeitos ativos de sua prática, capazes de intervir na realidade e construir, junto com a comunidade escolar, um futuro mais justo e esperançoso para a educação.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

ALVES, Edson Pantaleão; SOBRINHO, Reginaldo Celio. Escolarização de alunos com deficiência e as inter-relações família, escola e gestores públicos da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, 2014, 27. 48: 171-184.

BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. A inclusão escolar e os cenários das políticas de formação do professor no Espírito Santo. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio (Orgs.). **Professores e Educação: formação em foco**, vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 205-220.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador vol. 2: formação do estado e civilização**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51ª Edição. São Paulo: Cortez, 2011.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 66 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. rev. e ampliada, Goiânia: Ed. Alternativa, 2004.

LOPES, Maura Corcini. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores associados, 2018b.

À SOMBRA DO IPÊ, LEONELÊ: LITERATURAS AFRO-BRASILEIRAS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Fernanda Alves de Amorim Ruy Bobbio

EMEF Leonel de Moura Brizola

fernadaruybobbio@gmail.com

Tânia Maria dos Santos

EMEF Leonel de Moura Brizola

Professoratania2018@gmail.com

Eixo Temático: 6 - Formação, prática docente, valorização do trabalho e dos profissionais de educação.

Resumo: O presente relato de experiência é resultado de práticas e vivências em estudos das Leis 10639/03 e 11645/08 e a produção de conhecimento de professores e estudantes do ensino fundamental I de uma unidade escolar do município de Serra/ES. Por meio do projeto institucional: “À sombra do ipê, Leonelê: literaturas afro-brasileiras” foram desenvolvidas atividades interdisciplinares, articulando o tema à realidade local. Teve como objetivo problematizar a educação, as relações étnico raciais e potencializar a cultura e história afro-brasileira, contextualizando à vida das crianças de uma comunidade periférica de Serra. A metodologia utilizada, além de uma pesquisa bibliográfica, foi organizar grupos de trabalho e rodas de conversa com as professoras e delas com os estudantes. A experiência apresentada nos possibilitou despertar a curiosidade e a capacidade leitora nos estudantes, incentivados pela literatura afro-brasileira e o resgate da formação do povo brasileiro, valorizando as heranças culturais da ancestralidade africana. Destacamos também, a importância da formação continuada de professores articulada às aprendizagens de toda comunidade escolar na execução do projeto institucional da EMEF Leonel de Moura Brizola.

Palavras-chave: Lei 10639/03. Lei 1145/08. Literatura afro-brasileira. Relações étnico raciais.

INTRODUÇÃO

O projeto institucional da Escola Municipal de Ensino Fundamental Leonel de Moura Brizola, foi pensado no intuito de permear as vivências escolares com construções de práticas de leitura e escrita de literaturas com a temática afro-brasileira, na percepção de uma necessidade de agregar ações na construção de uma comunidade escolar antirracista e que as crianças/ estudantes se sintam representadas nas mais diversas atividades, seja escolar ou social, que elas possam sonhar e acreditar que o lugar delas na sociedade é onde elas quiserem estar. O projeto objetivou, primordialmente, efetivar a aplicabilidade das leis 10.639/03 e 11.645/08 que obriga a inclusão do currículo da Rede de Ensino Oficial da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, que ainda é um desafio na grande maioria das escolas públicas brasileiras. A escola está situada em um bairro periférico do município de Serra, em uma comunidade conhecida pelo alto índice de violência. Diante desse contexto, vimos a necessidade de levar para dentro dos muros da escola, literaturas em que o protagonismo negro fosse evidente, em que rainhas e princesas negras adentrassem no imaginário das crianças/estudantes e que a história do africano começasse a ser vista pelo olhar do povo negro.

Polez, Trancoso e Oliveira (2020) ao analisarem os dados das matrículas dos estudantes na Rede Municipal de Ensino da Serra (ES), com a finalidade de identificar o perfil étnico-racial dos estudantes afirmam que

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Antes de analisarmos os números apresentados, cabe elucidar que o Estatuto da Igualdade Racial, instituído pela lei nº 12.288 em 20 de julho de 2010, considera como população negra, em parágrafo único - IV: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Assim, podemos afirmar, com base nos dados estatísticos do Censo Escolar 2019, que 69,5% da população estudantil do município serrano é negra.

Forde (2019), ao tratar da institucionalização da negritude na educação, assevera que

Não se trata simplesmente de garantir acesso e permanência da população negra nos estabelecimentos de ensino, mas sim de reivindicar *outra* educação, a ser oferecida para toda a sociedade e não apenas para a população negra - uma educação que incorpore a negritude na sua matriz curricular e esteja comprometida com o combate ao racismo (FORDE, 2019, p. 143).

Desse modo, a desconstrução de histórias únicas que por várias gerações foram ensinadas e aprendidas nas instituições de ensino, se faz necessária à formação docente nessa perspectiva, para que a história seja contada também com a valorização da ancestralidade africana, não com as mazelas da escravização.

METODOLOGIA

O projeto buscou resgatar, por meio da literatura afro-brasileira, a representatividade das crianças negras, ressaltando a beleza de seus cabelos e corpos. Trouxe para o ambiente escolar, literaturas de autoras e autores capixabas em sua maioria negros. O projeto foi desenvolvido durante o ano de 2023 com várias ações. A metodologia utilizada, além da pesquisa bibliográfica, foi constituir grupos de estudos com as professoras e, a partir das rodas de conversa com os estudantes, a organização de todo o projeto. Cada turma tinha sua literatura disparadora que foi trabalhada em rodas de leituras, palestras, brincadeiras, jogos, entre outros. Foram feitas sacolas literárias que foram enviadas para as famílias com o livro da turma e atividades para serem feitas em família. A culminância do projeto aconteceu com apresentações musicais para toda a comunidade escolar.

O projeto, ao ser sistematizado, pensou-se em trazer para a comunidade escolar a literatura de representatividade negra em que o estudante pudesse ser protagonista e inserido nas histórias, deixando de lado a princesa dos contos tradicionais, loira e de olhos azuis, e considerando a realidade vivida por esses estudantes, que em nada se parece com castelos luxuosos e banquetes. Destacamos ainda a importância da mediação do professor nesse contexto, como asseveram Gomes e Silva (2002)

Diante da realidade cultural da educação e da escola brasileira e do quadro de desigualdades raciais e sociais do Brasil, já não cabe mais aos educadores e

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

educadoras aceitarem a diversidade étnico-racial só como mais um desafio. A nossa responsabilidade social como cidadãs e cidadãos exige mais de nós. Ela exige de todos nós uma postura e uma tomada de decisão diante dos sujeitos da educação que reconheça e valorize tanto as semelhanças quanto as diferenças como fatores imprescindíveis de qualquer projeto educativo e social que se pretenda democrático (GOMES e SILVA, 2002, p. 24).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Durante a execução do projeto foram muitas vivências, crianças descobrindo a beleza de seus cabelos e corpos e conhecendo a história do nosso país por meio de sua ancestralidade, que deixa de ser somente “portuguesa” para se tornar também, africana e indígena, povos estes que foram subvalorizados na formação estudantil por longos anos, mas que são tão importantes quanto, quiçá até mais importantes, posto que, a rica contribuição histórico-cultural desses povos, jamais poderia ter sido subjugada pelo Estado brasileiro.

O envolvimento das crianças, dos professores e das famílias, com a temática defendida no projeto “À sombra do ipê, Leonelê: literaturas afro-brasileiras”, corroborou a ideia de que, institucionalmente, estamos no caminho certo, embora não perdendo de vista que há muito a ser feito, sobretudo no que se refere à formação docente para a educação das relações étnico-raciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto possibilitou despertar a curiosidade e a capacidade leitora nos estudantes, incentivados pela literatura afro-brasileira e o resgate da formação do povo brasileiro, valorizando as heranças culturais da ancestralidade africana. Potencializou a formação continuada de professores, pautada na busca por mais conhecimento de práticas e dos estudos das relações étnico raciais, e assim, contribuir para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, permeando o ano letivo com práticas antirracistas e não somente em 20 de novembro, Dia da Consciência Negra. Por meio dessas práticas, levamos para a sala de aula, outros olhares e encantamento de histórias ricas do continente africano imbricadas com histórias de nosso território, nosso estado e nosso município, que transbordam a ancestralidade africana. Nessa perspectiva, o projeto trouxe para crianças negras o sentimento de pertencimento no meio que elas estudam, sem vergonha de assumir seus cabelos crespos e encaracolados, e por meio da literatura, sintam-se representadas em princesas, guerreiras, atletas, mulheres e homens, que tenham espaço em nossa sociedade. E, com isso, possam sonhar, estudar e escolher a profissão que quiserem. Em uma escola com mais de 80% da população negra, reverberamos o que diz Gomes (2017) “não podemos perder a esperança, é preciso sabedoria e resistência democráticas”.

REFERÊNCIAS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

FORDE, Gustavo Henrique Araújo. **Vozes negras na história da educação: racismo, educação e movimento negro no Espírito Santo (1978-2002)**. Campos de Goytacazes/RJ: Brasil Multicultural, 2018.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. (org.). **Experiências Étnico-Culturais para a Formação de Professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

POLEZ, Franciele Teixeira da Silva, TRANCOSO, Joelma dos Santos Rocha; OLIVEIRA, Eduardo Augusto Moscon. Educação para as relações étnico-raciais no município da Serra-ES: uma análise das orientações curriculares de 2008. **@rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 8, n. 17, p. 271-293, 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/24267>. Acesso em: 05 jul. 2022.

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: POTENCIALIZANDO PENSAMENTOS CRÍTICOS SOBRE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Eduarda da Cruz de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo
eduarda.cruz.j@hotmail.com

Vitor Daniel Azeredo Ferreira
Universidade Federal do Espírito Santo
victordaniel@gmail.com

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: O presente estudo busca identificar o que as produções acadêmicas abordam sobre o ensino de ciências, na perspectiva da Alfabetização Científica, nos anos iniciais do ensino fundamental. Trata-se de uma pesquisa piloto, de cunho bibliográfico, realizada como parte de um projeto de mestrado profissional em andamento. O interesse por esse levantamento se justifica pelo debate acadêmico e pelas propostas de formação de professores que apontam os desafios do ensino de ciências para professores não especialistas, mas consideram aspectos da formação generalista como possibilidades para a alfabetização científica dos estudantes.

Palavras-chave: Formação de Professores. Ensino de Ciências. Alfabetização Científica.

INTRODUÇÃO

Apresentamos aqui uma análise bibliográfica que busca investigar as relações entre o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental e a Alfabetização Científica. A literatura revisada descreve três termos diferentes para se referir ao mesmo tema. Observam-se textos que utilizam as terminações “Letramento Científico”, “Enculturação Científica” e “Alfabetização Científica”. Para efeitos de definição, utilizaremos ao longo deste texto o termo “Alfabetização Científica” (AC).

[...] usaremos o termo “alfabetização científica” para designar as ideias que temos em mente e que objetivamos ao planejar um ensino que permita aos alunos interagir com uma nova cultura, com uma nova forma de ver o mundo e seus acontecimentos, podendo modifica-los e a si próprio através da prática consciente propiciada por sua interação cerceada de saberes de noções e conhecimentos científicos, bem como das habilidades associadas ao fazer científico (SASSERON, CARVALHO, 2011, p. 61).

Na atual sociedade em que vivemos, imersa na ciência e tecnologia, é fundamental pensar em um processo educativo que vá além da mera transmissão de conceitos e métodos científicos. É essencial promover a reflexão sobre as implicações das relações entre ciência, sociedade e ambiente. Nesse contexto, o ensino de ciências desde as séries iniciais assume uma importância significativa, visto que a ciência e a tecnologia estão cada vez mais integradas ao cotidiano das

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

peçoas, sendo necessário preparar os estudantes desde as séries iniciais para compreender e interagir de maneira crítica com a ciência e a tecnologia em seu entorno.

Ao introduzir a Alfabetização Científica nessa etapa da educação, abre-se espaço para que os estudantes desenvolvam habilidades de investigação, análise e argumentação fundamentadas em princípios científicos. Isso não apenas fortalece sua compreensão dos fenômenos naturais, mas também os capacita a tomar decisões embasadas em fatos e a participar de maneira mais consciente e crítica em questões científicas e ambientais.

Dessa forma, a inserção da Alfabetização Científica nos anos iniciais do ensino fundamental se apresenta como potencializador no desenvolvimento dos indivíduos. Sasseron e Carvalho (2011, p.65) “[...] mencionam a Alfabetização Científica como uma atividade que se desenvolve gradualmente ao longo da vida e, assim, a veem conectada às características sociais e culturais do indivíduo.”

As aulas de ciências no ensino fundamental, ancoradas pelos princípios da Alfabetização Científica, devem permitir que o conhecimento científico seja articulado, organizado e direcionado de modo a incentivar os estudantes a desenvolverem seus pensamentos e reflexões sobre os conteúdos e suas relações com o mundo ao seu redor, “de modo que possam desenvolver um pensamento em nível teórico e uma concepção de mundo que lhes permita ver, compreender e intervir na realidade objetiva” (ZOCOLER, SFORNI, 2020, p.14).

A introdução dos conceitos e conteúdos nas aulas de ciências deve partir de uma organização e planejamento pensados e elaborados com base na Alfabetização Científica. As atividades desenvolvidas devem ser “capazes de oportunizar a resolução de problemas por meio do diálogo, da ação do aluno, do convite ao pensar científico, da argumentação, do refletir, do analisar resultados” (BRITO, FIREMAN, 2016, p.130).

É preciso que os professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental possuam conhecimentos e informações mínimas para que possam contribuir eficazmente com a formação de sujeitos alfabetizados cientificamente. Com esse objetivo, é necessário possibilitar o acesso a formações continuadas que auxiliem os professores das séries iniciais do ensino fundamental na compreensão do conceito de Alfabetização Científica e nas possibilidades de integração deste conceito às aulas de ciências e à vida dos estudantes.

Assim sendo, a alfabetização científica que está sendo proposta preocupa-se com os conhecimentos científicos, e sua respectiva abordagem, que sendo veiculados nas primeiras séries do Ensino Fundamental, se constituam num aliado para que o aluno possa ler e compreender o seu universo. Pensar e transformar o mundo que nos rodeia tem como pressuposto conhecer os aportes científicos, tecnológicos, assim como a realidade social e política. Portanto, a alfabetização científica no ensino de Ciências Naturais nas Séries Iniciais é aqui compreendida como o processo pelo qual a linguagem das Ciências Naturais adquire significados, constituindo-se um meio para o indivíduo ampliar o seu universo de conhecimento, a sua cultura, como cidadão inserido na sociedade (LORENZETTI e DELIZOICOV, 2001, p.52).

METODOLOGIA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Este texto trata-se da descrição de uma pesquisa bibliográfica, construindo uma análise dos temas Alfabetização Científica e Ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, utilizando-se do método crítico-dialético em uma abordagem qualitativa, buscando evidenciar a importância do processo de aprendizagem de ciências pelo viés da Alfabetização Científica nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a leitura e análise da bibliografia pesquisada, percebe-se a relevância da introdução do conceito de Alfabetização Científica nas séries iniciais do ensino fundamental, com o objetivo de potencializar pensamentos e atitudes críticas envolvendo Ciência, Tecnologia e Sociedade. Contudo, para que esta prática tenha êxito, é fundamental que os profissionais da educação que atuam nessas turmas estejam familiarizados com os conceitos relacionados à Alfabetização Científica e suas possibilidades de articulação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É essencial que os educadores possuam conhecimento não apenas dos conteúdos científicos a serem ensinados, mas também da metodologia adequada para desenvolver a Alfabetização Científica desde cedo. Isso inclui estratégias pedagógicas que incentivem os alunos a questionar, investigar e analisar fenômenos científicos, promovendo uma aprendizagem ativa e significativa.

Ademais, os professores precisam compreender como integrar os princípios da Alfabetização Científica ao currículo escolar, conectando os conhecimentos científicos com as experiências de vida dos estudantes. Esse processo não apenas fortalece o entendimento conceitual, mas também estimula o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico, a tomada de decisões informadas e a participação cidadã responsável.

Portanto, investir na formação continuada dos professores em relação à Alfabetização Científica é fundamental para que possam contribuir efetivamente para o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios complexos da sociedade contemporânea com base em um sólido entendimento científico e ético.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins. **Ensino de Ciências e Formação de Professores**: diagnóstico, análise e proposta. 2008. 165 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 03 maio 2024.

**“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos
no campo da educação”**

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 18 abr. 2024.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

BRITO, Liliane Oliveira de; FIREMAN, Elton Casado. Ensino de Ciências por Investigação: Uma Estratégia Pedagógica para Promoção da Alfabetização Científica nos Primeiros Anos do Ensino Fundamental. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 126-146, jan. 2016.

FALCÃO, Eliane Brigida; VILANOVA, Rita (org.). **Educação em ciências e saúde: história, consolidação e perspectivas**. Rio de Janeiro: Editora Philae, 2020.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização Científica no Contexto das Séries Iniciais. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 45-61, jun. 2001.

NASCIMENTO, Fabrício do; MENDONÇA, Viviane Melo de; FERNANDES, Hylío Laganá. O Ensino de Ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista Histedbr On-Line**, Campinas, v. -, n. 39, p. 225-245, set. 2010.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Alfabetização Científica: Uma Revisão Bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, [s. l], v. 1, n. 16, p. 59-77, set. 2011.

SILVA, Vania Fernandes; BASTOS, Fernando. Formação de Professores de Ciências: reflexões sobre a formação continuada. **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 5, n. 2, p. 150-188, set. 2012.

ZOCOLER, Juliane Cristina; SFORNI, Marta Sueli de Faria. A Relação entre o Ensino de Ciências da Natureza e a Formação da Concepção de Mundo à luz da Psicologia Histórico-Cultural. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 26, n. 11, p. 1-16, nov. 2020.

ANÁLISE DOCUMENTAL SOBRE O ESTÁGIO REMUNERADO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Solayne Pereira Freitas Xer

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

solaynepereira2015@gmail.com

Andréia Nunes Militão

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

andreiamilitao@ufgd.edu.br

Fonte de financiamento: CAPES.

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: O presente trabalho integra pesquisa de mestrado, em andamento, na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Tem como objetivo precípuo analisar os documentos que regulamentam o estágio no âmbito federal, estadual e municipal, bem como verificar como o estágio não obrigatório está configurado na UFGD. A metodologia adotada é a análise documental conforme a perspectiva de Evangelista (2012), visando desvelar se esse modelo de estágio atende realmente o viés formativo estabelecido pela Lei n.11.788/2008. A análise indica que o estágio remunerado tem previsão nos documentos internos da UFGD, e a instituição também faz a oferta do estágio não obrigatório. No entanto, nos demais normativos examinados, esse modelo de estágio ainda apresenta um viés técnico e não possui uma estrutura formativa como o estágio obrigatório.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores. Estágio Remunerado. Trabalho Docente.

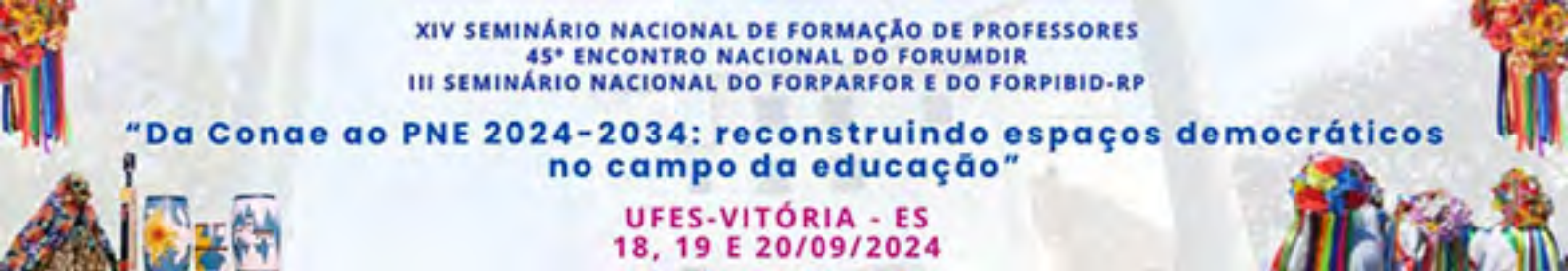
INTRODUÇÃO

O estágio na formação de professores é um tema amplamente debatido no campo educacional, por configurar componente curricular obrigatório e constituir uma etapa essencial na preparação de futuros docentes. As concepções de/sobre estágio se alteraram nos diferentes cenários histórico-econômico-político do país. O estágio não obrigatório remunerado, previsto pela Lei n. 11.788/2008, emerge como uma alternativa dentro desse arcabouço legal, caracterizado por disputas ideológicas, políticas e econômicas ao longo do tempo.

Embora o estágio não obrigatório apareça no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) das licenciaturas investigadas, ele ainda é negligenciado nos normativos, resoluções e pareceres, em contraste com o estágio obrigatório, que já está estabelecido e tem viés formativo.

METODOLOGIA

O trabalho teve como objetivo analisar os documentos que regulamentam o estágio e verificar se o estágio não obrigatório/remunerado tem caráter formativo similar ao estágio obrigatório. Utilizou-se de pesquisa documental, baseada em Evangelista (2012), que considera que os documentos possuem uma essência carregada de história e consciência humana, direcionando a vida



em comunhão com a teoria e o pesquisador. A metodologia organizou-se em torno da análise dos três pilares: a posição do pesquisador, posição dos documentos e posição da teoria.

A pesquisa localiza-se na cidade de Dourados-MS. Foi realizado levantamento dos documentos na página eletrônica da Presidência da República, da Procuradoria Geral do Estado do Mato Grosso do Sul, da prefeitura de Dourados-MS, Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul, Secretaria Municipal de Educação de Dourados-MS, da Universidade Federal da Grande Dourados e das empresas que fazem a integração do estágio não obrigatório/remunerado na cidade de Dourados-MS.

O *corpus* documental foi composto de PPC de 14 licenciaturas da UFGD, Regimento Geral de Estágio da UFGD e documentos referentes aos Acordos de Estágio da instituição com as concedentes (denominados ACE's), disponíveis no *site* da universidade e “contratos” ou Termo de Consentimento de Estágio (TCE) das empresas concedentes que atuam em Dourados/MS.

Quadro 1 - Relação de documentos sobre estágio não obrigatório/remunerado (1998-2024)

Documento	Esfera	Ano de Pro-mulgação	Link
Constituição Federal	Federal	05/10/1988	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/l11788.htm
LDB	Federal	20/12/1996	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
Lei do Estágio	Federal	25/09/2008	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm
LEI n.13.429	Federal	31/03/2017	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13429.htm
Resolução n. 4.314	SED/Estadual	11/06/2024	http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/db43d98d-cb91798304256e600057d8ff/2bdb066d6ebb350504258b490068b979?OpenDocument
Resolução n. 4.314	Estadual	11/06/2024	http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/db43d98d-cb91798304256e600057d8ff/2bdb066d6ebb350504258b490068b979?OpenDocument
Decreto n. 12.452	Estadual	29/10/2007	https://www.google.com/search?client=firefox-bd&q=Mato+Grosso+do+Sul.+Decreto+n%C2%BA+12.452+de+29+de+novembro+de+2007
Resolução n.123	UFGD	08/06/2021	https://portal.ufgd.edu.br/divisao/legislacao-normas-cograd/normasufgd#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CEPEC%2FUFGD%20n%C2%BA%20123,2018%20e%20n%C2%BA%20066%2F2021
PPC dos cursos de licenciatura	UFGD	01/07/2010	https://portal.ufgd.edu.br/coordenadoria/cograd/ppcs
Decreto n. 2.449	Municipal	09/06/2016	https://do.dourados.ms.gov.br/wpcontent/uploads/2016/07/12-07-2016.pdf
Diário Oficial, 2023, n. 5.927	Municipal	17/07/2023	https://dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2023/07/17/07-2023-SUPL-l-q3lphaw.pdf
Acordos de Estágios UFGD	UFGD	2024	https://portal.ufgd.edu.br/secao/acordos-de-estagio/index
Contrato IEL	Regional	2023	O documento não estava disponível na plataforma da empresa.
Contrato CIEE	Regional	2024	O documento não estava disponível na plataforma da empresa.
Contrato da Pró-Estágios	Regional	2024	O documento não estava disponível na plataforma da empresa.

Fonte: Dados obtidos a partir de páginas eletrônicas oficiais (2024).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

O estágio curricular supervisionado obrigatório já se encontra consolidado dentro dos PPCs das licenciaturas, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e posteriormente com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN/2012/2015/2019/2024), que os organizaram com uma estrutura de concepções formativas e avaliativas, com carga horária estabelecida, professores orientadores e supervisores, amparado dentro no PPC de cada curso, regimento de estágio da universidade, com todo o aparato para que os alunos aprendam a *práxis*.

Os PPCs das licenciaturas da UFGD mencionam o estágio remunerado como uma oportunidade de renda extra, e não se responsabilizam pelo seguro contra acidentes do acadêmico. A UFGD possui o seu próprio estágio remunerado chamado de “Bolsa Pró Estágio”, modelo que seleciona como estagiários alunos das suas licenciaturas a partir de entrevista. O Bolsa Pró-Estágio destina-se ao acompanhamento de Pessoa Com Deficiência matriculadas nos cursos da UFGD, os acadêmicos recebem o valor de R\$ 787,98 reais pelo serviço prestado e acréscimo de auxílio-transporte de R\$10,00 reais. Considera-se que esse modelo de estágio concorre com a atuação de profissionais formados, pois os estagiários passam a desempenhar atividades para as quais ainda não têm formação completa e passam a ocupar vagas que deveriam ser destinadas aos professores de apoio pedagógico especializado.

As empresas privadas responsáveis para fazer a integração entre as universidades e as instituições concedentes têm como principal função contratar os acadêmicos e gerenciar as verbas para contratação, enquanto a responsabilidade pelo seguro fica a cargo da instituição da concedente. O Decreto n. 2.449/2016 normatiza no âmbito da SEMED o Núcleo de Estágio, órgão subordinado ao setor de recursos humanos e que, portanto, poderia realizar as mesmas funções das empresas de integração.

Como destaca Evangelista (2012), ao utilizar a teoria na análise documental, é essencial entender as razões para a escolha de uma fonte em vez de outra e verificar se ela é adequada ao que se analisa. Nesse contexto, o edital publicado pela prefeitura, em colaboração com a empresa responsável pela integração dos estagiários das universidades no município, evidencia o alinhamento com a perspectiva de contratação de mão-de-obra barata para atender a demanda de professores na região.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas análises realizadas, constatou-se que o estágio não-obrigatório não proporciona uma condição formativa adequada para os acadêmicos das licenciaturas. Não há um processo de acompanhamento ou de fiscalização sobre esse modelo de estágio, embora a Lei n.11.788/2008 estabeleça que a carga horária do estágio não obrigatório deve ser somada à carga horária do curso, detalhes importantes que não ficam aclarados nos PPC das licenciaturas.

A pesquisa documental empreendida aponta para a predominância uma visão técnica que considera o estágio como um mecanismo prático que deve ser compensado financeiramente pela

"Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação"

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

atividade realizada. Essa abordagem muitas vezes não reflete a natureza das atividades executadas que na nossa perspectiva se caracterizam pelo viés formativo.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Diário Oficial da União, Brasília-DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília-DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.

CIEE. **Termo de Compromisso de Estágio.** Contrato de estágio não obrigatório com concedente. 2024. p.01.

DOURADOS. **Decreto n. 2.449, de 09 de junho de 2016.** Homologa o Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação de Dourados. Dourados-MS, 09 jun. 2016. Disponível em: <https://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2016/07/12-07-2016.pdf>.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o Trabalho com Documentos de Política Educacional. In: Araújo, Ronaldo Marcos de Lima; Rodrigues, Doriedson S. (org.). **Trabalho, Educação e Políticas Educacionais.** Campinas-SP: Alínea, 2012. Cap. 4, p. 51-71.

IEL. **Termo de Compromisso de Estágio.** Contrato de estágio não obrigatório com concedente. 2024. p. 01-04.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n. 12.452 de 29 de novembro de 2007.** Regulamenta o estágio não-remunerado de estudantes nos órgãos da administração pública estadual e dá outras providências. Disponível em: <https://www.google.com/search?client=firefox-bd&q=Mato+Grosso+do+Sul.+Decreto+n%C2%BA+12.452+de+29+de+novembro+de+2007>.

SED. **Resolução/SED N. 4.314, de 10 de junho de 2024.** Regulamenta a concessão de estágio supervisionado obrigatório não remunerado, no âmbito da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, aos acadêmicos de licenciaturas e pedagogia, dá outras providências. Mato Grosso do Sul-MS, 10 jun. 2024. Disponível em: <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/db43d98dcb91798304256e600057d8ff/2bdb066d6ebb350504258b490068b979?OpenDocument>.

SEMED. **Edital n. 01/2023, de 17 de julho de 2023.** A Prefeitura Municipal de Dourados-MS e o Centro de Integração Empresa-Escola – CIEE, nos termos da Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008, torna pública a realização de Processo Seletivo de Prova Online para preenchimento de vagas e formação de cadastro de reserva para estágio remunerado. Dourados-MS, 17 de jul. de 2023. Disponível em: <https://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2023/07/17-07-2023-SUPL-l-q3lphaw.pdf>.

UFGD. **Resolução n. 123 de 8 de junho de 2021.** Dispõe sobre o novo Regulamento de Estágio para os estudantes dos cursos de graduação da UFGD. Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura, 2021. Disponível em: <https://portal.ufgd.edu.br/divisao/legislacaonormascograd/normasufgd#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CEPEC%2FUFGD%20n%C2%BA%20123,2018%20e%20n%C2%BA%20066%2F2021>.

ANÁLISE SOBRE A ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE COM BASE NO CENSO ESCOLAR

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Paulo César Geglio

Universidade Federal da Paraíba

pgeglio@yahoo.com.br

Gabriela Siqueira Cavalcante

Universidade Federal da Paraíba

gabrielascavalcante@live.com

Grupo de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior e Sociedade.

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: A temática de investigação apresentada nesse trabalho se insere no campo da educação, com foco nos professores. Consiste em um levantamento de dados estatísticos sobre a relação entre a formação dos professores brasileiros da educação básica e o componente curricular que ministram. Os dados foram coletados do censo escolar do ano de 2021, disponíveis no site do Inep. O objetivo é apresentar a situação da formação dos professores com base nos dados nacionais. Esse é um assunto de investigação que tem sido realizado por instituições internacionais, como a OCDE e a Unesco, e por grupos de pesquisa nacionais.

Palavras-chave: Formação docente. Indicadores. Censo Escolar.

INTRODUÇÃO

A partir dos anos 2000 aumentou a quantidade de produções sobre os professores. Elas se concentram em revelar aspectos sobre a formação desse profissional, o ambiente e condições de trabalho deles, bem como plano de carreira e salário. Algumas delas estabeleceram como recorte geográfico a realidade brasileira, fazendo análises a partir de dados coletados em âmbito nacional (ALVES, PINTO, 2011; CARVALHO, 2018; GATTI, BARRETO, ANDRÉ 2011; UNESCO, 2004; GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE, 2015). Outras têm abrangência internacional, como as pesquisas realizadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE - (2014), que apresentam o perfil formativo e profissional de professores brasileiros, comparando-o aos de outros países.

No que se refere à formação dos professores, também é preciso observar se ela é consoante ao componente curricular que eles lecionam, o que o censo educacional denomina de ‘indicador adequação da formação docente’ (BRASIL, 2014).

Ao se apresentar políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação escolar é importante considerar também, e sobretudo, a atividade docente. Assim, conhecer a situação dos professores em efetivo exercício nas escolas brasileiras, delineando seus aspectos comuns, é uma etapa importante no mapeamento da condição que envolve os problemas escolares e a planifica-

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

ção das ações que visam melhorar o quadro atual da educação escolar. É com essa perspectiva que apresentamos nosso trabalho de pesquisa, que visa evidenciar os dados censitários que contribuem para mostrarmos a formação dos professores no Brasil, ressaltando as múltiplas realidades de condições de formação e de trabalho dessa categoria profissional.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

METODOLOGIA

Os dados sobre a adequação da formação do docente em relação ao componente curricular que leciona foram coletados dos indicadores do censo escolar relativo ao ano de 2021. As informações estão no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), ícone ‘Censo Escolar’, item ‘Indicadores Educacionais’. As planilhas com as informações apresentam percentuais com abrangência nacional, regional e estadual a respeito dos professores que atuam em escolas de dependência administrativa federal, estadual, municipal e privada. Nesse trabalho, em função da limitação de espaço, nos concentramos na abrangência nacional. O quantitativo de professores, segundo registrado no documento ‘Notas Estatísticas: Censo Escolar’ era de aproximadamente 2,1 milhões, dos quais mais de 60% atuam no ensino fundamental (BRASIL, 2021). A planilha do censo apresenta os percentuais de professores distribuídos em educação infantil, ensino fundamental, ensino médio. Nossas análises se concentraram no exame dos dados quantitativos relativos aos professores por nível de ensino em âmbito nacional.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No que se refere, portanto, à adequação da formação docente, há uma divisão no censo escolar (BRASIL, 2021), relativa a totalidade dos professores das escolas brasileiras, em cinco grupos. Grupo 1, correspondente a professores com formação superior em licenciatura no mesmo componente curricular (disciplina) que lecionam. Grupo 2, relativo aos professores com formação superior em bacharelado no componente curricular que lecionam. Grupo 3, com professores que possuem licenciatura diferente do componente curricular que lecionam. Grupo 4, no qual se encontram os professores com outra formação não considerada pelas outras categorias. Grupo 5, agrupa professores que não possuem formação em nível superior completo.

No que se refere à educação infantil, há 60,7% dos professores graduados em licenciatura correspondente ao componente curricular que lecionam (grupo 1); 1,3% possuem curso superior em bacharelado no componente curricular correspondente (grupo 2); 19,2% são graduados em licenciaturas diferentes do componente curricular que lecionam (grupo 3); 2,1% têm formação não considerada pelas outras categorias (grupo 4) e 16,7% não são graduados (grupo 5).

No ensino fundamental, há 65,5% dos professores graduados em licenciatura correspondente a disciplina que lecionam (grupo 1); 2,1% com bacharelado no componente curricular correspondente (grupo 2); 18,9% são graduados em licenciaturas diferentes dos componentes curricula-

"Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação"

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

res que lecionam (grupo 3); 2,4% têm formação não considerada pelas outras categorias (grupo 4) e 11,1% não são graduados (grupo 5).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Em relação ao ensino médio, há 66,6% dos professores graduados em licenciatura correspondente ao componente curricular que lecionam (grupo 1); 1,9% com bacharelado no componente curricular correspondente (grupo 2); 24,8% são graduados em licenciaturas diferentes das dos componentes curriculares que lecionam (grupo 3); 3,9% têm formação não considerada pelas outras categorias (grupo 4) e 2,8% não são graduados (grupo 5).

Em relação aos dados, constatamos que há uma pequena diferença percentual de professores com curso de licenciatura adequado ao componente curricular de um seguinte de ensino para outro (educação infantil, ensino fundamental e médio), revelando que quanto mais o processo escolar se torna especializado e os saberes de ensino vão se tornando mais específicos, ou seja, mais disciplinares, mais específica é a formação do professor e, portanto, a adequação dela ao componente que leciona. Da mesma forma, se constata maior quantidade percentual de professores com curso de nível superior. Esses dois fatos revelam a histórica desvalorização do magistério em relação ao exercício da profissão em etapas elementares, como educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Também é possível verificar que 30% dos 2,1 milhões professores (630 mil) não têm formação em curso de nível superior. Um quantitativo expressivo, localizado sobretudo na educação infantil (16,7%) e no ensino fundamental (11,1%), o que reforça a histórica desvalorização do profissional que atua nesses segmentos da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de pouco mais de 20 anos, houve um exponencial crescimento na quantidade de professores da educação básica com formação em curso de nível superior. Saímos dos 18% no ano de 2000, para 80% em 2020, no caso da educação infantil. No ensino fundamental, anos iniciais, o aumento foi de 20% para 85%. Nos demais níveis foi de 70% para 92%, anos finais do ensino fundamental e de 88% para 90% no ensino médio (GEGLIO, NASCIMENTO, 2023). Houve, portanto, um expressivo avanço na formação dos professores, porém não atingimos Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que registra a necessidade de todos os professores da educação básica ter formação realizada em curso superior de licenciatura até o final da validade do plano. Estamos longe dessa meta, visto que apenas 64% dos professores que atuam nas escolas do país passaram por uma formação em nível superior em cursos de licenciatura.

REFERÊNCIAS

ALVES, T; Rezende Pinto, J. M. R. de. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, nº 143, p. 606-639, maio/ago. 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**.

**“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos
no campo da educação”**

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota técnica 020/2014/CGCQTI/DEED**. Indicador da adequação da formação do docente da Educação Básica. Brasília, 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf. Acesso em: agosto de 2023.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

CARVALHO, M. R. V. de. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília: Inep/MEC, 2018. Série Documental - Relatos de Pesquisa, nº 41. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1473981. Acesso em: 20 jan. 2019.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE. **Trabalho docente na educação básica no Brasil**. Fase II. Relatório de Pesquisa. Belo Horizonte: UFMG/FaE/Gestrado, 2015. Disponível em: http://www.gestrado.net.br/images/pesquisas/3/Relatorio_Gestrado_TDE-BBII.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.

GATTI, B. A.; Sá Barreto, E.S.; André, M. E. D. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GEGLIO, P. C; Nascimento, J. A. A formação dos professores da educação básica: análise com base no censo escolar. **Revista de Educação Pública**, v. 32, p. 234-253, jan./dez. 2023.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **TALIS 2013 Technical Report**. Teaching and Learning International Survey: OCDE, Paris, 2014. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/school/TALIS-technical-report-2013.pdf>. Acesso em: ago. 2017.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...** São Paulo: Unesco, 2004.

APOIO PEDAGÓGICO AO ESTUDANTE NA PERSPECTIVA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Leticia Cavassana Soares
Instituto Federal do Espírito Santo
leticiacavassana@hotmail.com

Elvina Maria de Sousa Arruda
Instituto Federal do Espírito Santo
elvinamsa@gmail.com

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: O objetivo central deste trabalho é compreender as concepções acerca do apoio pedagógico ao estudante nos institutos federais na perspectiva dos profissionais da educação. Para isso, realizou-se um estudo exploratório, de abordagem qualitativa, com aplicação de questionário para os (as) pedagogos (as) que integram a Coordenadoria de Gestão Pedagógica de um campus do Instituto Federal do Espírito Santo. A abordagem bakhtiniana foi utilizada como o aporte teórico-metodológico da pesquisa. A partir da análise dos dados, foi possível inferir que o apoio pedagógico ao estudante é compreendido como um suporte para a permanência dos estudantes na instituição, corroborando no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o apoio pedagógico no instituto federal acontece, é considerado importante e tem como objetivo desenvolver ações para a redução da retenção e da evasão, bem como promover a permanência e o êxito escolar.

Palavras-chave: Apoio pedagógico. Profissionais da educação. Institutos federais.

INTRODUÇÃO

Os (as) Pedagogos (as) ou Técnicos (as) em Assuntos Educacionais (TAE), profissionais que integram a carreira dos técnico-administrativos em educação nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, possuem um conjunto de atribuições que se inserem nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de ensino. Dentre elas, o apoio pedagógico ao estudante.

Focalizando o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), tais profissionais geralmente atuam na Coordenadoria de Gestão Pedagógica (CGP), setor que se configura como um dos setores de ensino na estrutura organizacional de cada campus. Conforme o Regimento Interno dos Campi do Ifes (IFES, 2016), uma das atribuições desse setor é: “acompanhar os alunos no percurso de sua formação, dando-lhes a devida assistência e orientação para o seu melhor desenvolvimento acadêmico”.

Essa atribuição está diretamente ligada a uma das ações de intervenção sinalizadas no Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal De Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2014, p. 48), que evidencia a necessidade de “fornecer orientação psicopedagógica por meio do acompanhamento aos discentes, assistência estudantil, aconselhamento, incentivo e apoio para permanência e conclusão do curso com êxito”.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é compreender as concepções acerca do apoio pedagógico ao estudante nos institutos federais na perspectiva dos profissionais diretamente responsáveis por essa tarefa: os (as) pedagogos (as) que integram a Coordenadoria de Gestão Pedagógica de um campus do Ifes. A partir da abordagem bakhtiniana (BAKHTIN, 2009; 2011), focalizamos os enunciados dos sujeitos que participaram do estudo.

Nesta pesquisa, entendemos que o apoio pedagógico se configura como um serviço realizado para suporte na trajetória acadêmica discente, envolvendo fatores como processos de avaliação, estratégias e ritmos de aprendizagem e demais responsabilidades que integram a vida do estudante (TOTI *et al.*, 2017).

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida com os quatro pedagogos e TAEs (dois pedagogos e dois TAEs) membros da Coordenadoria de Gestão Pedagógica de um campus do Ifes. Neste trabalho, para não identificar os sujeitos, trabalharemos com as siglas P1, P2, P3 e P4, pois todos os profissionais possuem graduação em pedagogia.

Como abordagem metodológica, empreendemos uma pesquisa qualitativa exploratória, utilizando como procedimento de produção dos dados a aplicação de um questionário¹. O instrumento apresentava quatro questões abertas relacionadas à temática da pesquisa, com vistas a compreender os enunciados dos profissionais, que a partir de uma perspectiva bakhtiniana estão inter-relacionados a enunciados precedentes e posteriores, visto que cada enunciado se circunscreve num elo de comunicação discursiva (BAKHTIN, 2011, p. 297).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Começando pela definição do que seria o apoio pedagógico na concepção de cada um, os dados indicaram que o entendimento sobre a temática apresenta convergências e se complementam, principalmente na concepção de que se constitui como um *suporte ao processo de aprendizagem* (P1), em que o (a) pedagogo (a) se propõe a *apoiar, acompanhar e orientar o estudante nos aspectos acadêmicos* (P2), *fornecendo subsídios ao desempenho escolar* (P4), na perspectiva de colaborar para o *melhor aproveitamento do seu processo de aprendizagem* (P3). Vale acrescentar que a maior parte dos enunciados indica que esse processo de apoio ao estudante pressupõe a utilização de estratégias, intervenções, metodologias e ações, com o objetivo de contribuir para a superação de dificuldades, assim como para permanência e o êxito do estudante na instituição de ensino.

Em relação às tarefas, ações e atividades desenvolvidas pela CGP como apoio pedagógico, evidenciam-se: o atendimento individual ao aluno; atendimento individual às famílias; reuniões

¹ Questionário aplicado em Agosto/2021 via *Google Forms*.

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

pedagógicas para levantamento de demandas coletivas e orientação na rotina de estudo/ realização de planos ou cronogramas de estudo.

No que se refere à importância do serviço de apoio ao estudante na instituição, os (as) pedagogos (as) informam que a relevância do apoio pedagógico está atrelada a questões importantes do âmbito institucional, especialmente em relação à redução ou ao combate dos índices de evasão, retenção/reprovação e fracasso escolar, assim como promoção da permanência, do aproveitamento e do êxito do estudante.

Considerando esse aspecto, entre os principais desafios do trabalho do setor pedagógico em relação à oferta do apoio pedagógico ao estudante, fica evidente nos enunciados que não há uma dificuldade em relação ao próprio trabalho de apoio em si, mas existe um grande entrave que é a pouca quantidade de profissionais em relação ao número de estudantes que necessitam do serviço. Aliado a isso, há um conjunto de outras atividades do setor, inclusive de cunho administrativo/ burocrático, que acaba ocupando a carga horária de trabalho dos profissionais e, assim, o tempo dedicado diretamente ao apoio ao estudante fica comprometido. Diante do exposto, nota-se que esses desafios e dificuldades estão vinculados à própria organização e distribuição de atribuições no instituto, que ainda apresentam lacunas e indicam a necessidade de serem constantemente acompanhadas e revisadas. Conforme aponta Frigotto (2018, p. 302), a expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica “[...] levou o ensino técnico a onde não chegava, e atendeu a quem nunca foi atendido, porém não chegou com a forma adequada, nem atendeu como se esperava”.

Tendo em vista a totalidade dos enunciados apresentados, entendendo que cada enunciação se situa num determinado contexto social, produzida a partir do meio e das condições de vida que compõem esse contexto (BAKHTIN, 2009), podemos inferir que embora haja possibilidades de ser aprimorado, o apoio pedagógico ao estudante no instituto federal acontece, é considerado importante e tem como objetivo principal colaborar para a redução da retenção e evasão, bem como, promover a permanência e o êxito escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos enunciados dos (as) pedagogos (as), foi possível compreender as concepções iniciais, a importância, as principais ações e os desafios/dificuldades encontradas no serviço de apoio pedagógico ao estudante no âmbito do instituto federal.

Portanto, diante do exposto, cabe ressaltar que mesmo sendo diretamente desenvolvido pelos pedagogos (as), o apoio pedagógico ao estudante é uma demanda institucional que visa atender as políticas educacionais vigentes. Nesse sentido, além da necessidade de investimento em pesquisas acerca do tema para subsidiar o trabalho desses profissionais, é preciso desenvolver ações de formação continuada e criar condições para que o apoio pedagógico ao estudante alcance a redução da retenção e da evasão, bem como a promoção da permanência e do êxito escolar.

REFERÊNCIAS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília. 2014.

FRIGOTTO, G. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Ato de homologação provisória nº04, de 13 de maio de 2016**. Aprova o Regimento Interno que disciplina a organização e o funcionamento dos *campi* que integram o Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Do Espírito Santo. 2016.

SILVA TOTI, M.; COSTA XAVIER, A.; DE OLIVEIRA, E.; OLIVEIRA RIBEIRO, L. O serviço de apoio pedagógico aos estudantes do ensino superior: estudo de uma proposta em construção em uma Universidade Federal Brasileira. **Congressos CLABES**, 15 nov. 2017.

ARTICULAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SOCIOEDUCAÇÃO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Milena Reindel Dutra

Universidade Federal do Espírito Santo

milena.dutra@edu.ufes.br

Diego D' Avila Fernandes Oliveira

Universidade Federal do Espírito Santo

diego.d.oliveira@edu.ufes.br

Juverci Fonseca Bitencourt

Universidade Federal do Espírito Santo

jucabitencourt@gmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Nepe).

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: Este trabalho em andamento tem como objetivo investigar a formação continuada de professores em contexto de socioeducação no Espírito Santo. Tem Bourdieu como seu principal teórico. A metodologia do trabalho consiste em estudo qualitativo de caráter documental e bibliográfico. Como resultados parciais, observamos uma invisibilização da temática nas produções científicas que tratam do campo socioeducativo e nos documentos oficiais que legislam sobre a aplicação das medidas socioeducativas.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Socioeducação. Estudo de revisão.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar a formação continuada de professores em contexto de socioeducação no Espírito Santo. Constituído como um campo (BOURDIEU, 2001; 2009) que, por meio das práticas dos agentes e da institucionalidade é composto e operado a partir de normas específicas, a escolarização nesse contexto relacionado à aplicação das medidas socioeducativas privativas de liberdade difere-se do que se denomina educação regular. Torna-se, portanto, relevante a realização de pesquisa que busque analisar o que o campo científico (BOURDIEU, 2004) tem produzido a respeito do objeto, esmiuçando e perscrutando o que a política nacional e estadual destinada à socioeducação fomenta, deprime ou suprime no que tange à interface entre o campo socioeducativo e de formação continuada de professores.

Astori (2021) realiza uma importante análise de quinze estudos de revisão situados entre os anos 1998 e 2015 que tem por tema a formação continuada de professores, estabelecendo uma relação entre os processos educativos e as normatizações, o que “a situa no cerne do debate político acerca da educação nas distintas esferas de governo e nas relações externas a ele” (p. 27).

Bitencourt (2022), ao analisar teses e dissertações no contexto da formação continuada como lugar/espços da pós-graduação *stricto sensu*, aponta que há carências epistemológicas nos estudos de formação continuada, deixando este campo da formação continuada de professores desprotegido, por fragilidades metodológicas, falta de rigor teórico-metodológico e pulverização de autores referência na temática.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Bisinoto (2022), ao relacionar formação docente com socioeducação, aponta que a única ação promovida pelo Ministério da Educação destinada aos professores que atuam em contexto socioeducativo foi realizada em 2014, de modo semipresencial e tendo abrangido 650 profissionais de sete estados, pela parceria da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) com a Universidade de Brasília (Unb). Bisinoto (2022) também denuncia a fragilidade e invisibilização do debate acerca da formação inicial e continuada de professores em interface com a socioeducação a partir de um levantamento de publicações em que de um total de 457 trabalhos apresentados nas três edições do Simpósio Nacional de Socioeducação, apenas oito se referiam a professores.

O Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo do Espírito Santo divulgado em 2014 correspondente ao decênio 2015-2024 divide suas metas em quatro eixos temáticos. Assume diversas fragilidades enfrentadas pela socioeducação, apontando a necessidade de valorização profissional dos professores e de criação de espaços coletivos de produção/formação continuada.

METODOLOGIA

Produziremos um estudo de revisão (ROMANOWSKI, 2018) que põe em interface a formação continuada de professores e o sistema socioeducativo, ao identificar os sentidos produzidos e produtores do campo (BOURDIEU, 2001; 2009) em questão. A ideia é traçar esquemas e relações de sentidos que nos auxiliem a caracterizar como o objeto tem sido pensado e praticado pelos agentes a ele relacionados, apreendendo suas relações com seu contexto mais amplo de produção.

No que concerne à análise dos pressupostos das políticas de formação continuada de professores do sistema nacional de socioeducação, observaremos as condições de produção das normativas e a ocorrência (ou ausência) da temática em documentos normativos, identificando suas relações com as produções científicas averiguadas.

O mapeamento e análise das políticas de formação continuada de professores em contexto de socioeducação no Espírito Santo analisará o Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo, normativas publicadas no período eleito (2013-2023) e cursos de formação continuada realizados por órgãos, entidades e instituições estaduais ao público alvo (docentes em contexto de socioeducação). A partir dos dados obtidos, categorizamos a fim de criar unidades de análise para um esquema sinusoidal (BOURDIEU, 2009).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Realizamos uma caracterização dos campos em que o objeto está inserido (socioeducativo; formação continuada de professores) com o intuito de compreender as relações que podem ser estabelecidas, observando as disposições geradoras que nos auxiliem a remontar a lógica interna do objeto (BOURDIEU, 2001; 2009). Posteriormente, utilizamos como banco de busca o Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr), por reunir publicações científicas e dados de pesquisa brasileiras e portuguesas, para produzir cruzamento entre descritores relacionados à formação continuada de professores em contexto de socioeducação. Nessa etapa, encontramos 12 dissertações e 3 teses entre 2013 e 2023, recorte temporal delimitado a partir da publicização do plano nacional de atendimento socioeducativo em 2013.

Na realização do desenho do campo socioeducativo, trabalhamos com 25 artigos de revisão extraídos da plataforma *Google Scholar*, pela busca simples com o descritor “socioeducação no Brasil”. Observamos que 77% (17 revistas) mantêm vínculo com alguma instituição de ensino superior. Acerca da avaliação, 59% das revistas se encontram entre os estratos A1 e A4 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o que indica uma avaliação positiva no que se refere à qualidade das produções publicizadas; 27% encontram-se entre os estratos B1 e C. Observamos que apenas dois trabalhos mencionam a formação continuada dos profissionais do sistema socioeducativo; um, em específico, trata da formação do pedagogo. A categoria “professor” não é mencionada.

O campo socioeducativo passa a infiltrar-se com o decorrer do tempo em redes de circulação científica de alto impacto. Como nos aponta Bourdieu (2004), para que um problema social seja considerado objeto de pesquisa é necessário que este seja socialmente produzido, “num trabalho coletivo de construção da realidade social “[...] para que aquilo que era e poderia ter continuado a ser um problema privado, particular, singular, se tornasse num problema social, num problema público” (p. 37). Nesse caminho, a ausência de pesquisas, sua eclosão e ascensão não estão desconexos de uma tessitura social mais ampla.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados parciais que encontramos nos levam a observar que a formação continuada de professores em contexto de socioeducação é uma temática invisibilizada nas produções científicas. No campo socioeducativo, apenas 8% dos trabalhos tratam de formação continuada, mas nenhum se debruça especificamente sobre a docência.

Acerca dos documentos oficiais, a lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e o plano nacional de atendimento socioeducativo igualmente ignoram a formação continuada de professores; a necessidade de ações formativas é indicada no plano estadual de atendimento socioeducativo, embora não tenhamos encontrado nos sítios oficiais indicativos de cursos realizados no período estabelecido.

REFERÊNCIAS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

ASTORI, Fernanda Bindaco da Silva. **Apropriações Epistemológicas Praticadas nos Trabalhos da Anped sobre Formação Continuada de Professores (2008 - 2019)**. 2021. 448 f. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_15795_TESE_final%2018-11.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

BISINOTO, Cynthia. Formação docente e socioeducação: uma relação invisibilizada. **Em Aberto**, Brasília, v. 35, n. 115, p. 125-142, set./dez. 2022. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/5363>. Acesso em 26 jul. 2024.

BITENCOURT, Juverci Fonseca. **Pós-graduação *stricto sensu* como lugar/espaço da formação continuada de professores da Educação Básica**. 2022. Tese (doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

CONSELHO ESTADUAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE-ES. **Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo do Estado do Espírito Santo 2015 - 2024**. Vitória: 2014.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Tendências da pesquisa em formação de professores: entre o local e o universal. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 25, n. 4, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/10449>. Acesso em: 26 jul. 2024.

CINEMA FALADO: O USO DA CINEMATOGRAFIA COMO FONTE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE E SUA APLICABILIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Monica Ferreira de Farias

FFP/UERJ

monicaferreira.farias@uol.com.br

Nicole Côrtes Pessanha de Lima

FFP/UERJ

nicolecorteslima@gmail.com

Carolina Conceição da Silva de Oliveira

FFP/UERJ

carolinaoliveirauerj@gmail.com

Grupo de pesquisa: Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação e Infância (NI-PHEI/FFP/UERJ).

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: A pesquisa em curso, vinculada ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação e Infância (NIPHEI/FFP/UERJ), originou-se da efetivação do projeto de extensão Cinema Falado: o uso da cinematografia como fonte no processo de formação docente e sua aplicabilidade nas práticas pedagógicas (FFP/UERJ). Objetivamos analisar o uso do cinema como instrumento de problematização das práticas pedagógicas e dos processos históricos envolvidos com a criação e o funcionamento da Escola Municipal Nice Mendonça de Souza e Silva, fundada no ano de 2018 em São Gonçalo - R.J. Através da realização de oficinas pedagógicas, organizadas com a exibição de filmes e vídeos relacionados ao campo da Educação, criamos debates com o corpo docente, que resultam em um registro das vivências pedagógicas, articulando-se com a produção de saberes e sua aplicabilidade nas práticas educativas (FREIRE, 2004). A continuidade das discussões e reflexões promovidas pelas oficinas pedagógicas busca contribuir para o registro e a análise das experiências vivenciadas pelas/os docentes, assim como para a composição de espaços de discussão e produção de saberes entre as diferentes esferas do conhecimento.

Palavras-chave: Educação. Escola. Cinema. Formação Docente.

INTRODUÇÃO

A Escola Municipal Nice Mendonça de Souza e Silva, fundada em 2018 no Município de São Gonçalo - R.J., define-se como o lugar onde se realiza a presente pesquisa e o projeto de extensão Cinema Falado: o uso da cinematografia como fonte no processo de formação docente e sua aplicabilidade nas práticas pedagógicas, vinculados ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação e Infância (NIPHEI/FFP/UERJ). Com o objetivo de analisar o uso do cinema como instrumento de reflexão e problematização das práticas pedagógicas na formação docente, realizamos oficinas pedagógicas, organizadas com a exibição de filmes e vídeos relacionados ao

"Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação"

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

campo da Educação, seguidos de debates com o corpo docente da referida Escola, resultando na produção de registros de uma escrita das experiências pedagógicas articuladas às práticas educativas desenvolvidas no ambiente escolar. (FREIRE, 2004)

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A perspectiva teórico-metodológica opera com a noção de cultura como categoria central, produzindo em sua dimensão ativa, uma rede de significados socialmente construídos (TURA, 2005) e diretamente relacionados com o uso do cinema como elemento de reflexão, expressão e representação social (BARROS, 2011). Nesta perspectiva, torna-se expressivo o processo de reconstituição histórica da escola como espaço de múltiplas convivências que imprimem sentido aos diversos tipos de socialização e construção de trajetórias sociais. Desse modo, partimos para o aprofundamento e ampliação do campo em que se configuram as memórias do passado e suas relações com o tempo presente. De acordo com Barros:

Mas a pedra de toque das pesquisas e reflexões mais recentes sobre a Memória Individual, um tanto paradoxalmente, foi a compreensão de que, mesmo esta Memória Individual sempre envolve importantes dimensões coletivas. Se a memória envolve um comportamento narrativo, e a narratividade é necessariamente um processo mediado pela Linguagem - esta que em última instância é produto da Sociedade - tem-se aqui maior clareza de como a dimensão coletiva também interfere na Memória individual. Para além disto, com a consubstanciação da Memória através da linguagem - falada ou escrita - a Memória abandona o campo da experiência perceptiva individual e adquire a possibilidade de ser comunicada, isto é, socializada (BARROS, 2011, p. 319).

As questões que envolvem as articulações entre a construção das memórias docentes e a confecção da história da Escola Nice Mendonça de Souza e Silva, apontam para a emergência de um diálogo ente as trajetórias individuais e as ações coletivas e institucionais, na busca pela compreensão e reflexão sobre as práticas pedagógicas como instrumentos de transformação do ambiente escolar.

A procura pela compreensão do outro permite a reflexão sobre o nosso próprio lugar no mundo, ao mesmo tempo em que impõe o exame crítico e reflexivo sobre nossas práticas sociais. Com base no pensamento de Bourdieu (2004), partimos do questionamento do espaço escolar como o lugar por excelência da construção dos saberes, mas também da luta concorrencial entre os polos dominantes e os polos dominados, formadores do campo de forças em que se projeta a sociedade e suas distintas configurações sociais. Cabe à pesquisa científica desconstruir este espaço naturalizado em nossa cultura, como forma de contribuir para a deflagração dos discursos silenciados pela dominação simbólica em suas diferentes formas de manifestação na realidade social (BOURDIEU, 2004).

METODOLOGIA

A utilização de metodologia de base qualitativa, permite a particularização e, portanto, o aprofundamento de questões que se localizam nas estruturas objetivas em que se inserem as práticas sociais. A proposta de realização das oficinas pedagógicas objetiva contribuir para a ação

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

e reflexão sobre as práticas pedagógicas e o processo de formação docente, através de estratégias problematizadoras sobre o fazer docente e suas interações com a cultura dos grupos sociais que compõem o ambiente escolar e a comunidade na qual a Escola está inserida.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A realização das oficinas pedagógicas acontece através da exibição de filmes e vídeos relacionados ao campo da Educação, seguidos de debates com o corpo docente, resultando na produção de registros de uma escrita das experiências pedagógicas articuladas às práticas educativas desenvolvidas no ambiente escolar (FREIRE, 2004).

Em busca do aprimoramento das atividades desenvolvidas, promovemos a comunicação e a parceria com instituições de ensino, centros de documentação histórica e de preservação do patrimônio e museus, que permanecem como interlocutores ativos da pesquisa em suas diferentes fases de atuação. Através das atividades propostas em diálogo com as/os docentes, observamos a necessidade de inserção destas atividades em esferas interdisciplinares e comprometidas com as noções de pluralidade e diversidade presentes nas abordagens realizadas, constituindo-se como instrumentos fundamentais para a dinamização das práticas incorporadas pela pesquisa em desenvolvimento e suas interfaces com o processo de formação docente.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O processo de sistematização e análise dos dados relacionados à pesquisa, a partir do uso da metodologia de base qualitativa, demonstra de forma significativa, a necessidade de apreensão das especificidades que integram os processos educativos como produtores de significados, definidos pelas/os docentes em suas diferentes formas de organização e efetivação das práticas pedagógicas.

Os resultados da pesquisa apontam para uma intensa conexão entre os temas abordados pelos filmes e vídeos exibidos no âmbito das oficinas pedagógicas e as demandas apreendidas nos discursos produzidos pelas/os docentes. A potência das questões surgidas nos debates resultou na proposta de elaboração de um seminário organizado pelas/os docentes em parceria com a coordenação do projeto de extensão, e em diálogo com os poderes públicos do Município, como mecanismo de consolidação da identidade e da memória da referida Escola, bem como da implementação da concepção política impressa no exercício da docência.

Neste sentido, ressaltamos como essencial compreender as articulações entre as questões discutidas e as formas de organização e funcionamento da Escola em sua dimensão institucional, assim como em sua caracterização como espaço de construção de redes de apoio que se instituem em suas relações internas e de interações com a comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa tem demonstrado a exigência do debate interdisciplinar e plural entre as diferentes áreas do conhecimento para o aprimoramento dos recursos de dinamização das práticas

desenvolvidas, em consonância com o processo de formação docente e sua aplicabilidade nas práticas pedagógicas.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

O cinema como representação e expressão da cultura (BARROS, 2011) demonstra-se como um instrumento de problematização do cotidiano escolar, assim como se constitui como um campo de possibilidades de reflexão sobre os sujeitos sociais e suas diferentes formas de apreensão da realidade social. Como resultado do trabalho desenvolvido no interior das oficinas pedagógicas, reitera-se a necessidade de um permanente diálogo entre o ensino, a pesquisa e as atividades de extensão, através do compartilhamento das experiências e saberes produzidos no campo da Educação.

REFERÊNCIAS

BARROS, José D’Assunção. Cinema e História. Considerações sobre os Usos Historiográficos das Fontes Fílmicas. **Revista Comunicação e Sociedade**. Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social. Universidade Metodista de São Paulo. Ano 32. No. 55. jan./jun. 2011.

BARROS, José D’Assunção. Memória e História: uma discussão conceitual. **Revista Tempos Históricos**. Vol. 15. 1º semestre de 2011.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Ed. Paz e Terra. 2004.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A Propósito dos Estudos Culturais. *In.*: MAFRA, Leila de Alvarenga e TURA, Maria de Lourdes Rangel. (Orgs.) **Sociologia para Educadores 2**: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais. Rio de Janeiro: Ed. Quartet. 2005.

CONCEPÇÃO DE LEITURA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES “TEMPO DE APRENDER”

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Karla Christiano Alves

Universidade Federal do Espírito Santo

Karla.c.alves@edu.ufes.br

Grupo de pesquisa: Alfabetização, Leitura e Escrita.

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: Esta pesquisa (em andamento) tem como tema a análise da concepção de leitura que fundamentou o programa de formação continuada de professoras alfabetizadoras Tempo de Aprender promovido pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 2019. Trata-se de um estudo desenvolvido junto ao Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, vinculado à linha de pesquisa Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão escolar. Utiliza como metodologia a abordagem qualitativa de pesquisa documental para análise dos oito módulos que compõem o curso Tempo de Aprender em diálogo com a Política Nacional de Alfabetização (PNA) 2019. O estudo está fundamentado na concepção bakhtiniana de linguagem, pois, considera que o Tempo de Aprender e a PNA são constituídos por enunciados que podem nos dizer sobre a concepção de alfabetização preconizada pelo MEC no momento (2019-2022) da implantação do programa.

Palavras-chave: Alfabetização. Política Nacional de Alfabetização. Leitura. Tempo de Aprender.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa (em andamento) tem por objetivo identificar e analisar a concepção de leitura presente no programa *Tempo de Aprender* implementado no ano 2019 no âmbito da iniciativa da Política Nacional de Alfabetização (PNA).¹ O programa cuja formação voltou-se para professoras alfabetizadoras disponibilizou, via *Plataforma AVAMEC*,² produziu um conjunto de materiais que incluem jogos, apostilas e vídeos. Entendemos à luz da concepção bakhtiniana de linguagem, que esses materiais se constituem como corpus discursivos se constituem como objeto de análise desta proposta de pesquisa.

1 A PNA foi instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, revogado por força do Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023.

2 Conforme o manual, o sistema: “AVA MEC é um ambiente virtual de aprendizagem, desenvolvido pelo laboratório de Tecnologia da Informação e Mídias Educacionais (LabTime) da Universidade Federal de Goiás (UFG) em parceria com o Ministério da Educação (MEC)”. Segundo o manual, “O ambiente permite a criação e manutenção de diversos tipos de curso. A finalidade do ambiente é permitir que sejam disponibilizados cursos a distância, complementos para cursos presenciais ou qualquer outra forma de ensino ou apoio ao ensino. O sistema categoriza os cursos ofertados em: aperfeiçoamento; capacitação; especialização; extensão e formação continuada”. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/>. Acesso em julho 2024.

Nessa perspectiva teórica (BAKHTIN, 1998, 2003, 2006, 2011), os documentos disponibilizados pela plataforma são enunciados vinculados à ideologias interrelacionadas à concepção de homem, mundo e sociedade no âmbito da PNA (2019). Conforme Bakhtin (2003), a linguagem é constituída por meio dos enunciados orais e escritos, concretos e únicos. Por sua vez, os enunciados “[...] não são determinados por sua relação com a língua (como sistema puramente linguístico) mas por diferentes formas de relação com a realidade, com o sujeito falante e com outros (alheios) enunciados.” Importante ressaltar que além de Bakhtin (1998, 2003, 2006, 2011) dialogamos com Fiorin (2011), Geraldi (1993) e Gontijo (2014, 2016, 2019) que também colaboram para discutir a concepção de leitura.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

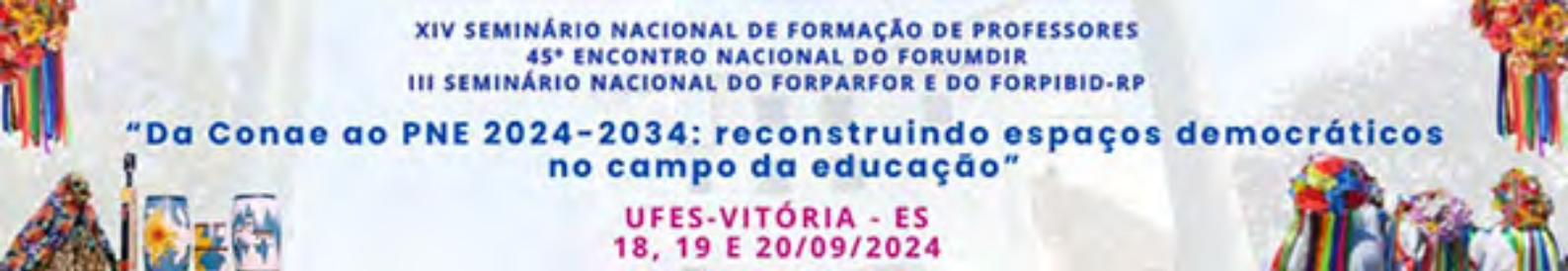
OBJETIVOS

Esta pesquisa busca identificar e analisar a concepção de leitura do programa Tempo de Aprender proposto pelo MEC. Para desenvolvimento da pesquisa, se faz necessário: a) discutir a respeito da concepção de leitura presente no programa *Tempo de Aprender* implementado no ano 2019 no âmbito das iniciativas da Política Nacional de Alfabetização (PNA); b) dialogar a respeito da relação ensino-aprendizagem da leitura proposto pelo Tempo de Aprender e a intencionalidade desse programa no contexto da Política Nacional de Alfabetização (PNA).

METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa tem caráter documental qualitativo, em que serão analisados os oito módulos que compõem o curso Tempo de Aprender em diálogo com a Política Nacional de Alfabetização (PNA) 2019. O estudo está fundamentado na concepção bakhtiniana de linguagem, pois, consideramos que o programa de formação e a política PNA são constituídos por enunciados que podem nos dizer sobre as concepções de sujeito e de alfabetização preconizados pelo MEC. No campo metodológico lançaremos mão dos estudos de Creswell (2014, p. 155) que considera a pesquisa qualitativa “[...] uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente”

O estudo documental terá como *corpus* analítico os oito módulos que compõem o Programa *Tempo de Aprender* produzidos pelo MEC. Logo, concordamos com Gil (2002, p. 62-63) quando diz que a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”, não implicando em altos custos, não exigindo contato com os sujeitos da pesquisa e possibilitando uma leitura aprofundada das fontes. A seguir, apresentamos os eixos do programa:



Quadro 1 – Eixos do programa Tempo de Aprender

PROGRAMA TEMPO DE APRENDER	
Eixo 1	Formação continuada de profissionais da alfabetização 1.1 - objetivo da ação 1.2 - ação 1.3 - intercâmbio da ação
Eixo 2	Apoio pedagógico para a alfabetização
Eixo 3	Aprimoramento das avaliações da alfabetização
Eixo 4	Valorização dos profissionais da alfabetização

Fonte: Elaborado pela autora.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Vale ressaltar que essa pesquisa objetiva analisar o Eixo 1 (Formação continuada de profissionais da alfabetização) que é constituído por 8 módulos seguido por 8 temas que estão distribuídos em outros sub-temas, tal como apresentados no quadro 2.

Quadro 2 – Temas dos módulos e os subtemas do programa de formação Tempo de Aprender

MÓDULO 1	Introdução 1.1 - Apresentação do curso 1.2 - Visão geral do curso 1.3 - Estratégias de ensino 1.4 - Encerramento do modulo
MÓDULO 2	Aprendendo a ouvir 2.1 - Introdução 2.2 - Discriminação de sons 2.3 - Consciências de palavras 2.4 - Consciências de sílabas 2.5 - Consciências de Aliterações 2.6 - Consciência de rimas 2.7 - Isolamentos de sons 2.8 - Síntese de sons 2.9 - Segmentos de sons 2.10 - Substituição de sons 2.11 - Encerramento do modulo
MÓDULO 3	Conhecimento alfabético 3.1 - Introdução 3.2 - Nomeação de letras e relação letra-som 3.3 - Regras de ortografia 3.4 - Leitura de palavras 3.5 - Leitura de palavras com sinais ortográficos 3.6 - Leitura de frases 3.7 - Criação de palavras 3.8 - Encerramento do modulo

MÓDULO 4	Fluência 4.1- Introdução 4.2 - Leitura de texto com expressão clara 4.3 - Leitura compartilhada 4.4 - Leitura com parceiro 4.5 - Leitura independente 4.6 - Encerramento do modulo
MÓDULO 5	Vocabulário 5.1 - Introdução 5.2 - Detalhando frases 5.3 - Identificação de categorias 5.4 - Novo vocabulário 5.5 - Completando frases 5.6 - Utilização do contexto para compreensão as palavras 5.7 - Encerramento do modulo
MÓDULO 6	Compreensão 6.1 - Introdução 6.2 - Recontagem de histórias e expressão oral 6.3 - Identificação de elementos da história 6.4 - Identificação da ideia central 6.5 - Perguntas sobre o texto 6.6 - Identificação de Gêneros e estruturas de texto 6.7 - Identificação de detalhes 6.8 - Texto de encerramento do modulo
MÓDULO 7	Produção de escrita 7.1 - Introdução 7.2 - Escrita emergente 7.3 - Escrita de letras 7.4 - Escrita de palavras 7.5 - Ditado de palavras 7.6 - Escrita compartilhada 7.7 - Oficina do escritor 7.8 - Escrita independente 7.9 - Texto de encerramento do modulo
MÓDULO 8	Questionário de finalização do curso

Fonte: Elaborado pela autora.

No processo de desenvolvimento da pesquisa, esses módulos estão sendo lidos e analisados, buscando compreender a concepção de leitura do programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise (em andamento) é possível inferir (provisoriamente) que o programa Tempo de Aprender vem com uma proposta de formação que limita o sujeito no que se refere no



aspecto criativo e inventivo, na medida que método de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de ensino mecanicista e reducionista.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. São Carlos: Pedro & João, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF, [2019]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm. Acesso em: 02 out. 2023.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A SAÚDE E CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Débora Nascimento de Oliveira

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
deboranascimentodeoliveira@gmail.com

Ricardo Tavares de Medeiros

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
ricardopedagogo@hotmail.com

Indiana Reis da Silva Beceveli

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
Indiana.bcv@gmail.com

Grupo de pesquisa: Grupo de Estudo e Pesquisa, Inclusão Escolar e Processos de Ensino e Aprendizagem (GEPIPEA).

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: Esse artigo traz considerações sobre saúde e condições de trabalho dos professores de educação especial. O texto é parte de uma pesquisa em andamento realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Inclusão Escolar e Processos de Ensino e Aprendizagem (GEPIPEA) junto ao núcleo de educação especial da Secretaria Municipal de Educação de um município da região metropolitana do estado do Espírito Santo. A metodologia envolve a interpretação das falas dos docentes que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) a partir de uma entrevista semiestruturada com análises fundamentadas no conceito de atividade (LEONTIEV, 2021) e reflete sobre a importância dos espaços de formação continuada para enfrentamento destas problemáticas.

Palavras-chave: Atividade. Saúde Docente. Educação Especial.

INTRODUÇÃO

O conceito de trabalho é essencial na obra Marxista. Segundo Martins e Eidt (2010), para Marx e Engels, o trabalho é o próprio processo de produção do homem. Eles defendem que, por meio do trabalho, o ser humano se desprende da natureza, elevou-se além de seus limites e exerce ação transformadora sobre ela. Essa transformação não é unilateral; ao modificar o mundo externo usando instrumentos e linguagem, o ser humano também se modifica, alterando seu psiquismo e comportamento. Desse modo, observa-se que problemáticas relacionadas ao trabalho podem produzir saúde ou adoecimento, dada a sua função de humanização do homem.

A saúde do professor é uma questão que vem ocupando espaço na mídia e se tornou pauta de pesquisas acadêmicas, Reboloto *et al.* (2020) trazem uma análise sobre a saúde dos professores com base em resultados de dissertações e teses. O artigo aponta que as principais doenças que acometem os professores são: transtornos mentais, lesões vocais, síndrome de Burnout, problemas

musculares, problemas auditivos, entre outros. As causas do adoecimento são multifacetadas, destacando-se: sobrecarga de trabalho, falta de reconhecimento, falta de infraestrutura, relações interpessoais conflituosas e competitividade, desmotivação e baixa remuneração, controle, cumprimento de prazos e falta de tempo para cuidar de si mesmo.

Facci, Urt e Barros (2018) também abordam a temática da precarização do trabalho docente e adoecimento. A pesquisa realizada demonstra que as exigências atuais estabelecidas sobre os professores têm gerado estranhamento em relação à atividade docente, criando uma ruptura entre o sentido e o significado do trabalho, o que leva ao adoecimento.

O conceito de atividade, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, é utilizado por Facci, Urt e Barros (2018) para a compreensão do fenômeno de adoecimento docente. Desse modo, neste texto, faremos uso desse conceito para refletirmos sobre a saúde do professor de educação especial. Embora a saúde do professor seja tema recorrente em pesquisas como apontado pelos autores citados anteriormente, aqui, abordaremos, especificamente, problemáticas relacionadas aos professores de educação especial.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a construção desse artigo é a análise de uma entrevista realizada com professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de um município da região metropolitana do estado do Espírito Santo. Esta entrevista é parte de uma pesquisa em andamento realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Inclusão Escolar e Processos de Ensino e Aprendizagem (GEPEIPEA) junto ao núcleo de educação especial da Secretaria Municipal de um município da região metropolitana do estado do Espírito Santo. A pesquisa envolve professores de educação especial, divididos em professores do AEE, lotados nas salas de recursos multifuncionais, e professores que realizam o trabalho colaborativo, em sala de aula regular, junto aos estudantes com deficiência. Inicialmente, as entrevistas foram realizadas apenas com os professores do AEE.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Atividade e Trabalho

Embora não sejam sinônimos, atividade e trabalho possuem uma unidade interna essencial que os relaciona. O trabalho transforma e é transformado pela atividade humana, refletindo a história e as relações sociais em cada indivíduo. De acordo com Martins e Eidt (2010), o trabalho é sempre orientado por uma atividade principal, ideia central introduzida por Leontiev, ela se refere àquela atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais significativas nos processos psíquicos e traços psicológicos da personalidade do ser humano em cada estágio de seu desenvolvimento.

O conceito de atividade principal envolve a dinâmica entre apropriação e objetivação, dentro da perspectiva vigotskiana. A apropriação refere-se ao processo pelo qual os sujeitos internalizam aspectos do mundo ao seu redor, enquanto a objetivação é a expressão externa de suas capacidades e aprendizados. O desenvolvimento da atividade principal está intrinsecamente ligado ao lugar do ser na sociedade e às condições objetivas de sua existência material. Cada estágio do desenvolvimento humano é marcado por uma atividade principal, por exemplo, no primeiro ano de vida, esta atividade é a comunicação emocional direta. O contato emocional com o adulto é fundamental. Este relacionamento é crucial para a sobrevivência da criança e envolve um complexo de animação que se desenvolve pelo final do segundo mês de vida, uma resposta emocional específica ao cuidador. Já na fase adulta, atividade principal ou atividade guia é o próprio trabalho. Desse modo, o trabalho é a forma como o ser humano, na vida adulta, se relaciona com a realidade produzindo condições necessárias para sua sobrevivência física e psíquica.

Para melhor entendimento do conceito de atividade, Leontiev (2021) afirma que ela se estrutura em necessidade, motivo e ação. A necessidade orienta e regula a atividade concreta do sujeito na realidade. O motivo é aquilo que incita a ação e dirige a atuação para satisfazer uma necessidade determinada. Um motivo pode ser tanto de caráter material quanto ideal, já as ações são componentes que fazem parte da cadeia de uma atividade.

Para ilustrar este processo, podemos afirmar, por exemplo, que a atividade docente é composta por várias ações como preparar aula, ministrar aula, preparar e aplicar avaliações. Cada uma dessas ações atende indiretamente ao motivo da atividade docente, que é o de ensinar, e sem elas a consecução da atividade seria impossível (MARTINS e EIDT, 2010, 678).

Sobre os motivos da atividade, Facci, Urt e Barros (2018) enfatizam que estes podem ser motivos geradores de sentido, aqueles que impulsionam a atividade e têm um sentido pessoal para o indivíduo, guiam a atividade de maneira significativa, estão objetivados em alguma necessidade essencial para a pessoa; ou também, motivos-estímulos que impulsionam as ações, mas não dão origem ao sentido pessoal delas. Eles são mais imediatos e podem estar relacionados a necessidades urgentes como a garantia da sobrevivência material. Para as autoras, a saúde dos professores é afetada quando os professores executam ações, mas não executam atividades, uma vez que essas ações nem sempre estão relacionadas com “o significado social de sua profissão, que é o ensino” (FACCI, URT e BARROS, 2018, p.285).

Partindo das considerações sobre atividade, ação e motivo, temos embasamento para a análise das entrevistas dos professores de AEE do município pesquisado. Aqui nos deteremos em uma única pergunta e suas repostas.

Considerações sobre as falas dos professores de educação especial

A pergunta feita aos professores do AEE do município era referente ao trabalho colaborativo realizado por eles, os professores que atuam no trabalho colaborativo e os professores das salas regulares, porém, através das repostas, foi possível interpretar várias questões que afligem os

docentes e podem impactar diretamente em sua saúde. Os entrevistados trouxeram relatos sobre condições de trabalho como excesso de alunos atendidos no AEE, falta de tempo suficiente para planejamento e articulação com os demais profissionais, cansaço dos docentes que atuam em mais de uma escola e, principalmente, o sentimento de desvalorização que os assola.

A partir de uma interpretação das falas dos professores de educação especial, é perceptível que muitos estão cumprindo ações, mas não atividades, segundo Facci, Urt e Barros (2018). Uma possível hipótese para essa problemática, provavelmente, é a influência das concepções sobre a pessoa com deficiência e, conseqüentemente, sobre os profissionais que realizam o trabalho junto a esses estudantes. Embora a Política Nacional de Educação

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) aponte que o AEE é realizado por um docente, toda a descrição de sua organização o faz ser mais próximo da oferta de um serviço, distanciando-o do ensino. A ideia de serviço, de uma tarefa técnica se faz presente em muitos espaços escolares. Os professores de educação especial, em vários contextos, não são vistos como professores, desse modo, o sentimento de desvalorização torna-se comum. A visão do professor de educação especial como um “não docente” acarreta outros obstáculos como a falta de criação de tempos de planejamento e condições materiais, pois, no espaço constituído para o ensino, o profissional é enxergado como aquele que não ensina, é secundarizado.

Como visto ao longo do texto, o trabalho é a atividade guia para o adulto, o trabalho é o próprio processo de humanização do homem. Quando o professor de educação especial é alijado da motivação de sentido, sua atividade se restringe ao âmbito das ações. Assim, há questões a serem urgentemente debatidas, uma vez que podem impactar negativamente na saúde docente

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A saúde e o adoecimento docente são amplamente debatidos, porém a temática relacionada especificamente aos professores de educação especial é minimamente explorada, sendo necessária a ampliação desse debate. A atuação com a educação especial tem especificidades que podem criar obstáculos como a crescente desvalorização desse grupo de docentes. Os discursos presentes nos cotidianos e até mesmo nas políticas públicas que associam o AEE a um serviço em detrimento do ensino colaboram para a criação de uma atividade esvaziada de motivação e de sentido, reduzindo-a à ação. Uma possível medida para atenuação do problema é a criação de espaços de formação continuada que discutam criticamente as condições de trabalho dos professores de educação especial, ofertando-lhes lugar de fala e desconstruindo as visões equivocadas sobre deficiência, educação especial e inclusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva /MEC/ SEESP, 2008.**

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sonia da Cunha; BARROS, Ana Teresa Fernandes. Professor readaptado: a precarização do trabalho docente e o adoecimento. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 281-290, 2018.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

LEONTIEV, Alexei N. **Atividade, consciência e personalidade**. Bauru, SP: MIREVEJA, 2021.

MARTINS, Lígia Márcia; EIDT, Nádia Mara. Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. **Psicologia em estudo**, v. 15, p. 675-683, 2010.

REBOLO, Flavinês; DIAS, Alcione Ribeiro; QUEIROZ, Vanderlei Braulino; FREIRE, Silvia Segóvia Araújo. Saúde e adoecimento dos professores no Brasil: uma análise a partir das produções acadêmicas. *In*: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sonia da Cunha (orgs.). **Quando os professores adoecem: demandas para a psicologia e a educação**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2020. p. 215-253.

CURSO DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO HUMANA: VALORIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Carolina Nozella Gama
Universidade Federal de Alagoas
carolina.gama@cedu.ufal.br

Kátia Maria Silva de Melo
Universidade Federal de Alagoas
katia.melo@cedu.ufal.br

Joelma de Oliveira Albuquerque
Universidade Federal de Alagoas
joelma.albuquerque@arapiraca.ufal.br

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: Fruto de uma ação de extensão realizada na Universidade Federal de Alagoas, o trabalho visa socializar uma experiência formativa junto a professores/as da Educação Básica e Educação Superior, estudantes da graduação e pós-graduação. O grupo realizou reuniões mensais *online* para estudo sobre a pedagogia histórico-crítica, tendo em vista a ampliação dos conhecimentos para os processos de formação humana e organização do trabalho educativo na escola (SAVIANI, 2012). O trabalho fundamentou-se nos princípios da formação docente da ANFOPE (2023), permitindo a articulação da formação inicial e continuada de professores, estreitando as relações entre Educação Básica e Superior, fortalecendo o trabalho coletivo e interinstitucional, ampliando a divulgação e os estudos da PHC.

Palavras-chave: Formação de professores. Extensão universitária. Pedagogia histórico-crítica.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa socializar uma experiência formativa junto a professores/as da Educação Básica e da Educação Superior, estudantes da graduação e da pós-graduação, fruto de um curso de extensão caracterizado como Grupo de estudos em Educação Escolar e Formação Humana, promovido por professoras da Universidade Federal de Alagoas. O grupo dedicou-se ao estudo sobre os fundamentos e proposições da pedagogia histórico-crítica (PHC), tendo em vista a ampliação dos conhecimentos acerca das contribuições dessa teoria pedagógica para os processos de formação humana e organização do trabalho educativo na escola (SAVIANI, 2012). O trabalho também se fundamentou nos princípios da formação docente da ANFOPE (2023), que apregoa “a urgente e imprescindível formação sólida”, em contraposição às políticas curriculares neoliberais.

METODOLOGIA

O curso foi realizado de 17 de agosto de 2023 a 25 de abril de 2024, contemplando sete encontros mensais *online*, voltados para a discussão do livro “Os conteúdos escolares e a ressurrei-

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

ção dos mortos: contribuições à teoria histórico-crítica do currículo” de Duarte (2016), que “visa incentivar a resistência ativa” (SAVIANI, 2006) à obsolescência programada da educação escolar. A cada encontro uma pessoa ou duas ficou responsável por apresentar uma síntese inicial do capítulo a ser discutido, destacando suas reflexões sobre a temática abordada, para em seguida abrir o debate com os demais participantes.

A sistematização da experiência orientou-se pela proposta metodológica indicada por Jara (2012), composta por cinco “tempos”: 1) O ponto de partida: a experiência; 2) Formular um plano de sistematização; 3) A recuperação do processo vivido; 4) As reflexões de fundo; e 5) Os pontos de chegada. Nessa direção, realizamos registros por escrito dos aspectos centrais discutidos em cada encontro, tendo em vista ser possível avaliar e socializar o trabalho realizado no âmbito da formação de professores.

O eixo de sistematização delimitado para a recuperação da experiência foi a necessidade de ampliar a compreensão acerca da teoria histórico-crítica do currículo, objeto da obra estudada, a fim de contribuir para o enfrentamento do rebaixamento da formação e o esvaziamento do currículo, impetrados pela reforma empresarial da educação em curso no Brasil (FREITAS, 2018).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Destacamos nos estudos a discussão sobre a relação “dialética entre escola e revolução”, recuperando a tese defendida por Duarte (2016, p. 21), de que “na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, por um lado a educação é um meio para a revolução socialista e, por outro, a revolução socialista é um meio para a plena efetivação do trabalho educativo.” Abordando a participação da escola na luta de classes, o autor afirma que desde a educação infantil até o ensino superior a escola participa da luta de classes mesmo que os educadores não tenham consciência disso ou rejeitem este fato. Assim, a PHC assume o desafio de se constituir num movimento nacional que explore as contradições da educação escolar brasileira na direção da socialização dos conhecimentos sistematizados, entendendo-se esse movimento como parte da luta mais ampla pela socialização da propriedade dos meios de produção. O autor explica que “a escola por si só não faz a revolução, mas lutar para que a escola transmita os conteúdos clássicos é uma atitude revolucionária” (DUARTE, 2016, p. 27).

Duarte (2016) defende que o trabalho educativo não poderá realizar-se de maneira plena e universalizada na sociedade capitalista. Entretanto, isso não significa que a escola seja mais propícia à reprodução da alienação do que as outras práticas sociais, pois qualquer atividade humana no interior da atual sociedade, por mais radicalmente que se posicione pela superação dessa forma de sociabilidade estará limitada em seu potencial humanizador e carregará contradições decorrentes da luta de classes.

Debatemos o lugar da psicologia histórico-cultural e sua base materialista histórico dialética, como um dos importantes fundamentos da PHC. Também examinamos a tese defendida pela PHC, da escola como “uma instituição cuja tarefa reside em fazer com que todos os indivíduos se

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

apropriem dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, como parte do processo de formação da individualidade” (DUARTE, 2013b *apud* DUARTE, 2016, p. 49). O autor explica que o ensino dos conteúdos escolares é uma atividade na qual intencionalmente a cognição objetivada, isto é, o trabalho morto contido nos conhecimentos já produzidos é transformado em atividade efetiva dos alunos, ou seja, o trabalho morto é trazido à vida pelo trabalho educativo. Assim, a ressurreição deixa de ser um ato milagroso e torna-se fruto da atividade de ensino. Para a PHC, o processo de apropriação, pelos indivíduos, das produções culturais que permitem a elevação de sua subjetividade aos níveis mais ricos e complexos alcançados pelo gênero humano não ocorre sem a mediação do trabalho educativo.

Outra questão tratada foi sobre o critério para a identificação das formas mais desenvolvidas do conhecimento, o qual deve tomar como referência a prática social em sua totalidade. Vimos que, se o “conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre”, o critério de seleção do conhecimento no currículo escolar deve considerar aquele que contribui para a “plena emancipação humana”. Por isso, “uma das tarefas da pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar é identificar quais conhecimentos podem produzir, nos vários momentos do desenvolvimento pessoal, a humanização do indivíduo” (DUARTE, 2016, p. 59).

Ao debater o papel fundamental do ensino dos conteúdos escolares na formação da concepção de mundo dos indivíduos, passamos pela discussão sobre a apropriação dos clássicos e “a tomada de posição perante a realidade desumanizadora”. A tese central defendida é a de que uma das características distintivas da PHC reside na relação entre o trabalho educativo e a formação/ transformação da concepção de mundo de alunos e professores (DUARTE, 2016). Fechamos os estudos tratando das relações entre conhecimento escolar, liberdade na PHC e o currículo escolar. Concluímos que a precarização da formação humana e o esvaziamento do currículo escolar, oficializados pelas reformas curriculares neoliberais, ao interditar o acesso dos trabalhadores às formas mais desenvolvidas do conhecimento, impedindo o “posicionamento livre e consciente perante as alternativas de futuro existentes na prática social” (DUARTE, 2016, p. 139).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

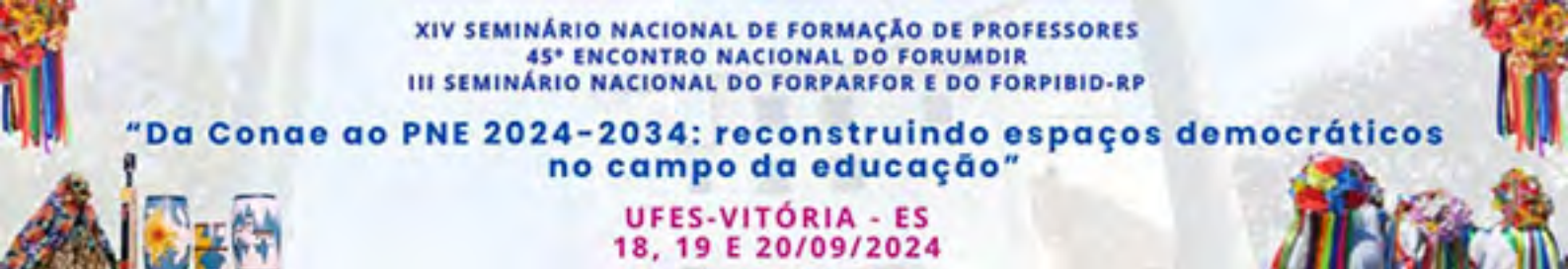
O curso permitiu a articulação da formação inicial e continuada de professores, estreitando as relações entre Educação Básica e Educação Superior, fortalecendo o trabalho coletivo e interinstitucional, ampliando a divulgação e os estudos da PHC. É relevante destacar a participação de professores/as de diferentes áreas de formação (Pedagogia, Educação Física, Geografia, História, Matemática, Ciências Biológicas), diferentes municípios (Maceió, Arapiraca, Guarulhos, São Paulo) e atuação em distintas etapas da escolarização (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Superior).

A principal dificuldade enfrentada foi relativa ao tempo e as condições objetivas para dedicação aos estudos, especialmente, em virtude da sobrecarga de trabalho relatada no decorrer

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)



dos encontros. Apesar disso, a avaliação da formação foi positiva, salientando a importância de momentos de estudo coletivo. Concluímos que nos aproximamos consideravelmente do objetivo do curso no sentido da ampliação dos conhecimentos acerca das contribuições da PHC para a educação escolar.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

ANFOPE. **Documento final do XXI Encontro Nacional da Anfope**. Brasília, DF: 2023. Disponível em: [Documento-ENANFOPE-final2023.pdf](#). Acesso em: 06 jun. 2024.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

JARA H., Oscar. **A sistematização de experiências**: prática e teoria para outros mundos possíveis. Brasília, DF: CONTAG, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetórias, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012.

DESABAFEI: NARRATIVA DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INVENTIVA NO PÓS-PANDEMIA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Elisângela Gomes Martins Pinto

FFP/UERJ

elisangela.educ@gmail.com

Sandro Tiago da Silva Figueira

UFF/INFES e PPGEDU/FFP/UERJ

figueiras.tiago@gmail.com

Grupo de pesquisa do orientador: Núcleo de estudos, pesquisas e ensino ViDA - Vivências Didáticas Autorais.

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: A prática pedagógica inventiva no pós-pandemia é o foco deste trabalho, que faz parte de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento. O objetivo é investigar as autorias docentes na produção inventiva de respostas pedagógicas aos desafios impostos pela pandemia por meio das narrativas de professores/as. A metodologia adotada pautou-se na abordagem qualitativa, tendo como aporte teórico-metodológico a pesquisa-formação apoiada nas narrativas de si (JOSSO, 2004). Para a produção de dados, optou-se pela entrevista narrativa (SOUZA, 2008) como instrumento. A pesquisa teve início em 2023 e propõe, para este trabalho, anunciar uma ação pedagógica inventiva no pós-pandemia problematizando os ruídos que impedem a escuta e a legitimidade das vozes docentes. As narrativas de experiências que surgem das ações cotidianas da escola pública revelam que os/as docentes buscam construir estratégias de aprendizagem para lidar com os desafios enfrentados no pós-pandemia, mostrando-nos autorias inventivas docentes.

Palavras-chave: Narrativa. Prática Pedagógica Inventiva. Pós-pandemia.

INTRODUÇÃO

O presente estudo constitui uma pesquisa de mestrado em andamento intitulada “Narrativas de professores em formação: inventividade em tempos de pandemia” do curso de mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, considerando o contexto da pandemia provocada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Tem o objetivo de investigar as autorias docentes na produção inventiva de respostas pedagógicas aos desafios impostos pela pandemia por meio das narrativas de professores e professoras que atuaram nas turmas de Ensino Fundamental - Anos Finais no pós-pandemia (NÓVOA, 2022), com destaque para duas questões: Como os docentes dos anos finais da rede municipal de São Pedro da Aldeia/RJ, vivenciaram o retorno às aulas presenciais no pós-pandemia? De que forma suas respostas pedagógicas foram elaboradas?

O referencial teórico-metodológico da pesquisa busca respaldo nos estudos de Freire (1979; 1996), André (2010), Libâneo (2015) e Nóvoa (2022) e focaliza o campo de formação de profes-

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

sores, enlaçado aos saberes docentes (TARDIF, 2014), com ênfase nas narrativas de formação sustentadas pelas pesquisas de Josso (2004, 2007, 2010), com histórias de vida, (auto)biográfica e processo de formação, considerando as experiências e aprendizagens adquiridas ao longo da vida.

As narrativas de experiências dão potência e sentido às histórias de vida, promovendo a compreensão da constituição do sujeito que reflete, identifica e se conscientiza sobre o seu processo formativo, num caminhar para si (JOSSO, 2010).

Sendo assim, direcionamos o nosso olhar para os saberes docentes manifestados nas práticas pedagógicas, que descortina uma inventividade docente. Encontramos respaldo argumentativo para o termo “inventividade” na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica apoiada nas narrativas de si.

Nesta perspectiva, por meio das narrativas docentes apropriamo-nos dos conceitos que versam sobre criação (FREIRE, 1996) e invenção (JOSSO, 2007), singularizando nossa pesquisa e lançando nossa proposição central: anunciar (FREIRE, 1996) respostas pedagógicas dimensionadas nos saberes docentes ao considerarmos as escolhas do atuar docente mobilizadas no processo de formação em meio aos desafios impostos pela pandemia.

Permitam-nos insistir nesta aposta argumentativa sobre a inventividade manifestada nas práticas pedagógicas, a partir dos estudos de Figueira (2013), que destaca que o/a professor/a em sua prática cotidiana, exercita o saber, o fazer e o pensar, proporcionando uma invenção de si a partir da conscientização do próprio processo de formação. O autor considera que “a formação, nessa semântica, precisa estar imbricada com a invenção, ou seja, com a capacidade criativa dos sujeitos, na relação com as experiências pelas quais passamos e a forma como nos tocamos” (FIGUEIRA, 2013).

Nessa perspectiva, conduzimos nosso olhar para as práticas pedagógicas inventivas que surgem das vivências escolares, considerando as dimensões que constituem o sujeito: histórico, social e político.

METODOLOGIA

A metodologia está embasada na abordagem qualitativa, tendo como aporte teórico-metodológico a pesquisa-formação ancorada nas narrativas de si (JOSSO, 2004), que sugere a articulação entre a produção de conhecimento científico e a formação. Para a produção de dados, optamos pela entrevista narrativa (SOUZA, 2008) como instrumento. O trabalho realizado por Souza (2008), com base nos estudos de Jovchelovitch e Bauer, toma a entrevista narrativa como dispositivo de formação. Considera-se que, ao narrar suas experiências de vida e formação, o sujeito reflete e interpreta seu próprio percurso, com o objetivo de compreender e interpretar os sentidos e significados nas narrativas dos/das professores/as.

A pesquisa iniciou-se em 2023 e traz como proposta anunciar às práticas pedagógicas inventivas no pós-pandemia. Para este trabalho, problematizamos a narrativa de uma professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental - Anos Finais, de uma escola de local periférico da

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

rede pública do município de São Pedro da Aldeia do Estado do Rio de Janeiro. Para preservar sua identidade, referimo-nos a ela com a letra inicial do seu nome, (C).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir da pergunta motivadora para promover a abertura para o diálogo, a docente norteou a conversa revelando-nos a realização de um café coletivo com os alunos/as, estratégia utilizada no início do ano letivo com o propósito de conhecê-los. Com isso, percebeu uma vulnerabilidade emocional nos/nas alunos/as no retorno às aulas presenciais, após um longo período de Ensino Remoto Emergencial no município (2020 e 2021), sendo algo marcante em sua profissão, enfatizou. Foi então que a docente pensou numa ação pedagógica que perduraria por todo ano letivo (2022). Confeccionou uma caixa e levou para a sala de aula. Explicou aos/as alunos/as que eles poderiam escrever e colocar na caixa todos os anseios, tudo o que desejavam fazer ou falar, seja naquele momento ou durante a semana, porque tal atividade seria realizada no período próximo do término de cada aula, sendo acordado que todas as escritas ficariam em sigilo. Juntos intitularam a caixa “Desabafei”.

A professora (C) se motiva ao falar que, no decorrer das aulas, os/as alunos/as ficavam ansiosos/as, aguardando por esse momento e, em virtude de tal atividade, alguns/as alunos/as se interessaram por escrever em diário. Com isso, foi possível dar andamento aos conteúdos propostos do componente curricular. Ao final do ano, organizaram um café ao ar livre e dialogaram sobre a experiência vivida, ocasionando um desabafo de muitos acontecimentos e sentimentos ocorridos na pandemia e, como um ato simbólico, a turma decidiu jogar a caixa fora.

A narrativa da docente (C) oferece algumas pistas que nos ajudam a compreender o modo como ela reflete e planeja outras formas de ensino-aprendizagem a partir do cotidiano da sala de aula, considerando o/a aluno/a um sujeito histórico, social e político. Revela uma sensibilidade que lhe é própria em seu ato pedagógico, promovendo uma invenção de si, a partir da anunciação de sua própria voz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas docentes compartilhadas emergem do cotidiano da escola e, numa abertura ao diálogo, vivenciamos experiências investigativas, numa interação de formar e formar-se. O diálogo com essa experiência nos trouxe a seguinte questão: Como lidar com os desafios do pós-pandemia no processo de ensino-aprendizagem?

Sem a intenção de responder, mas desmistificar a culpabilização docente pelo fracasso escolar e promover o debate com outros/as educadores/as, evidenciamos o quanto o cotidiano escolar evidencia que docentes buscam construir estratégias de aprendizagem para lidar com os desafios enfrentados no pós-pandemia, revelando-nos autorias inventivas docentes a partir das experiências narradas, as quais nos propomos anunciar.

REFERÊNCIAS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Formação de professores**: a constituição de um campo de estudos. Educação, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

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

FIGUEIRA, S. T. S. Aprendizagens docentes: partilhando reflexões de uma pesquisa-formação. **Plures Humanidades**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado. Ribeirão Preto, SP: Centro Universitário Moura Lacerda. v. 14, n. 2, 2013. p. 258 - 377.

JOSSO, M.C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação Porto Alegre/RS**, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf. Acesso em: 10 de abr. 2023.

JOSSO, M. C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

[LIBANEO, J. C.](#) Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educ. Real**. [online]. 2015, vol.40, n.2, p.629-650. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623646132>. Acesso em: 08 nov. 2023.

NÓVOA, A. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116p. Colaboração de Yara Alvim.

SOUZA, E. C. de. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In: PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de (org). **(Auto)biografia**: formação, territórios e saberes. São Paulo: PAULUS, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

DESAFIOS NA FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS DOCENTES E O NOVO ENSINO MÉDIO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Fabiane de Santana Falci

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

fabianefalci@hotmail.com

Priscila de Souza Costa Couto

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

priscilascosta.br@gmail.com

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

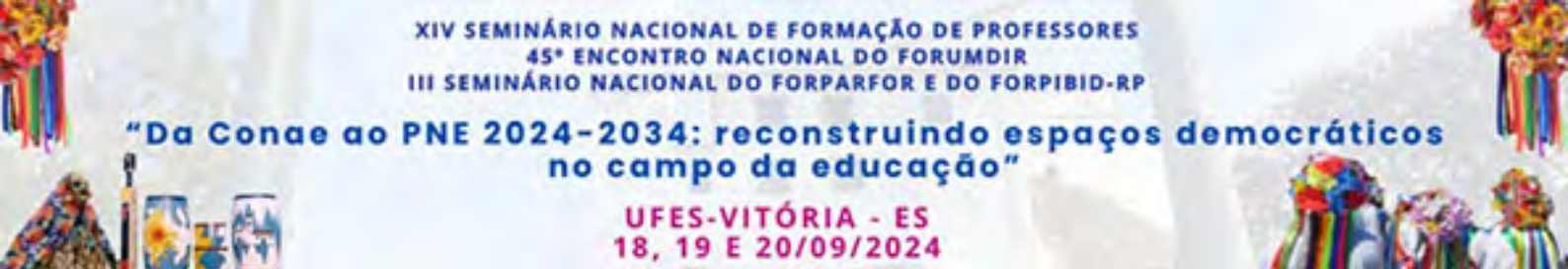
Resumo: Este estudo, em andamento, aborda os desafios na formação e valorização dos profissionais da Educação, com foco nas práticas docentes frente à implantação do Novo Ensino Médio no Rio de Janeiro. A pesquisa utiliza a metodologia de revisão bibliográfica sobre a formação de professores e a valorização profissional no contexto atual, destacando políticas públicas e iniciativas institucionais e análise quantitativa e qualitativa de dados obtidos por meio de questionários aplicados com professores de escolas da região de Bangu no Rio de Janeiro. A análise dos resultados revela que, apesar dos avanços nas políticas de formação continuada, ainda há um descompasso entre as expectativas dos professores e as condições reais de trabalho. As discussões apontam para a necessidade de um maior investimento na formação inicial e continuada, além da implementação de políticas mais eficazes de valorização profissional.

Palavras-chave: Formação de professores. Práticas docentes. Valorização profissional.

INTRODUÇÃO

A formação e a valorização dos profissionais da educação constituem temas centrais para o desenvolvimento e a qualidade do ensino. No contexto atual, caracterizado por rápidas transformações sociais, tecnológicas e educacionais, é imperativo que os educadores estejam preparados e sejam devidamente valorizados para enfrentar os desafios que emergem no cenário educativo. Este estudo visa investigar os desafios na formação e valorização dos profissionais da educação, com um foco particular nas práticas desenvolvidas pelos docentes para lidar com as mudanças impostas pelo novo Ensino Médio em escolas da região de Bangu no Rio de Janeiro. Os objetivos principais são identificar as dificuldades enfrentadas pelos educadores e, analisar as estratégias utilizadas para superá-las.

Os fundamentos teóricos desta pesquisa baseiam-se em Gramsci (2017) por considerarmos que seu pensamento sobre formação integral, escola unitária, hegemonia e estado ampliado nos auxiliam a compreender as práticas docentes em sua relação com as políticas educacionais numa análise micro e macro. Recorremos também, a Freire (1996), a fim de compreender as formas de exercício da autonomia docente diante do cenário político atual. Adoto a perspectiva sócio-histórica crítica, como elaborada por Saviani (2008, 2019) para as análises do contexto da política



educacional, assim, como os estudos de Luiz Carlos de Freitas (2018) sobre a reforma empresarial da educação.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na revisão de literatura sobre formação e valorização dos profissionais da educação. A revisão de literatura foi realizada com base em artigos científicos, livros e documentos oficiais publicados nos últimos dez anos.

A segunda fase da pesquisa, ainda em andamento, consiste na aplicação de questionário com professores da área de Linguagens e Códigos, lotados em escolas da região de Bangu no Rio de Janeiro. Buscamos identificar as alterações operadas pelos professores em suas práticas cotidianas para lidar com as mudanças impostas pela Reforma do Ensino Médio, analisando as formas de exercício de sua autonomia docente.

Para a análise dos dados e documentos, utilizamos os métodos de análise de conteúdo, conforme descrito por Bardin (2016), e a técnica de revisão integrativa, segundo Souza, Silva e Carvalho (2010). Esses métodos permitiram uma compreensão profunda e sistemática das informações obtidas, possibilitando a identificação de padrões e lacunas na literatura existente.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos documentos coletados por meio da revisão de literatura revelou diversas facetas dos desafios e das perspectivas na formação e valorização dos profissionais da educação. A revisão integrativa destacou a importância das políticas públicas de formação continuada e valorização docente, apontando para a necessidade de um alinhamento mais efetivo entre as expectativas dos professores e as condições reais de trabalho.

Os estudos realizados sobre a implantação do NEM no Rio de Janeiro até o momento demonstram um processo realizado de forma aligeirada e sem preocupação com a formação dos professores. Analisando especificamente o componente Língua Portuguesa percebemos a elevada importância que o NEM trouxe para os itinerários, uma vez que Língua Portuguesa também teve sua carga horária reduzida de um total de 360 horas para 240 horas. Essa redução vem acompanhada da relação dicotômica entre dificuldade de escrita e redução de carga horária em Língua Portuguesa, uma vez que os estudantes encontram na escrita a oportunidade de alcançar notas melhores através da redação, como a do ENEM, pois, em geral, muitos alunos no terceiro ano se preparam para esta prova.

Além da redução da carga horária, os itinerários trazem questões controversas sobre a formação do professor que vai trabalhar com os novos componentes curriculares. No itinerário de Linguagens e suas Tecnologias, os professores de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física estão habilitados pela SEEDUC-RJ a lecionar os componentes das trilhas de aprendizagem. Por sua vez, os professores do Ensino Médio deixam de trabalhar na sua área original, para a qual

se formaram e passam a lecionar componentes como “De olho na rede digital” e “O que rola por aí”. Dessa forma, a formação científica específica de cada área é desvalorizada quando o professor é realocado em componentes para o qual sequer teve formação.

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

A partir da concepção de Base Comum Nacional da ANFOPE entendemos que a formação e a valorização dos profissionais da educação são elementos indissociáveis. Assim, essas análises iniciais apontam ainda para um processo de desvalorização profissional dos educadores. A literatura aponta que a desvalorização dos professores se reflete em salários baixos, falta de recursos adequados e condições de trabalho precárias, o que afeta diretamente a qualidade do ensino e a motivação dos docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões proporcionadas por esta pesquisa destacam a complexidade e a importância da formação e valorização dos profissionais da educação no cenário educacional brasileiro. A análise da literatura revela que, embora existam esforços significativos para aprimorar a formação inicial e continuada dos professores, ainda há um grande descompasso entre as expectativas dos educadores e as condições reais de trabalho, o que impacta diretamente na qualidade do ensino.

Nossas análises iniciais da implantação do NEM em escolas do Rio de Janeiro apontam para um processo de desvalorização docente a partir da formação e da intensificação do trabalho. Esses fatores serão explorados em fase posterior da pesquisa a ser desenvolvida a partir de dados coletados com os sujeitos envolvidos no processo.

A concepção de Base Comum Nacional, conforme defendida pela ANFOPE, surge como um eixo estruturante para enfrentar esses desafios, propondo uma formação sólida e interdisciplinar que abarca os fundamentos históricos, políticos e sociais do fenômeno educacional. Além disso, essa concepção critica e articula a necessidade de políticas públicas que garantam o reconhecimento e a valorização dos profissionais da educação, promovendo um subsistema nacional de formação e valorização dos educadores.

REFERÊNCIAS

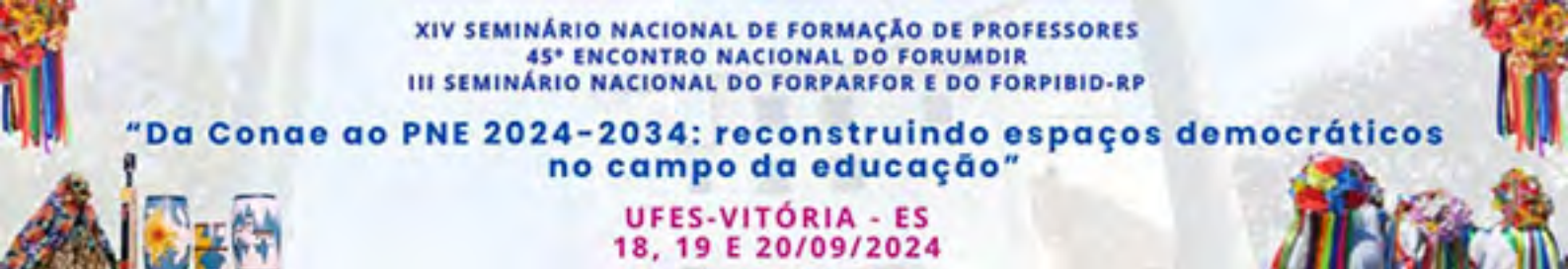
ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação). **Documentos dos Encontros Nacionais**, 2004-2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Tradução Carlos Nelson Coutinho, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. 1v.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. Expressão Popular: 2018.



SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

[sumário](#)

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico - crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

[índice](#)

[autores](#)

SOUZA, Maria Tereza; SILVA, Marcos Davi; CARVALHO, Renata. **Revisão integrativa: o que é e como fazer**. Einstein (São Paulo), São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010.

DUAS NARRATIVAS: LIMIARES COM A ALFABETIZAÇÃO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Cristiane Barroso Dias

UERJ/FFP

cbd.pedagoga@gmail.com

Nilda da Silva Nogueira

UERJ/FFP

nildanog83@gmail.com

Alessandra Canela do Rosário Costa

UERJ/FFP

alessandracanela2019@gmail.com

Grupos de pesquisa: ALMEFRE, GRUPEFOR e Tri-Vértice.

Eixo Temático: 6 - Formação, prática docente e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: O texto destaca a alfabetização das crianças das classes populares e faz parte da pesquisa em desenvolvimento pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Iremos narrar dois “acontecimentos” (LARROSA, 2002): “Tia, como eu faço para o personagem falar?” e “Somos café com leite”, para destacar os limiares benjaminianos, a partir dos estudos de Bragança (2018). O deslocamento de tempo, como forma potente de comprovação histórica, trazido por Foucault (2019), é salientado para refletirmos sobre as relações sociais. Utilizaremos, como fundamentação teórica metodológica, estudos de Araújo, Bragança e Prado (2021), em se tratando de pesquisa narrativa. Enfocamos os tempos gregos estudados por Kohan (2010) para tratar a alfabetização de forma amorosa, como defendida por Freire (1982), a partir da reflexão de Pinto (1997) e Josso (2004), envolvendo esses acontecimentos.

Palavras-chave: Narrativas. Alfabetização. Tempo.

INTRODUÇÃO

Trazemos duas narrativas envolvendo a voz de quem aprende, o tempo como possibilidade de construção de força e a reflexão necessária para novas práticas de vida coletiva. Este trabalho faz parte da pesquisa em desenvolvimento pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ - Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

As narrativas são nossos instrumentos metodológicos, pois *temos construído caminhos de viver, pesquisar, narrar e formar sempre em partilha com muitos outros, como uma aventura que vai se transformando em um permanente vir a ser, assumindo o risco de trans-form-ação, juntamente com os conhecimentos...* (ARAÚJO, BRAGANÇA e PRADO, 2021, p. 6-7).

1ª narrativa: “Tia, como eu faço para o personagem falar?”

Há alguns anos lecionava no 1º ano do Ensino Fundamental. Levava livros para ler em classe. Até que Suyan, uma de minhas crianças, levantou a mão e o seu corpo para dizer: “Tia, como eu faço para o personagem falar?”

O tempo *khronos* passou e caracterizou o contar de anos! E junto a ele a amizade entre mim e a mãe de Suyan. Sempre nos encontrávamos para tomar um café e conversar. E costumeiramente observava Suyan crescer, sua voz mudar, seu corpo amadurecer. Suyan se constituindo enquanto mulher.

[...] o vestígio dos movimentos devido aos quais não estou mais no lugar em que estava a pouco... Trata-se de um deslocamento, mas do deslocamento pelo qual minhas posições teóricas não param de mudar... Então novo curso, novo traçado (FOUCAULT, 2019b, p. 70-71).

Passaram-se 20 anos para que eu, inspirada nos textos de Foucault, pudesse contar a segunda parte dessa história de deslocamento...

Era um sábado de sol em que reencontrei Suyan. Conversamos. Até que me veio à memória aquela frase de Suyan: “Tia, como eu faço para o personagem falar?” Então perguntei: “Suyan, você lembra das nossas aulas?” Ela com um sorriso disse que sim e respondeu: “Ah tia, eu lembro que o personagem falava”.

Suyan hoje é uma engenheira de 27 anos prestes a subir ao altar.

2ª narrativa: “Somos café com leite!”

Fui pedagoga na cidade de Niterói (RJ) numa das escolas da rede de ensino. A professora alfabetizadora me chamou para observar, junto com ela, o Ruan.

Ruan estava copiando uma atividade do quadro. Nós ficamos por um instante observando-o. A professora disse que Ruan não estava “acompanhando a classe”. E perguntamos: “Está conseguindo enxergar do quadro?” Ruan fez um sinal que sim. Me despedi. Logo encontrei Rose, a mãe de Ruan. Ela era a funcionária responsável pela limpeza e lhe perguntei: “Ruan já fez algum exame de vista?” Rose disse que não, porque até então não percebia a necessidade. Ela aproveitou e falou sobre a dificuldade na aprendizagem dele.

Sendo assim, nós três: mãe de Ruan, professora e pedagoga, decidimos que a escola iria prontificar um relatório ao pediatra, sugerindo uma avaliação oftalmológica.

Ao chegar na escola, Rose me falou: “Cris, dá uma passadinha lá na sala de Ruan!” Quando abri a porta da sala, deparei-me com uma turma feliz e falante com a novidade, incluindo a alfabetizadora. Ruan estava com um lindo óculos azul e com um sorriso no rosto.

Cabe dizer que os óculos de Ruan foi elo entre nós: Rose, mulher negra e eu, mulher branca. A diversidade gerou um slogan entre nós, configurada na fala de Rose: “Somos café com leite. O café com leite tão presente e necessário do povo brasileiro”.

Ruan atualmente tem 19 anos e usa um belo par de óculos preto, enquanto sua professora continua alfabetizando muitas outras crianças.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Contamos para enfatizar a importância da aula como acontecimento e como encontro entre os sujeitos sociais que independentemente da idade cronológica *aprendem ensinam e/ou ensinam aprendem*. E o acontecimento é real a partir das experiências que nos constitui. Larrosa (2002) nos diz isso:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar..., cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (2002, p. 24).

E esse deslocamento de tempo e espaço na experiência vivida por Suyan, só foi possível porque ela encontrou sentido na fantasia que a infância proporciona a partir da ampliação do seu presente, tempo *aión*.

O tempo *Aión* pode acontecer, como um tempo que vai além do que é contado no relógio para atingir o tempo do acontecimento que marca uma vida e, faz com que esse instante vivido, se torne infinito, através das emoções e potências dos afetos que ali se tocam. Sendo este um dos três tempos gregos: *Aión*, *Khrónos* e *Kairós*.

Através das narrativas, também podemos perceber o valor do tempo *Khrónos*, como sendo o tempo que marca as épocas e situações, isso à partir dos estudos de Kohan (2010). Nas narrativas o tempo *khrónos* aparece com o contar dos anos para assim caracterizar o deslocamento de realidades de vidas construídas. O tempo *Kairós* também pode ser percebido, quando Rose leva o filho ao oftalmologista e muda a história de sua alfabetização, e a história de vida em si de seu menino, devido ao uso dos óculos como objeto necessário para ler, mas sobretudo para ver, para se vê.

Buscamos, enquanto *professoraspesquisadoras*, que os encontros invadam os quatro cantos da escola de modo que as práticas alfabetizadoras sejam práticas com a vida, como a experiência de uma amizade sincera, para

Tomarmos então a palavra como limiares benjaminianos... “o limiar é uma zona, mudança, trânsito, fluxo” (BENJAMIN, 2006, p.535). Enquanto a fronteira estabelece limites..., o limiar aponta para desejo, idas e voltas, entre-lugares... O tempo do limiar relaciona-se aos processos educativos (BRAGANÇA, 2018, p. 66).

As narrativas aqui apresentadas comprovam que os limiares benjaminianos acontecem como forma dialógica de mudar o mundo, o nosso mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Este trabalho apresenta a relevância das narrativas nos espaços e cotidianos escolares, porque consideramos o protagonismo infantil e o diálogo entre os profissionais de modo a reverberar práticas humanizadas e libertadoras. Pinto (1997) nos diz que as crianças devem ser vistas como seres que têm voz e constroem cultura ao interagirem com outras crianças e com os adultos. A relevância da interação e a relação com que implica o encontro, o círculo virtuoso entre palavra dita e palavra ouvida, proporciona a reflexão que a prática do diálogo viabiliza nos ambientes escolares.

Destacamos as experiências trazidas com as narrativas para comprovar o processo transformador que as mesmas são capazes de realizar nos sujeitos envolvidos, incluindo as próprias pesquisadoras, porque ao contar há uma ressignificação das lembranças dos *tempos espaços* vividos, propiciando um momento formativo e Josso (2004) corrobora com essa potência a partir de seus estudos.

Apreciamos os momentos compartilhados e vividos durante o processo de alfabetização, pois entendemos que as narrativas resultam dos movimentos culturais e sociais e que estes não são estáticos, visto que acompanham as mudanças de uma época.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação narrativa (auto): trajetórias e tessituras teórico metodológicas. *In: Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistemo-metodológicos*. Curitiba: Editora CRV, 2018.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; PRADO, Guilherme do Val Toledo; ARAÚJO,

Mairce da Silva. Sobre pesquisa formação, itinerários e diálogos. 2021. **Unisinos** - doi: 10.4013/edu.2021.251.37.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Sobre a formação de professores e professoras: questões curriculares. *In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FOUCAULT, Michel. **O enigma da revolta**. Trad. Lorena Balbino. São Paulo: n-1 editora, 2019.

JOSSO, Marie Christine. **Experiência de vida e formação**. Editora Paulus, 2004.

KOHAN, Walter O. (org). **Devir-criança da filosofia: infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. *In: PINTO, Manuel e SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças: Contextos e Identidades*. Braga: Centro de Estudos das Crianças, Universidade de Minho, 1997.

EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORMAÇÃO INICIAL: DIÁLOGOS COM TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Valdete Côco
DLCE/PPGE/CE/UFES
valdetecoco@hotmail.com

Murilo Góes
PPGE/UFES
m.goesmurilo@gmail.com

Renata Rocha Grola Lovatti
PPGE/UFES
rrglovatti@gmail.com

Grupo de pesquisa: Grupo de pesquisa Formação e Atuação de educadores - GRUFAE.

Apoio: FAPES; CAPES.

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: Este estudo aborda a educação infantil (EI) na formação inicial de professores, em específico, focaliza a presença da primeira etapa da Educação básica nos trabalhos de conclusão de curso (TCC). Está integrado à pesquisa ampliada, desenvolvida no curso de Pedagogia de uma universidade da região sudeste, acompanhando as mudanças nas normativas para a formação, os acúmulos na produção acadêmica e as (re)configurações das perspectivas de atuação dos licenciandos, na comunicabilidade entre a formação e os campos de atuação. Ancorado em referenciais bakhtinianos, este estudo, com perspectiva qualitativa e de cunho bibliográfico, reúne os TCC no período de 2009 a 2023, com objetivo de reconhecer as temáticas circulantes enunciadas, em interlocução com as sete dimensões de análise apresentadas pelo documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (IQEI) (Brasil, 2009). Para tratar da formação de professores, em um contexto de reformulação de políticas, consideramos, nos modos de presença da EI no curso de pedagogia, as temáticas dos TCC. Como resultados, evidenciam-se indicadores de amplitude e de diversidade temática, assinalando interfaces com as dimensões indicativas de qualidade na EI, situados na defesa por uma formação de professores conexa à valorização dos profissionais.

Palavras-chave: Formação Inicial de professores. Educação Infantil. TCC. Campo de trabalho.

INTRODUÇÃO

No reconhecimento das vinculações entre a formação de professores e os campos de trabalho (CÔCO, 2013), interagindo também com(re)configurações nas expectativas de atuação profissional dos estudantes em formação (CÔCO, 2020), este estudo integra pesquisa coletiva mais ampla que acompanha o desenvolvimento da formação de professores, em especial, para o campo da EI. No bojo da pesquisa, focalizamos a licenciatura em Pedagogia com eixos de ação ligados ao acompanhamento das normativas da formação, a interação com a produção acadêmica e a di-

álogos com os graduandos do curso e docentes em atuação, em interlocuções com indicadores de desenvolvimento da EI, como um campo de atuação profissional¹.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

No bojo das discussões da pesquisa coletiva, em especial, na atenção à presença da EI na Formação Inicial, sobretudo na graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006)², realizamos estudo bibliográfico focalizando os TCC, numa universidade da região sudeste, recortando o período de 2009 a 2023. Temos, como objetivo, reconhecer as temáticas circulantes nos TCC, com atenção à EI. Nesse propósito, buscamos inspiração nas sete dimensões de análise propostas no documento (IQEI) (BRASIL, 2009). Em termos teórico-metodológico, recorreremos aos estudos da linguagem de Bakhtin (2011) por indicarem que documentos constituem gêneros que integram situações comunicativas complexas, expressando intensos movimentos dialógicos, dotados de intencionalidades, conforme os interesses em jogo. Assim, buscamos um movimento de dialogia com os autores/as dos TCC, nutrindo a cadeia dialógica que vem pautando a EI no curso de Pedagogia.

METODOLOGIA

Em termos de procedimentos, começamos por reunir os arquivos dos TCC (acessados junto ao Colegiado do Curso)³, a fim de viabilizar a elaboração de um banco de dados com os trabalhos produzidos pelos/as licenciandos/as. Foi constituído um sistema de organização para 496 arquivos/pastas digitais, referentes aos TCC. Com a utilização de filtros e de programação articulada à planilha digital, buscou-se nos títulos e nas palavras-chave as expressões “educação infantil”, “infância” e “criança”, no uso dos termos exatos, de forma individual e/ou associadas. Assim, 120 trabalhos, (27,3% do total de TCC) constituíram o corpus da pesquisa.

Para efeito de apresentação e análise dos achados, consideramos agrupamentos temáticos segmentados em duas lógicas iniciais: uma, abrangente, nomeada de “grandes eixos temáticos” (totalizando 7); outra, mais específica, denominada “eixos principais” (totalizando 26). Em prol de nomear os “grandes eixos temáticos”, o documento IQEI (BRASIL, 2009), na proposição de “Dimensões e Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” inspiraram os primeiros grandes núcleos de ideias. O documento resulta de um trabalho colaborativo em que “foram definidas sete dimensões fundamentais que devem ser consideradas para a reflexão coletiva sobre a qualidade de uma instituição de EI” (BRASIL, 2009, p.13).

A partir dessa aproximação, intencionamos tecer relações e análises atentos aos indicadores formalizados pelo documento e as enunciações temáticas relativas à EI nos TCC.

1 Trata-se de pesquisa coletiva, desenvolvida no Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae), por meio de vários subprojetos que abordam o trabalho docente, em conexão com a trajetória de desenvolvimento da primeira etapa da educação básica.

2 As normativas do Curso de Pedagogia de 2006 integram a EI no conjunto do Curso de Pedagogia, de modo que todos os estudantes passam a interagir com estudos referentes à primeira etapa da educação básica.

3 Registramos nossos agradecimentos ao Colegiado do Curso, favorecendo a abordagem da EI no Curso de Pedagogia.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Os “grandes eixos temáticos” propostos em similitude com o documento operacional foram: 1) Planejamento; 2) Multiplicidade de experiências e linguagens (práticas); 3) Interações; 4) Promoção da saúde; 5) Espaços, materiais e mobiliários; 6) Formação e Condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7) Cooperação família, escola e rede de proteção social. Tomando esses “grandes eixos”, com as 120 pesquisas identificamos 22 “eixos principais” com respectivo quantitativo de estudos agrupados : 1) Corpo (1); 2) Práticas Pedagógicas (17); 3) Brincadeiras (15); 4) Literatura, Leitura e escrita (17); 5) Formação Docente (9); 6) Avaliação (8); 7) Política educacional (6); 8) Tempo Integral (6); 9) Escola e família (4); 10) Planejamento (4); 11) Educação para as relações étnico-raciais - EREER (4); 12) Trabalho docente (4); 13) Currículo (3); 14) Espaço (3); 15) História da educação infantil (3); 16) Educação Especial (6); 17) Afetividade (3); 18) Rotinas (2); 19) Material didático (2); 20) Proteção (1); 21) Choro (1); 22) Cultura Infantil (1). Então, podemos observar que os “eixos principais” reúnem temáticas, enunciadas nos TCC, que permeiam o interior das discussões presentes na proposta de diagnóstico da qualidade da EI em seus aspectos fundamentais em interface com a configuração da e EI.

Na conexão entre nosso estudo e o evento, em função do escopo temático do eixo seis (Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação), assinalamos que a formação docente e trabalho docente, de modo específico, constitui abordagem em 13 TCC, além de constituir elemento de interface de outros temas. Com isso, destacamos que as reflexões e problematizações acerca da formação e, sobretudo, das condições de trabalho docente, compõem a trajetória formativa dos/das licenciandos/as, evidenciando a presença dessa dimensão também na produção de final do curso. Com o referencial bakhtiniano assinalamos que os TCC expressam posicionamentos, situados nas comunicabilidades vividas. Tensionam discursos e indicadores conjunturais, nutrindo problematizações referentes ao campo de trabalho, na direção de afirmar o direito à EI, implicando o reconhecimento dos seus quadros funcionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Focalizar os TCC, na abordagem da EI na formação de professores, permite observar abordagens, compreensões e problematizações relacionadas ao campo da EI, enunciadas por estudantes de pedagogia (em parceria com seus orientadores), no diálogo com os debates emergentes. No contexto da conclusão da formação inicial, as temáticas, incluindo o recorte da formação docente, apresentam também conexões com as discussões referentes à qualidade da EI, expressas no IQEI. Assim, no movimento das mensagens circulantes no campo da EI, com os TCC assinalamos a complexidade dos diálogos e comunicabilidades presentes na formação inicial, abarcando documentos orientadores, vivências nos contextos de EI, propostas de ação e outros elementos que, no conjunto, não podem ser apartados do direito ao desenvolvimento profissional docente.

REFERÊNCIAS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

BAKHTIN, M. M. (2011). **Estética da criação verbal**. (6a ed.). São Paulo, SP: Martins Fontes.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96**. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CÔCO, V. Formação inicial de professores para o campo da educação infantil: tensões com o campo de trabalho. *In*: WILLMS, Elni Elisa; ROCHA, Simone Albuquerque. **Formação de Professores: entre a esperança e a pandemia**. Belo Horizonte: Edições Verona, 2020.

CÔCO, V. Conquistas, avanços, desafios e disputas na política de educação infantil: Transformações na docência... Em nós. *In*: RANGEL, Iguatemi Silva; NUNES, Kézia. Rodrigues & CÔCO, Valdete. (Orgs.) **Educação infantil: redes de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos**. (pp. 181-199). Petrópolis, RJ: De Petrus, 2013.

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, LITERATURA INFANTIL E DIFERENÇA: CRIAÇÃO DE OUTROS POSSÍVEIS PARA OS CURRÍCULOS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Elidiana do Amaral Chaves
Universidade Federal do Espírito Santo
elidianaamaral@hotmail.com

Andrea dos Santos Gabriel
Universidade Federal do Espírito Santo
acfgabriel@hotmail.com

Sandra Kretli da Silva
Universidade Federal do Espírito Santo
sandra.silva@ufes.br

Grupo de pesquisa: Com-versações com as teorias pós-críticas em currículos e formação de professores - Ufes.

Eixo temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: A pesquisa em andamento aposta na literatura infantil de temática africana e afro-brasileira como signo artístico disparador para pensar a força das invenções e composições curriculares nos processos formativos docentes em uma Unidade Municipal de Educação Infantil da rede pública de Vila Velha - ES. Atravessada pela cartografia, como metodologia de pesquisa, problematiza os efeitos que a literatura infantil para Educação das Relações Étnico-Raciais pode provocar nas aprendizagens e nos currículos. Afirma a potência de corpos pretos como produção política, por meio das redes de conversações com docentes e argumenta com Deleuze que o ato de criar, por meio da literatura infantil de temática africana e afro-brasileira, pode ser abertura para pensar outros currículos e outros modos de ser e estar na escola, afirmando a diferença e a vida. Conclui (sempre aberta às novas experimentações) que, nos territórios formativos docentes, é necessária a implementação de práticas políticas inventivas que afirmem a vida, valorize a diferença e celebrem a força dos corpos negros.

Palavras-chave: Currículos. Educação para Relações Étnico-Raciais. Literatura Infantil. Diferença.

INTRODUÇÃO

A proposta de pesquisa surge como um convite a pensar as práticas docentes em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), no município de Vila Velha - ES, no desejo de provocar o uso da literatura infantil com temática étnico-racial como possibilidade inventiva na formação docente, objetivando afirmar a potência da vida de corpos negros, e como modo de produzir política.

A literatura infantil para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) pauta-se na Lei 10.639, de 2003, que institui o ensino da cultura e história afro-brasileiras e africanas, permitindo deslocar o pensamento das forças reacionárias. Movimentar o pensamento com a literatura infantil para ERER contribui para pensar uma educação antirracista, e os movimentos formativos docentes

podem configurar-se como espaços-tempos para o rompimento da visão monocultural da escola e para a construção de práticas educativas em que a questão das diferenças se faça cada vez mais presente (CANDAU, 2014).

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

Para ampliar possíveis outros com a literatura infantil para ERER, é necessário um processo formativo que se caracterize pelas trocas e partilha de vivências, problematizando com os docentes como o corpo negro surge nos enunciados de constituição dos sujeitos. Isso inclui a compreensão pós-moderna do currículo como um espaço político de construção de conhecimento, onde diferentes visões de mundo se entrelaçam.

Afirmamos com Carvalho (2009) que o currículo é constituído por “tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar e está colocado na forma de documentos e escritos, conversações, sentimentos e ações concretas vívidas/praticadas pelos praticantes do cotidiano” (CARVALHO, 2009, p. 178).

Nessa perspectiva, apostamos que a literatura infantil para ERER, como signo artístico (DELEUZE, 2003), pode movimentar o pensamento para a criação de possíveis que burlam a lógica da homogeneização, em vez de reproduzir narrativas dominantes que reforçam estereótipos e hierarquias.

METODOLOGIA

Para abriremos espaço para a experimentação de outros possíveis para os currículos por meio do pensamento, como nos inspira Deleuze (1992), apostamos na cartografia como metodologia de pesquisa, para problematizar os efeitos que a literatura com temática étnico-racial pode provocar nas aprendizagens e nos currículos. Concordamos com Machado (2009), quando afirma, em diálogo com Deleuze, que a literatura

diz respeito à intensidade, é uma captura de forças, e se a linguagem afronta ‘as figuras de uma vida desconhecida e de um saber esotérico’ é porque não se trata de uma relação de representação entre o saber que ela cria e a vida, mas de uma síntese disjuntiva de heterogêneos (MACHADO, 2009, p. 212).

Nesse movimento, apostamos na literatura infantil para ERER como agenciamento de desejo na invenção de outros currículos, distanciando-nos de modelos que tentam capturar forças e desumanizar crianças. Com Rolnik (2016), Barros e Kastrup (2009), entendemos que a cartografia não se limita a capturar um momento estático, mas acompanha os fluxos e os movimentos que ocorrem no cotidiano.

Assim, mergulhamos em uma cartografia nos encontros formativos com docentes, no cotidiano de uma Unidade Municipal de Educação Infantil, em redes de conversações (CARVALHO, 2009) com professores(as) para pensarmos a necessidade de outros modos de criar currículos entrelaçados à ERER, na intenção de afirmarmos a potência de corpos pretos como produção política.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Durante o percurso, ao mapearmos e explorarmos os agenciamentos que emergem na interação entre literatura infantil para ERER e práticas pedagógicas, podemos não apenas entender melhor como esses elementos se conectam senão cocriar novas possibilidades que afirmem a multiplicidade, rompendo com ações racistas que marcam a vida de pessoas pretas.

Nesse movimento, inspiradas no pensamento de Deleuze (1992), intencionamos inventar outras configurações curriculares com a literatura infantil para ERER nos espaços-tempos dos cotidianos escolares. Para isso, estamos empenhadas a desaprender aquilo que já sabemos para ousar experimentar com “outros conceitos, usar outros procedimentos e ensaiar outras explicações porque sabemos que necessitamos estar insatisfeitos com o já dito, o já significado e com o já sabido sobre objeto escolhido” (PARAÍSO; CARDOSO, 2013, p. 273.).

Assim, pensar o currículo como um processo dinâmico e contextualizado, influenciado por questões históricas, sociais e culturais, torna-se um elemento central na abordagem da pesquisa, numa articulação com a docência e com os processos culturais. Nesse pensamento, apostamos numa “[...] docência inventiva, menos baseada em processos de reconhecimento, produzida por meio de modos coletivos de conversação e ação de professores, vívidos no plano de imanência da micropolítica no/do/com os cotidianos escolares em redes de fabulação [invenção]” (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2022, p. 10).

Esses conceitos são essenciais para pensarmos os processos culturais de modo contextualizado com a docência e o currículo. Lopes (2013) dialoga com os processos culturais na perspectiva dos contextos socioeconômicos, históricos e culturais que afetam o cotidiano escolar e destaca que as relações de poder, nas quais o conhecimento se entrelaça com o discurso sempre provisório, afetam esse cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar uma educação antirracista requer pensar o cotidiano escolar como movimento, desaprender o já sabido e pensar os processos de subjetivação como produções sociais e coletivas, efeitos de relações, de encontros e afetos (GUATTARI; ROLNIK, 1996). Assim, concluímos (sempre abertas às novas experimentações) que os territórios formativos são arenas de luta que permeiam a prática docente, muitas vezes influenciada por políticas governamentais lineares que perpetuam a invisibilização das vozes negras em favor do pacto da branquitude (BENTO, 2022). Por isso, nesses territórios, faz-se necessária a implementação de práticas políticas inventivas que afirmem a vida, valorizem a diferença e celebrem a força dos corpos negros.

REFERÊNCIAS

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-75.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 10.639**. Brasília, 2003.

BENTO, Cida. **Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CARDOSO, Livia Rezende; PARAÍSO, Marlucy Alves. Possibilidades de uma metodologia Alquimista para pesquisar em educação e em currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 11 n. 01 abr.2013, ISSN:1809-3876. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 15 maio 2024.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. **Docências em narrações cristalinas transversalizando como sujeitos do conhecimento: o homem, a natureza e a tecnologia**. Educar em Revista. 2022. ISSN: 0104-4060. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155070813025>. Acesso em: 11 mai. 2024.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. Ed. 34, São Paulo, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 2. ed. Tradução de Antônio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica cartografias do desejo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/311>. Acesso em: 11 maio 2024.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2. ed. Porto Alegre: Sulinas, 2016.

FORMAÇÃO COM PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA: CONCEITO DE TRABALHO COMO ESTRUTURANTE

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Organdi M. Rovetta

Ifes

organdimr@gmail.com

Fabiany D. Cezário Torezani

Ifes

fabianytorazanifotos@gmail.com

Sandra A. Fraga da Silva

Ifes

sandrafraga7@gmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Grupo de Pesquisa em Práticas Pedagógicas de Matemática e Fapes.

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: O trabalho objetiva discutir sobre a organização de propostas formativas com professores que ensinam matemática na perspectiva da Teoria histórico-cultural. As propostas são de duas pesquisas de doutorado, sendo uma na formação inicial de professores no âmbito do Clube de Matemática e a outra numa a formação continuada de professores na Educação Infantil sobre grandezas e medidas. Ambas se fundamentam na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade, e nos preceitos teórico-metodológicos da Atividade Orientadora de Ensino. A partir dessas fundamentações, compreende-se a formação docente como um movimento contínuo que se dá a partir do trabalho do professor, que é a atividade de ensino, e destaca-se o estudo teórico e o trabalho coletivo.

Palavras-chave: Trabalho. Formação Docente. Educação Matemática.

INTRODUÇÃO

A partir dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural (THC) e da Teoria da Atividade (TA) entendemos que os conceitos matemáticos são produções humanas, carregados de história, e que o trabalho tem papel fundamental, pois ao se relacionar de forma ativa com a natureza o homem produz instrumentos, que incorporam valores de uso e processos de trabalho. Marx (2017, p. 255), explica que o trabalho é “um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza”. O trabalho se configura, como atividade humana fundamental, criadora e produtiva, possibilitando que as gerações seguintes comecem a sua vida num mundo de objetos e fenômenos criados pelas gerações precedentes.

Compreendendo a importância do trabalho, entendemos ser esse um conceito fundamental para tratarmos formação de professores, visto que é realizada com fins a superar necessidades,

que são objetivas do professor para efetivar seu trabalho, sua atividade ensino, pois “para que as ações de ensino do professor se modifiquem, é preciso que ele participe ativamente ao longo do processo como sujeito de sua relação com o conhecimento e com o processo de apropriação desse conhecimento” (GLADCHEFF, 2015, p. 68).

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

Ademais, uma formação que gera desenvolvimento, é aquela que o professor, por meio da mediação de diferentes instrumentos, estudos e interação com seus pares, tenha condições de se apropriar de produções humanas em um movimento lógico-histórico de constituição que perpassam a sua atividade, alterando a sua qualidade psíquica e a qualidade do seu trabalho pedagógico. Defendemos formações pautadas em estudos coletivos, que viabilizem ao professor, condições de aprofundar diálogos do real significado da escola, ao mesmo tempo que estabeleça relações com o trabalho docente e apropriações de diferentes objetos de aprendizagens.

Assim, este artigo tem como objetivo discutir sobre a organização de propostas formativas com professores que ensinam matemática na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, oriundas de duas pesquisas de doutorado. Uma com objeto de pesquisa a relação entre o estudo teórico de geometria e a aprendizagem docente no âmbito do Clube de Matemática nos anos de 2023 e 2024. A outra, realizada em 2023 com formação continuada sobre grandezas e medidas, com 11 professoras da Educação Infantil. Ambas realizadas no Instituto Federal do Espírito Santo, vinculam-se ao Grupo de Pesquisas em Práticas Pedagógicas de Matemática e se fundamentam em pressupostos da THC e da TA, e nos preceitos teóricos-metodológicos da Atividade Orientadora de Ensino (AOE). Assim, estruturamos este texto visando trazer os aspectos metodológicos das pesquisas e algumas discussões e análises, evidenciando a importância do trabalho coletivo e do estudo teórico nas formações realizadas.

METODOLOGIA

Buscamos no conceito de AOE um suporte teórico metodológico para organização das ações formativas, pois “se estrutura de modo a permitir que os sujeitos interajam, mediados por um conteúdo, negociando significados, com o objetivo de solucionar coletivamente uma situação-problema” (MOURA, 2012, p. 155). Trata-se de um conceito dinâmico que representa um processo ancorado no trabalho coletivo e que tem como principal conteúdo o conhecimento teórico.

As ações realizadas perpassaram por momentos como: o estudo da síntese histórica do conceito; discussão a partir de um problema desencadeador; síntese da solução coletiva; elaboração de ações de ensino; desenvolvimento dessas ações; e avaliação. Além desses elementos, a AOE traz em sua essência princípios da THC que consideramos basilares nas formações realizadas: movimento lógico-histórico dos conceitos; coletividade, intencionalidade pedagógica e mediação. Na figura 1, destacamos alguns aspectos metodológicos de cada pesquisa.



Figura 1 - Aspectos das pesquisas

Aspectos	Pesquisa no CluMat	Curso de Extensão
Participantes	Licenciandos em Matemática, professores da educação básica, mestrandos e doutorandos.	Professoras da Educação Infantil atuantes em turmas de crianças de 4 e 5 anos, de redes públicas de ensino.
Período de realização	Março de 2023 a julho de 2024	Abril a setembro de 2023.
Periodicidade dos encontros	Semanais, 2 horas de duração.	Semanais, 4 horas de duração
Modalidade	Presencial com momentos on-line	Presencial com estudos independentes
Ações desenvolvidas	-Estudos teóricos, planejamento e desenvolvimento de ações de ações de ensino, avaliação do processo; escrita de relatos de experiência.	-Articulação entre estudos teóricos/conceituais e práticas, planejamentos e desenvolvimento de ações didáticas, avaliação do processo; escrita de relatos de experiência.
Objeto de pesquisa	Relação entre o estudo teórico de geometria e a aprendizagem docente.	Estudos coletivos a partir do movimento lógico-histórico de grandezas e medidas e suas relações com a qualidade da atividade pedagógica.

Fonte: Elaboração das autoras (2024).

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

Na sequência, discutiremos as propostas formativas, cujas ações foram sintetizadas no quadro anterior, destacando a relação existente entre teoria e prática e a avaliação do processo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Articulando ensino, pesquisa e extensão, a partir do estreitamento das formações inicial e continuada, as pesquisas estabelecem vínculos entre instituição formadora e escolas de educação básica e, por meio de uma proposta de estudos coletivos, articularam conhecimentos teóricos e práticos num processo formativo.

Compreendemos que o *estudo teórico* é premissa nos processos formativos, pois possibilita que os envolvidos se apropriem de elementos culturais historicamente elaborados e de um ensino como promovedor do processo de humanização (SILVA; CEDRO, 2015) e destacamos o estudo do movimento lógico-histórico do conceito matemático. Sendo assim, uma possibilidade de se efetivar a *articulação entre o estudo teórico e a prática educativa* ocorre com a aproximação do licenciando com a prática profissional. Quanto ao professor, o estudo teórico possibilita nova qualidade aos seus conhecimentos e oferece subsídios para planejar e executar suas ações de ensino, o que acontece quando não dissocia os momentos de teoria e prática.

A *avaliação*, constitui um momento para análise e reflexão sobre o que foi realizado (LOPES, 2009) e, realizada de forma coletiva, os envolvidos revelam uma determinada concepção sobre o ato educativo o que “contribui para que um novo nível de compreensão da atividade educativa se configure” (MOURA, 2021, p. 15). Tanto a avaliação das questões metodológicas, quanto à dos

aspectos do conceito matemático são fundamentadas em uma concepção teórica. Oportuniza-se a possibilidade de olhar para a prática a partir de uma teoria e de trazer essas reflexões da prática no estudo teórico e isso possibilita que os participantes signifiquem a atividade de ensino, alternando momentos de reflexão teórica e ação prática em seu trabalho docente (MUNHOZ; MOURA, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os movimentos iniciais de análise, apontam indicativos de que as ações desenvolvidas nas formações podem impactar diretamente no trabalho do professor, por promover subsídios que contribuem com a organização pedagógica envolvendo conceitos matemáticos. Evidenciam a importância da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como da articulação entre universidade e educação básica nos processos formativos, evidenciando uma formação mais ampla, amparada no trabalho coletivo e no estudo dos conceitos a partir do seu movimento lógico-histórico. Observamos que a formação é um processo contínuo e que o professor vai se construindo como tal a partir do seu trabalho e ao longo de sua vida profissional.

Tendo como referência a concepção marxiana sobre o papel do trabalho na formação humana, o professor se forma ao conceber e realizar a atividade pedagógica. Nesse processo, o coletivo ganha papel fundamental e sua importância se destaca no clube de matemática, quando o licenciando desenvolve ações em parceria com colegas mais experientes e, também, na formação continuada, por meio dos momentos de interação com objetivo em comum e repartição das ações.

REFERÊNCIAS

- GLADCHEFF, A. P. **Ações de estudo em atividades de formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais**. 2015. 274f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- LOPES, A. R. L. V. **Aprendizagens da docência em matemática: o clube de matemática como espaço de formação inicial de professores**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.
- MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MOURA, M. O. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A.D.; CARVALHO, A.M.P. (org.) **Ensinar a ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média**. São Paulo: Cangaga Learning, 2012.
- MOURA, M. O. Atividade de formação em espaço de aprendizagem da docência: o Clube de Matemática. **RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, v. 7, p. 1-22. Campinas: 2021.
- MUNHOZ, A. P. G. MOURA, M. O. Atividade de formação de professores de matemática mediada para Atividade Orientadora de Ensino. In: **Revista de Didática e Psicologia Pedagógica (Obutchénie)**. v.4, n.2, p.355-381.Uberlândia, 2020.
- SILVA, R. S.; CEDRO, W. L. As marcas da formação no clube de Matemática. In: CEDRO, W.L. (org.). **Clube de Matemática: vivências, experiências e reflexões**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2015.

FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES SOBRE O SISTEMA DE NUMERAÇÃO DECIMAL E SEU MOVIMENTO LÓGICO-HISTÓRICO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Yolanda Pinto dos Santos

Instituto Federal do Espírito Santo

yolandapsc@gmail.com

Mayron Ribeiro Maia

Instituto Federal do Espírito Santo

mmaia121@gmail.com

Dilza Côco

Instituto Federal do Espírito Santo

dilzacoco@gmail.com

Grupo de pesquisa: Grupo de Pesquisa em Práticas Pedagógicas de Matemática - Grupem.

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: Este trabalho refere-se a uma pesquisa de doutorado profissional, em andamento, que tem como horizonte teórico-metodológico o Materialismo Histórico Dialético, à Teoria Histórico-Cultural, assim como em princípios da Atividade Orientadora de Ensino e tem como objetivo apresentar uma proposta de pesquisa inserida na linha de pesquisa de formação de professores. Tais referenciais subsidiam uma visão reflexiva do conhecimento e por isso foram escolhidos para ancorar uma proposta de formação docente sobre o ensino do Sistema de Numeração Decimal (SND) e seu movimento lógico-histórico. A pesquisa de doutorado tem como objetivo compreender como um movimento de formação continuada com professores dos anos iniciais do ensino fundamental, nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, pode contribuir para a organização do ensino do SND por meio do movimento lógico-histórico do conceito. O produto educacional oriundo dessa investigação serão três e-books de literatura infantil contemplando o movimento lógico-histórico do SND em três territórios e culturas.

Palavras-chave: Teoria histórico-cultural. Formação continuada. Sistema de numeração decimal.

INTRODUÇÃO

Uma educação de qualidade pressupõe investimentos em diferentes áreas, dentre elas ganha realce o aspecto da formação docente. No cenário brasileiro, os dados educacionais mostram crescimento significativo de oferta de cursos de graduação (licenciaturas) por instituições vinculadas a iniciativa privada, com predomínio de vagas na modalidade a distância, conforme demonstra levantamento realizado pela organização da sociedade civil Todos pela Educação. No site da entidade é publicado os resultados desse levantamento sendo que 65% dos professores são formados na modalidade a distância, na área de licenciatura, e apresentaram resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) inferiores ao curso da modalidade presencial.

Esse panorama sinaliza demandas importantes a serem tratadas na formação continuada, bem como provoca a necessidade de políticas públicas que garantam aos professores, oportuni-

dades de qualificação em serviço. Contudo, é preciso superar propostas formativas que enfatizam apenas a dimensão do saber fazer. Defendemos a formação continuada sustentada em pressupostos teóricos conceituais consistentes, que favoreçam a apropriação do acervo cultural necessário ao trabalho docente. Nessa direção, esse artigo apresenta dados parciais produzidos em pesquisa de doutorado profissional, em andamento, que visa a elaboração e desenvolvimento de uma proposta de formação continuada voltada à professores dos anos iniciais que ensinam matemática. Temos por objetivo compartilhar os pressupostos orientadores dessa proposta e dialogar com possíveis interessados na temática.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Destacamos a relevância da formação continuada como uma ação intrínseca e pertinente ao trabalho do professor, objetivando um crescimento profissional com propriedade, não focando somente em conteúdos e metodologias que visam somente atender a uma aprendizagem por rendimento. A ampliação de horizontes conceituais, a reflexão sobre ciência em diferentes espaços e a troca de experiências com o outro permite a identificação de dificuldades e reflexão e aprofundamento de seus conhecimentos e práticas de ensino. É importante que o professor tenha compreensão que o conhecimento científico dialoga diretamente com o contexto social, cultural e histórico da humanidade.

Sendo assim, temos por objetivo geral compreender como um movimento de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, pode contribuir para a organização do ensino do sistema de numeração decimal por meio do movimento lógico-histórico do conceito.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Teoria Histórico-cultural adentra na relação e na dependência do sujeito ao coletivo que ele se insere culturalmente, e que o seu psicológico está fundamentado nas relações sociais entre o homem e o meio social, que se desenvolvem num processo histórico. De acordo com essa teoria o homem se desenvolve por meio de suas relações com o meio (homem-homem e homem-natureza), e nessas relações criam-se diversos trabalhos e teorias, como por exemplo a matemática.

Vigotski (2010, p. 63) destaca que para compreender a essência do processo educacional é necessário entender que “o comportamento do homem é formado pelas peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento”, ou seja, o fator biológico é manifestado pelo homem, mas não é determinante para o desenvolvimento de seu comportamento, consciência e personalidade. A estrutura do meio social determina a subjetividade do organismo cognoscente, agindo sobre ele e vice e versa.

O conceito fundante de trabalho, realizada por Marx, está diretamente relacionada ao conceito de atividade, visto que o sujeito em seus processos materiais e sociais e “nos modos de atividade que cria sua necessidade: na atividade de trabalho” (LEONTIEV, 2021, p. 52). Nesse conceito, a atividade do trabalhador ganha forma concreta, e se materializa em um produto, que

é objetivado pelo homem social. Assim, o homem está em atividade no movimento de formar um objeto, sendo uma atividade objetiva.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Para Moura (2012), a atividade é um processo dinâmico e ativo que precisa de uma intensa relação, de fora para dentro, por meio da internalização dos conceitos do mundo, transformando-se e promovendo o desenvolvimento individual e coletivo. A Atividade Orientadora de Ensino proposto por Moura (2012), tem por fundamento a sua intencionalidade, e no processo de apresentação da proposta, das análises das sugestões e síntese coletiva, o professor sempre terá o fundamento teórico que ele objetiva no seu planejamento, no intuito de gerar aprendizagem aos seus alunos.

METODOLOGIA

A partir das ideias apresentadas, embasados na teoria marxiana, a pesquisa vincula-se aos princípios metodológicos no Materialismo Histórico Dialético, visto que esse aporte oferece elementos para analisar o fenômeno formativo em suas particularidades buscando uma visão de totalidade.

O materialismo histórico-dialético busca compreender a partir da matéria/concreto, a totalidade da realidade, permeado por suas consequências históricas, mediado pela dialogicidade da parte-todo, singular-plural, específico-geral e o particular-coletivo. Com isso, essa metodologia de pesquisa visa desenvolver o processo formativo vislumbrando a análise do real, no grupo que foi constituído, investigando o desenvolvimento e o movimento de transformação dos indivíduos participantes da pesquisa.

Discussões preliminares

Como se trata de uma pesquisa em andamento, traremos três aspectos relevantes que orientam as ações dessa pesquisa: O planejamento do curso sobre o sistema de numeração decimal; O movimento lógico-histórico; O produto educacional.

No contexto das práticas de ensino de matemática nos anos iniciais, o sistema de numeração decimal ocupa um tempo pedagógico elevado, e se configura como um foco de necessidade do professor em participar de ações formativas. Com isso, a formação continuada sobre SND se dará em formato de curso de extensão, a ser ofertado pelo Ifes em parceria com um município capixaba, com certificação para os envolvidos no processo. O curso terá caráter presencial com atividades complementares, compreendendo uma carga horária de 80 horas, no segundo semestre de 2024.

Corroboramos que para o desenvolvimento do conhecimento humano, precisamos entender o processo lógico-histórico dos conceitos, ou seja, considerar que todos os conhecimentos matemáticos são representações do movimento de superação das necessidades pessoais, coletivas e da natureza, a partir atividade de trabalho.

O movimento lógico-histórico não é linear, ele acontece em diferentes culturas e de diferentes maneiras simultaneamente (IFRAH, 1998). Com o desenvolvimento de um povo, ampliando suas relações entre si e com a natureza, sente-se a necessidade de operar com quantidades maiores, e o sistema de numeração vem para organizar e favorecer o controle de quantidades, bem como contribui com o acervo de conhecimentos da matemática.

Compreender o sistema de numeração decimal e seu movimento de constituição em diferentes culturas é, antes de tudo, um ato de resgate histórico e epistemológico. Ao aprofundarmos os conhecimentos matemáticos silenciados pelo colonialismo, damos visibilidade à pluralidade de conhecimentos que forjam a civilização, sobretudo brasileira. Longe de ser um mero conjunto de símbolos, o sistema numérico representa a cosmovisão, as crenças e as práticas culturais de cada povo, revelando sua engenhosidade e diálogo direto das abstrações de um povo perante suas necessidades humanas.

Ignorar o processo científico das multiculturas, significa perpetuar a dominação eurocêntrica na matemática, relegando saberes ancestrais à obscuridade. É crucial que professores e estudantes se tornem agentes nesse processo de resistência, sistematizando e disseminando conhecimentos matemáticos adormecidos em culturas silenciadas. É nesse diálogo multicultural que reside a chave para construirmos uma sociedade mais democrática e humanizada.

Deste modo, o produto educacional dessa pesquisa se constituirá em três livros de literatura infantil, desenvolvido a partir do movimento lógico-histórico do SND, das primeiras percepções de quantidade e senso numérico ao sistema indo-arábico posicional de base 10 que utilizamos hoje em dia. O primeiro livro abordará o princípio da contagem em um Vilarejo na divisa entre Uganda e Congo, visto que o registro arqueológico mais antigo que evidência um registro de contagem humana foi encontrado neste território. O segundo livro traz o sistema de numeração da etnia Guarani e sua cultura, contextualizando a regionalidade da ancestralidade do Espírito Santo e seus povos originários. O terceiro remete a gêneses do sistema de numeração decimal na Índia, e a partir de quais necessidade ele foi criado e o motivo da sua disseminação pelo mundo.

REFERÊNCIAS

IFRAH, G. **Os números: a história de uma grande invenção**. Tradução Senso, Stella M. de Freitas. 9. ed. Editora Globo, 1998.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência e personalidade**. 1. ed. Bauru, SP: Mireveja, 2021.

MOURA, M. O. de. A atividade de ensino como ação formadora. *In*: MANOEL, Moura. **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica: tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra**. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, (Coleção textos de psicologia) 2010.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE NOVA VENÉCIA - ES

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Hedeone Heidmam da Silva
Universidade Federal do Espírito Santo
hedeone.heidmam@ifes.edu.br

Eglieni Trevezani
Universidade Federal do Espírito Santo
eglienitrevezani@hotmail.com

Luana Pereira da Silva
Instituto Federal do Espírito Santo
luanaslp21@gmail.com

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: Trata-se de um relato de experiência das ações formativas vivenciadas por professores de Geografia da Rede Municipal de Educação de Nova Venécia - ES, durante o ano de 2023. O objetivo principal é descrever os processos formativos e analisar as suas contribuições para a melhoria da qualidade do ensino ofertado pela rede. O percurso metodológico envolveu a pesquisa bibliográfica, o trabalho colaborativo, além de registros em diários de bordo. Destacamos as potencialidades do trabalho colaborativo, o compartilhamento de práticas e materiais pedagógicos e o fortalecimento de parcerias entre instituições públicas.

Palavras-chave: Formação Continuada. Trabalho colaborativo. Ensino de Geografia.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste em um relato de experiência das ações de formação continuada de professores realizadas pela Rede Municipal de Ensino de Nova Venécia - ES, no ano de 2023. Nova Venécia localiza-se na região noroeste do Espírito Santo e conta com uma população de 49.065 habitantes (IBGE, 2022).

De acordo com o Censo Escolar 2023, a rede é composta por 45 escolas com oferta de Ensino Fundamental - EF. Nesse mesmo período, os dados oficiais indicam que haviam 3036 matrículas no EF - Anos Iniciais e 2272 matrículas no EF - Anos Finais. A modalidade contava ainda com a atuação de 530 professores, sendo 20 professores de Geografia.

A construção do programa de formação continuada na rede, remonta o ano de 2021, ano marcado pelos desafios impostos pela pandemia de COVID-19. Após um período de articulação em torno das atividades pedagógicas não presenciais - APNP, no ano letivo de 2021 foram realizados encontros de formação em formato virtual e, por sua vez, a partir de 2022, foram incluídos encontros presenciais no calendário escolar, marcando a institucionalização das ações de formação continuada de professores pela Secretaria Municipal de Educação - SEME.

Em 2023, um calendário específico para a formação de professores foi criado e, em 2024, essa estrutura permaneceu com encontros presenciais garantidos. Para viabilizar essa implantação, foi necessário reorganizar o currículo, a estrutura curricular, o calendário escolar e o próprio programa de formação. Essas mudanças objetivaram atender às demandas do sistema de ensino e desenvolver um planejamento diferenciado, adequado e alinhado às necessidades pedagógicas de alunos e professores. O processo incluiu a identificação de lacunas, a elaboração de um diagnóstico eficaz, o entendimento da magnitude do desafio, o envolvimento de todos os segmentos e a definição de um planejamento voltado para o fortalecimento da aprendizagem.

Diante dos muitos desafios que a educação atual enfrenta, Nóvoa (2019) evidencia que a formação continuada vem para reforçar as dimensões coletivas dos professores que buscam enfrentar esses muitos desafios. Nesse sentido, a formação continuada pode ser concebida enquanto “[...] um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos [...]” (CHIMENTÃO, p. 3, 2009). Acredita-se que, ao participar de atividades de formação continuada, o professor reconstrói sua aprendizagem, investe em sua prática pedagógica para atuar de forma compatível com as necessidades e especificidades atuais da educação, com o intuito de ampliar o conhecimento crítico e reflexivo tanto do próprio professor como de seus alunos.

Seguindo esses princípios e concepções e, articulados a meta 16 do Plano Nacional de Educação - Lei n 13.005/2014, em articulação com o Ifes Nova Venécia, foi possível concretizar o Programa Municipal de Formação, que será descrito a partir das vivências com professores de Geografia.

METODOLOGIA

As ações descritas ocorreram entre fevereiro e dezembro de 2023. Foram realizados 9 encontros específicos para a área Geografia e 3 encontros com todos os professores da rede. Estes foram previstos e assegurados no calendário letivo, assim como foi garantido o horário de ocorrência de acordo com o turno de trabalho dos professores. Os encontros ocorreram de forma presencial. Os nove encontros específicos foram mediados por professores do Ifes campus Nova Venécia, por meio do Programa de fomento à formação para o trabalho, educação e cidadania - PROFTEC, programa de extensão em atividade desde 2020. Os encontros foram organizados por meio do trabalho colaborativo, entendido como um espaço de diálogo e formação.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Participaram dos encontros 20 professores de Geografia, grupo composto por 16 mulheres e 04 homens, entre os quais apenas 04 são servidores efetivos da rede. Em relação ao tempo de

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

atuação como professores de Geografia, destacamos que 45% possuem menos de 05 anos, 20% entre 05 e 10 anos e 35% mais de 10 anos.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Em relação à participação nos encontros, todos os participantes tiveram frequência superior a 80%, fato que pode ser justificado pela previsão dos encontros em calendário letivo, assim como a organização de um dia específico para planejamento e formação da área, nesse caso a quinta-feira. Contudo, destaca-se a dificuldade de alguns professores em conciliar as formações com as jornadas de trabalho em outras redes de ensino, ou em uma outra disciplina.

A seleção das temáticas a serem debatidas foi realizada de forma colaborativa, buscando atender as indicações curriculares, assim como as proposições dos participantes. Dessa forma, o primeiro encontro, assim como o primeiro de cada trimestre letivo, foi destinado à organização dos planos de ensino, respeitando a autonomia de cada professor e as especificidades das escolas. Os temas seguintes foram: Competência leitora e escrita nas aulas de Geografia, Metodologias de ensino: Rotação por estações, Produção de material educativo, Práticas de cartografia, Educação científica e contextualização dos conteúdos.

Destacamos o encontro realizado em agosto de 2023, destinado à organização da proposta curricular para o ensino de Geografia. O currículo municipal foi elaborado com a participação de toda a rede em 2021, mas com adesão ao Currículo do Estado do Espírito Santo.

Com a Lei 14.113/2020, que estabelece o novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e define as condicionais para que os municípios recebam recursos referentes à complementação do Valor Aluno Ano por Resultado (VAAR), se fez necessária a construção de um currículo municipal.

No planejamento e desenvolvimento de cada encontro formativo foram organizados momentos de partilha e escuta do trabalho desenvolvido nas escolas, socialização de experiências, apresentação da temática do encontro, apontamentos teóricos, proposição de práticas pedagógicas e reflexão sobre as ações propostas.

Consideramos que as práticas pedagógicas devem se constituir como instâncias críticas e reflexivas das práticas docentes, no olhar de transformação coletiva de sentidos e significados diante do processo de aprendizagem. Dessa forma, os encontros de formação continuada foram pautados na contribuição da reflexão e da crítica no exercício da docência, buscando valorizar os saberes dos professores, o trabalho colaborativo e as escolas enquanto espaço de formação permanente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre as principais contribuições do processo descrito evidenciamos o fortalecimento da parceria entre a rede municipal e o Ifes, por meio das ações de extensão universitária. Ao mesmo tempo, a institucionalização de um programa de formação continuada e a organização de um calendário de formação contribuíram para o estabelecimento de uma cultura de formação na rede, possibilitando a participação efetiva dos professores na construção e discussão de documentos

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

norteadores. Tais ações refletiram, também, no PME - 2024, estabelecido pela Lei nº 3.775 de 21/12/2023, com vigência até 2034, que traz 9 estratégias voltadas para a formação de professores, evidenciando o fortalecimento da cultura de formação. Apontamos, também, as potencialidades do trabalho colaborativo e da reflexão sobre a prática, o compartilhamento de experiências e materiais pedagógicos e o diálogo entre os profissionais da área para o processo.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Estabelece o Plano Nacional de Educação - PNE para a década 2014-2024 e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. **Dispõe sobre o Novo Fundeb e sobre o financiamento da educação básica.** D.O.U, Brasília, DF, 28 dez. 2020. Seção 1, p. 1.

CHIMENTÃO, L. K. O significado da formação continuada docente. **Congresso Norte Paranaense de Educação Física (CONPEF).** UEL - Londrina: Paraná. 2009. Disponível em: el.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf. Acesso em: 25 jul. 2024.

IBGE. **Censo Demográfico 2022: resultados preliminares.** Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/censos/demografico/2022/resultados-preliminares>. Acesso em: 11 ago. 2024.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Revista Educação e Realidade.** v. 44, n. 3, p. 1-15, Porto Alegre, 2019.

NOVA VENÉCIA (ES). Lei nº 3.775, de 21 de dezembro de 2023. **Aprova o Plano Municipal de Educação de Nova Venécia - PME-NV.** Disponível em: <https://novavenecia.camarasempapel.com.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L37752023.html>. Acesso em: 25 jul. 2024.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O FORTALECIMENTO DA INCLUSÃO ESCOLAR

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Fátima Pacheco de Santana Inácio

UFCAT

fatimainacio.ufg@gmail.com

Palavras-chave: Formação Continuada. Docência. Extensão. Inclusão.

Com atenção a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, concernentes à inclusão escolar e os desafios a ela inerentes, fomos instigados a realizar um projeto de extensão. Nesse sentido, assumimos a coordenação geral do projeto contando com a colaboração de mais quatro professores/as e duas alunas do Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Catalão. Os objetivos centrais foram estabelecidos a partir de dois pontos: oportunizar aos participantes formação continuada, através de estudos e reflexões sobre a Inclusão Escolar na rede pública de ensino e favorecer o desenvolvimento de práticas colaborativas, que pudessem subsidiar a organização de atividades inclusivas a serem utilizadas durante e depois da execução do projeto. Para tanto, fizemos uso da metodologia de aprendizagem colaborativa.

Estabelecemos como público-alvo os professores/as da Rede Municipal de Ensino, do Município de Goiandira - GO. A ação se justificou por oportunizar momentos de partilha e construção de conhecimento para todos envolvidos. Envolveu leitura e reflexões teóricas sobre as práticas docentes, inclusão escolar na rede pública de ensino. Fortaleceu o debate acerca da inclusão escolar e deu continuidade a formação inicial dos professores envolvidos na ação.

As discussões políticas acerca da formação de professores para atuar em perspectiva inclusiva se inicia, de modo geral, a partir da materialização de debates e normatizações circunscritas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (1996), mais especificamente no Capítulo V - “Da Educação Especial”, em que no Art. 58 entende-se esta como modalidade de educação escolar, ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1996), aos alunos Público-Alvo da Educação Especial-PAEE (BRASIL, 2008). Nesse sentido, em nosso projeto, assim como na legislação vigente, discentes PAEE são todos “aqueles que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008).

Por conseguinte, as políticas acima definem, em seus critérios constitutivos, que os sistemas de ensino público devem assegurar professores com qualificação para garantir a qualidade da educação aos aprendizes PAEE. Assim sendo, protagonizar garantias qualitativas no que diz respeito ao currículo, métodos, técnicas e recursos educativos por meio de serviços especializados, no sentido a atender às demandas do público em questão (BRASIL, 1996; 2008).

Ao considerarmos as proposições supracitadas, congrega-se os pressupostos de professores especialistas e especializados, repercutindo, desta maneira, “I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (BRASIL, 2008). Logo, a realização deste curso de extensão em caráter formativo, constitui-se enquanto movimento epistêmico-pedagógico

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

incorporando a associação teoria-prática aos professores que atuam na rede de ensino municipal da cidade de Goiandira-Go. Até porque, conforme expresso na LDB, os institutos superiores de educação poderão manter “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL, 1996).

Não obstante, outros documentos resguardam o direito à educação de qualidade aos alunos PAEE, sendo eles, por exemplo, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994; 1997), a Convenção de Guatemala (2001), o Plano Nacional de Educação (2014), entre outros, constitutivos como basilares na transformação dos Sistemas Educacionais de Redes Federais, Estaduais e Municipais em instituições de educação inclusivas, ofertando, sobremaneira, condições e possibilidades da formação do quadro profissional atuante nos referidos órgãos educacionais (PIMENTEL, 2012).

Ao se garantir a formação continuada de docentes do quadro municipal, tanto a Rede Municipal quanto a Universidade - proponente do Projeto de Extensão, estão em consonância com as aspirações da Meta 1; Estratégia 1.9 do PNE, quando se projeta “1.9) estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação (BRASIL, 2014), sobretudo porque é somente com base em uma formação sólida que a Meta 4 do referido documento será efetivada, qual seja: garantir “o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL, 2014) ao discentes PAEE.

O trabalho foi desenvolvido embasado na metodologia de aprendizagem colaborativa, onde todos os participantes aturam como sujeitos, o que dinamizou a troca de experiências e o compromisso com a busca conjunta de novos conhecimentos.

Na apresentação do projeto realizada aos participantes, aproveitou-se a oportunidade para aplicar um questionário com o objetivo de conhecermos minimamente cada um, no que se referia a formação acadêmica e ao interesse na discussão da temática proposta. Ao término dos demais encontros, uma das discentes do Mestrado, membro da equipe executora, aplicou um questionário que irá subsidiar a escrita de sua dissertação.

Ao término de cada encontro uma nova inquietação era suscitada e se tornava tema do estudo e debate para o próximo. De acordo com tema, fazíamos o convite para um/a professor/, estudioso/a da área, auxiliar-nos na discussão.

Os problemas percebidos no decorrer das atividades foram, principalmente, de ordem conjuntural. A começar pela rotatividade dos contratos dos docentes, ou seja, no início dos trabalhos contávamos com determinados sujeitos que, ao serem demitidos, eram substituídos por outros. O fato era que, os docentes, em sua maioria, não compunham o quadro permanente, tendo em vista a ausência de concursos públicos ao longo de várias gestões governamentais do município. Outro dado que mereceu nossa observação se referiu a formação dos docentes, quando, ao analisarmos as respostas do questionário aplicado no primeiro encontro, verificamos que grande parte não pos-

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

suía o curso de pedagogia como formação inicial, e sim, como formação complementar realizada através de curso EAD, vinculados a universidades privadas.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A intervenção nessa realidade, a fim de transformá-la, visando a consolidação de um sistema nacional de ensino público de qualidade, é urgente, o que implica na execução de uma séria política de seleção, permanência e profissionalização da docência. O que revelaria o compromisso Estatal com a educação brasileira, para além de seus governos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 17/02/2022.

BRASIL. **DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 17/02/2022.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.294, de 20 e dezembro de 1996)**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

PIMENTEL, S.C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T.G.; GALVÃO FILHO, T.A. (Orgs.). **Professor e a Educação Inclusiva**. Salvador: EDUFBA, 2012.

FORMAÇÃO CONTINUADA STRICTO SENSU NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA: ENTRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA E A NARRATIVA DOS PROFESSORES

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Diego D' Avila Fernandes Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo
diego.d.oliveira@edu.ufes.br

Milena Reindel Dutra
Universidade Federal do Espírito Santo
milena.dutra@edu.ufes.br

Juverci Fonseca Bitencourt
Universidade Federal do Espírito Santo
jucabitencourt@gmail.com

Grupo de pesquisa: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Nepe).

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: Trabalho em andamento que objetiva investigar a Formação Continuada *Stricto Sensu* pelos documentos e a partir dos professores da educação básica da rede municipal de Vitória/ES. Assume duas frentes metodológicas interligadas à mesma lente epistemológica de Walter Benjamin. Por um lado, a análise textual das revistas que tratam da temática, por outro a análise do questionário e entrevistas com os professores da educação básica pública do município de Vitória.

Palavras-chave: Formação continuada. *Stricto Sensu*. Sistema de Ensino de Vitória/ES.

INTRODUÇÃO

Nosso trabalho em andamento é derivado de uma pesquisa de mestrado que tem como objetivo investigar a Formação Continuada *Stricto Sensu* (FCSS) a partir dos professores da educação básica da rede municipal de Vitória/ES certificados no mestrado e/ou doutorado e pela produção científica.

O trabalho está vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Nepe), no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), no contexto de produção de estudos sobre formação continuada de professores, em consonância com as pesquisas que o grupo tem produzido.

A pesquisa é relevante por investigar a FCSS como elemento para o desenvolvimento profissional e valorização dos professores da educação básica, bem como a produção acadêmica que leva em conta essa formação para atuação profissional nessa etapa educacional.

A importância de um estudo voltado para o município de Vitória, capital do Espírito Santo, deve-se ao fato de a cidade ser reconhecida como indutora de políticas públicas educacionais no estado, cuja inserção da FCSS como possibilidade de avanço na carreira dos servidores públicos, inclusive do magistério, está preconizada por meio da Lei 4.177 /1995 (VITÓRIA, 1995). Esta con-

dição merece ser investigada para identificar como essa política tem sido consolidada na relação com os PNPG's e outras regulamentações locais, na relação com as produções acadêmicas que assumem essa formação como campo de pesquisa.

Com o advento do Plano Municipal de Educação (PME) de Vitória, compreendido entre os anos de 2015 a 2025, é urgente um olhar para a política de formação de professores que tem como foco a formação *stricto sensu*.

Os debates acerca da temática têm mostrado que a formação continuada de professores da educação básica reflete os grandes consensos do campo educacional, demonstrando que a discussão acerca da formação não reflete a certificação do professor da educação básica no nível *stricto sensu* (ANDRÉ, 2010; BRZEZINSKI, 2010; BITENCOURT, 2022). Esses debates encaminham problematizações a respeito do rigor metodológico das pesquisas no campo educacional, das rupturas e dos abandonos epistemológicos, das racionalidades anunciadas nas pesquisas, dos tipos de cursos oferecidos aos professores e suas finalidades de modo a criticar o excesso de praticismo, o aligeiramento e o utilitarismo, nos percursos formativos dos professores.

Os estudos a respeito da formação continuada realizados por André (2010), Gatti *et al* (2019) Brzezinski (2010) e Bitencourt (2022), sinalizam a necessidade de atenção quanto às metodologias e à circulação de autores nesse campo. Os autores apontaram que a baixa circulação de textos entre as produções acadêmicas e a falta de rigor metodológico podem fragilizar as pesquisas a respeito da formação de professores. Essa situação nos move rumo à realização de pesquisas acerca da formação *stricto sensu* para professores da educação básica em periódicos científicos.

Tomar o problema, na sua radicalidade dialógica e metodológica, implica a busca pela compressão dos motivos que impedem o amplo acesso dos professores da educação básica à formação *stricto sensu*, quais profissionalidades são discutidas acerca dos professores, como os profissionais certificados compreendem essa formação e seus impactos na atuação profissional.

METODOLOGIA

A pesquisa assume duas frentes metodológicas interligadas ao olhar epistemológico de Walter Benjamin. Por um lado, a análise textual das revistas que tratam de FCSS na educação básica, por outro a análise do questionário e entrevistas com os professores da educação básica pública do município de Vitória.

Para Benjamin (1994; 2013a; 2013b), a história está repleta de violência e, portanto, há de se evidenciar e observar com outra lente aquilo que não está evidente, observando as contradições, por vezes ocultadas nas políticas educacionais e nos periódicos sobre FCSS.

Ressaltamos que, para Benjamin, é necessário colocar as lentes do materialismo histórico e por meio das narrativas daqueles que são/foram historicamente vencidos, fazer justiça aos mortos, nos apontando o escovar a história a contrapelo (BENJAMIN, 2013a).

Na busca pela rigorosidade da pesquisa, no intento de reforçar a capacidade crítica e de curiosidade epistemológica, com insubmissão aos grandes consensos acerca do campo, assumimos

na pesquisa a abordagem dialética, unidade entre quantidade e qualidade, considerando as contribuições históricas para os estudos em educação, com pesquisa exploratória, na condição dos estudos de revisão (ROMANOWISKI; ENS, 2006).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Os procedimentos metodológicos consistirão em análise textual, com produção de dados e categoria analíticas, tanto dos textos escolhidos pelos critérios de inclusão e exclusão no Portal de Periódicos da Capes quanto das entrevistas aos professores da rede de Vitória, por meio da leitura e da inserção de *corpus* no *Iramuteq*, aplicativo estatístico, além do tratamento e análise de dados do questionário aos professores das escolas de Vitória, utilizando as tabelas dinâmicas do aplicativo Excel.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao considerar que o projeto de pesquisa levou um tempo considerável para ser aprovado no Comitê de Ética da Ufes, o questionário e as entrevistas ainda não foram iniciados.

Fomos aos Periódicos da Capes, pelo fato de ser um dos maiores acervos do país, disponibilizando mais de 39 mil periódicos com alto fator de impacto. Pela relevância da pesquisa de Bitencourt (2022), delimitamos o corte temporal entre 2005, devido ao início do V PNPG pelo qual a educação básica ganha um lugar significativo, e, período limite no ano 2024, cuja abrangência considera dois PNPGs, além de considerar, para fim de análises, a política de formação de professores em nível *stricto sensu*, o PNE em vigor.

Como resultado, obtivemos 7 textos. Dentre eles 5 artigos, 1 dossiê e um texto com tipo não identificado. Após a leitura dos 5 resumos, constatamos que nenhum dos textos possuem relação com nossa pesquisa, havendo necessidade de excluirmos o descritor “Vitória”, ampliando nossa busca para um cenário nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a ampliação da busca no cenário nacional, esperamos compreender qual o lugar/ espaço da formação continuada na pós-graduação *stricto sensu* e analisar essa história articuladamente com aquela narrada pelos professores da educação básica da rede municipal de Vitória/ES, certificados no mestrado/doutorado.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. *In: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Dalben, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. [et al.] (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BENJAMIN, Walter. *Magia, técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. Tradução: João Barrento. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013a.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

BENJAMIN, Walter. **O capitalismo como religião**. São Paulo: Boitempo, 2013b.

BITENCOURT, Juverci Fonseca. **Pós-graduação stricto sensu como lugar/espço da formação continuada de professores da Educação Básica**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

BRZEZINSKI, Íria. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Série estado do conhecimento. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010.

FARIA, José Henrique de. **Introdução à epistemologia: dimensões do ato epistemológico**. 1ª ed. Jundiaí: Paco, 2022.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 28 jan. 2024.

ROMANOWSKI, Joana. Paulin.; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, p. 37-50, set/dez de 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2024.

VITÓRIA. Lei nº 4.177, de 3 de fevereiro de 1995. **Altera leis relativas a direitos e vantagens do serviço público municipal**. Disponível em: <https://camarasempapel.cmv.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L41771995.html>. Acesso em: 27 jan. 2024.

FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE: RESISTÊNCIAS E PROPOSIÇÕES DA ANFOPE

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Maria de Fátima Barbosa Abdalla
Universidade Católica de Santos - UNISANTOS
mfabdalla@uol.com.br

Sarah Eliude Leite Bastos
Universidade Católica de Santos - UNISANTOS
profasaraheliude@gmail.com

João Pedro Santiago Mendes Cardote
Universidade Católica de Santos - UNISANTOS
jpiscardote@gmail.com

Grupo de pesquisa: Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas.

Fonte de financiamento: CAPES.

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho docente e dos profissionais da educação.

Resumo: Políticas educacionais são resultantes de processos históricos que abrangem aspectos sociais, políticos, culturais e geram conflitos, trazendo à tona mecanismos de resistência e/ou proposições para mudanças. Neste sentido este trabalho objetiva analisar os mecanismos de resistência e as proposições da Anfope face às políticas de formação e valorização docente. Fundamenta-se em conceitos bourdieusianos, documentos da Anfope e em autores que discutem a formação docente. Parte-se de pesquisa bibliográfica, desenvolvendo uma análise documental e de conteúdo. Os resultados indicam, de um lado, disposições legais que normatizam e regularizam processos formativos fragilizados e de desvalorização profissional; e, de outro, os mecanismos de resistência e as proposições da Anfope. Por fim, neste cenário de confrontações, há que se continuar lutando por políticas de formação e valorização docente que garantam uma formação sólida, carreira profissional, salários dignos e condições de trabalho, sobretudo, quando se deseja uma educação justa, inclusiva e de qualidade social.

Palavras-chave: Políticas de formação e valorização docente. Mecanismos de resistência. Proposições da Anfope.

INTRODUÇÃO

Este trabalho, recorte de um projeto de supervisão de pós-doutorado, aprovado pelo Edital n. 16/22/Capes, objetiva analisar os mecanismos de resistência e as proposições da Anfope no enfrentamento das políticas de formação e valorização docente nos últimos anos. Fundamenta-se em alguns de seus princípios e em seus embates frente às políticas de formação docente (BRASIL, 2020a, 2020b, 2024) e na defesa da Res. 2/2015 (BRASIL, 2015).

Também, baseia-se em Bourdieu (1997), na noção de *campo* como um “campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam [...]” (p. 50).

Além disso, buscamos contribuições em Lino (2019) e Abdalla e Diniz (2020), procurando entender “[...] a necessidade que os agentes têm do real e como essa representação pode transformar a realidade” (ABDALLA, 2013, p. 109).

METODOLOGIA

Desenvolvemos uma análise documental, a partir de Cellard (2012), colocando o foco nos conceitos-chave e na lógica interna dos documentos finais da Anfope, de modo a reconstituir um pouco de sua história de lutas.

Tecemos uma análise de conteúdo (BARDIN, 2007) dos documentos-referência da Anfope (2016, 2018, 2021, 2023) em oposição à BNCC (BRASIL, 2017), BNC-Formação Inicial (2020a), BNC-Formação Continuada (2020b) e em defesa da Res. 2/2015 (BRASIL, 2015). Também, colocamos, em pauta, a Nota da Anfope (2024) contrária ao Parecer CNE/CP n. 4/2024 (BRASIL, 2024). Estabelecemos, assim, relações entre os dados obtidos e os referenciais teóricos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2007), retomamos os conceitos-chave dos documentos-referência, dentre eles, os princípios da *Base Comum Nacional* (BCN), que compreendem “um conjunto de eixos norteadores da organização curricular, entendidos como princípios orientadores das condições de formação que deveriam estar presentes nos processos formativos” (ANFOPE, 2008, p. 7). Diante disso, organizamos duas categorias de análise. Na *primeira - Os Mecanismos de Resistência* -, situamos como unidades analíticas:

- 1ª *Luta da Anfope contra a BNCC* - reforçando que a BNCC fragiliza a autonomia, despreza o direito às diferenças e ameaça o pluralismo de ideias e de concepções político-pedagógicas; além de enfatizar o conteudismo, a disciplinarização e o controle;
- 2ª *Oposição à Escola sem partido e à militarização das escolas* - quando a Anfope se refere à ameaça à autonomia do professorado e à sua atuação;
- 3º *Combate à política de avaliação de professores* - ao informar que os critérios de desempenho se vinculam à lógica meritocrática;
- 4º *Revogação da BNC-Formação Inicial, da BNC-Formação Continuada e do Parecer 4/2024* - que indicam conceitos e orientações em posição contrária à Anfope, ao tratar da formação por competências e seguir a BNCC, dentre outros aspectos.

Na segunda categoria - *As proposições da Anfope* - são unidades analíticas:

- 1ª *Formação inicial e continuada integradas* - entendida como processo permanente e que articula as instituições de educação básica e superior;
- 2ª *Valorização dos profissionais da educação* - ao discutir as condições e a jornada de trabalho, a remuneração e os planos de carreira;
- 3º *Incorporação dos princípios da BCN nas DCN* - pois, são os princípios da BCN que “dão ancoragem epistemológica e prática à formação de professores” (ANFOPE, 2018, p. 22);
- 4º *Política de formação inicial e continuada* - que precisa se efetivar a partir de uma “concepção político-pedagógica, que assegure a articulação entre teoria e prática, entre pesquisa e a extensão e com a valorização da carreira do profissional da educação” (ANFOPE, 2018, p. 39).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que os resultados até aqui indicam, de um lado, disposições legais que normatizam e regularizam processos formativos fragilizados e de desvalorização profissional, estruturando um campo de poder desde a implementação até a avaliação dos resultados; e, de outro, uma história de lutas da Anfope no enfrentamento das políticas atuais, nos mecanismos de resistência e nas proposições.

Por fim, neste cenário de confrontações, há que se lutar por políticas de formação e valorização docente que garantam uma formação sólida, uma carreira profissional, salários dignos e condições de trabalho, sobretudo, quando se deseja uma educação justa, inclusiva e de qualidade social.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B. Representações sociais: aproximações /fronteiras entre Bourdieu e Moscovici. In: ENS, R. T.; VILLAS BÔAS, L. S.; BEHRENS, M. A. (Org.). **Representações Sociais: fronteiras, interfaces e conceitos**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: FCC, 2013, p. 109-136.

ABDALLA, M. F. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisas sobre Formação de Professores: diferentes olhares, múltiplas perspectivas. **Formação em Movimento**, v. 2, i.2, n. 4, p. 336-359, jul./dez. 2020.

ANFOPE. **Documento Final do XIV Encontro Nacional da Anfope**. Goiânia/GO, nov. de 2008. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/documentos-finais/>. Acesso em: 23 abr. 2020.

ANFOPE. **Documento Final do XVIII Encontro Nacional da Anfope**. Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: conjuntura nacional, avanços e retrocessos. Goiânia/GO, dez. 2016. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/documentos-finais/>. Acesso em: 30 abr. 2020.

ANFOPE. **Documento Final do XIX Encontro Nacional da Anfope**. Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: (contra) reformas e resistências. Niterói: UFF, 2018. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/documentos-finais/>. Acesso em: 12 out. 2020.

ANFOPE. **Documento Final do XX Encontro Nacional da Anfope.** Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: resistências propositivas à BNC da Formação Inicial e continuada. Rio de Janeiro: UERJ, 2021. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/documentos-finais/>. Acesso em: 12 out. 2020.

ANFOPE. **Documento Final do XXI Encontro Nacional da Anfope.** Por uma Política Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília: UnB, 2023. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/documentos-finais/>. Acesso em: 08 set. 2023.

ANFOPE. **Nota da Anfope sobre o Parecer CNE/CP n. 4/2024, abril 2024.** Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em: 22 jun. 2024.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2007.

BOURDIEU, P. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1997.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2/2015, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília, D.O.U, Seção 1, nº 124, 2 jul. 2015, p. 8-12.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2/2017, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, D.O.U, Seção 1, 22 dez.2017, p. 41-44.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2/2019, de 20 de dezembro de 2019.** Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, D.O.U., Seção 1, 11 mar. 2020a, p. 87-90.

BRASIL. **Resolução CNE/CP no 1/2020, 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. D.O.U., Seção 1, 29 out. 2020b, p. 103-106.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 4/2024, de 12 março de 2024.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). D.O.U., 27 maio 2024, Seção 1, p. 49.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. 3ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 295-316.

LINO, L. A. Tempos de crise: cenário atual da educação no Brasil. In: LINO, L. A.; NAJJAR, J. (Org.). **Planos de Educação, Educação, Democracia e Formação:** desafios em crise. Curitiba: Appris, 2019, p. 17-37.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: POLÍTICA DE ESTADO OU ESTADO DA POLÍTICA?

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Fernanda Silva Veloso
Universidade Federal do Paraná
fernandaveloso@ufpr.br

Grupo de pesquisa: PROGRAD UFPR.

Eixo Temático: 6: Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: Este trabalho, com base na análise das Resoluções CNE 02/2015, CNE 02/2019 e CNE 04/2024, discute o papel que as IES devem desempenhar no efetivo reconhecimento da Educação como Política de Estado.

Palavras-chave: Resoluções do CNE. Formação de professores. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

Há anos vimos sendo confrontados com seguidas resoluções impondo diretrizes curriculares para a formação de professores da Educação Básica que, quando são apresentadas para “discussão pública”, vêm já prontas e muito pouco dispostas a fazer concessões de qualquer espécie. São geridas a partir de um restrito grupo que reúne os mais diversos interesses, dentre os quais os do (fortíssimo) grupo dos interesses financeiros.

Tudo nos leva a inferir que Educação em nosso país não é Política de Estado, mas simples política de governo, que nos deixa - profissionais da educação - reféns das ideologias dos governantes ou dos grupos que têm poder decisório dentro de governos.

Isso fica bem evidenciado no imbróglio envolvendo as Resoluções CNE/CP 2/2015, 2/2019 e a recente 4/2024, num lapso temporal inferior a 10 anos. Treze anos após as primeiras diretrizes nesse sentido (a Res. CNE/CP 2/2002), deu-se a promulgação da Res. 02/2015, mais em consonância com o PNE (2014). Nem cinco anos depois nos defrontamos com a Res. 02/2019, com ênfase excessiva na dimensão prática da formação docente, a partir de uma simplificação e reducionismo do seu entendimento.

METODOLOGIA

Em razão disso, a finalidade deste trabalho, utilizando metodologia de análise documental, é levantar alguns pontos de discussão para entendermos por que a Educação é ainda tema tão frágil, a ponto de qualquer mudança no governo alterá-la drasticamente.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após ferrenha resistência à resolução de 2019, veio a público, em maio de 2024, a CNE/CP nº 4, revogando a 2/2019. Cogitava-se a retomada da resolução de 2015, mas o que se viu foi a tentativa de dar roupagem à 2/2019 que a fizesse reverberar a 2/2015, por um processo de imbricação das duas, como se não constituíssem concepções diferentes de educação. Disso resultou um texto mal ajambrado, que privilegia a concepção subjacente à 2/2019, por meio da apropriação de alguma nomenclatura da 2/2015, mas desconsiderando a sua essência. Os grifos na sequência são todos nossos.

A Res. 4/2024 retoma a proposição de “núcleos” da 2/2015, mas toma como definidora de cada núcleo o que a 2/2019 propôs ao que chamou de “grupos”. Veja-se, a esse propósito, o Núcleo I da 2/2015: “Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais”. A 2/2019, usando a terminologia “grupo” em vez de “núcleo”, assim o descreve: “Base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e (sic) fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais”. A Res. 4/2024 retém da 2/2015 apenas a designação “núcleo” e a expressão “Estudos de formação geral”, mas adota na íntegra o texto da 2/2019: “Composto pelos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a compreensão do fenômeno educativo e da educação escolar e formam a base comum para todas as licenciaturas”. O texto retira a formação das áreas específicas desse núcleo - portanto deixa de lhe conceder organicidade - e o incorpora no Núcleo II: “Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das áreas de atuação profissional, **composto pelos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento definidos em documento nacional de orientação curricular para a Educação Básica e pelos conhecimentos necessários ao domínio pedagógico desses conteúdos**”. É esclarecedor contrapor aqui o texto desse núcleo na Res. 2/2015: “Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino”. Observe-se que os conteúdos específicos foram “agrupados” ao que dispunha a Res. 2/2019 no seu Grupo II, disputando espaço na grade com a BNCC. A resolução 4/2024 dispõe ainda que, no mesmo núcleo, será feita, concomitantemente, a aprendizagem e o aprofundamento dos conteúdos das áreas específicas. É relevante destacar que a 2/2015 destinava 2.200 h para os Núcleos I e II, carga que a 4/2024 reduziu para 1.600 h e acrescentando a BNCC.

Esses são alguns exemplos da obliteração da Res. 2/2015 e a ratificação da 2/2019, velada por adereços terminológicos extraídos da resolução de 2015. Nesse esforço de justapor diferentes concepções, a 4/2024 acaba entrando em conflito com pressupostos nela própria defendidos, dos quais destaco, dentre outros, os seguintes exemplos:

- Ao mesmo tempo que defende como princípio “o reconhecimento das instituições de Educação Básica como instituições formadoras indispensáveis à formação do licenciando e de

seus profissionais como agentes fundamentais no processo de socialização profissional”, determina (§2º, Art. 13) que o licenciando, quando assumir a regência, seja **“acompanhado do professor regente e supervisionado pelo docente da IES”**. Essa mesma atribuição de supervisão ao docente da IES é retomada no inciso IV, § 5º, Art. 13: o estágio deverá **“contar com a supervisão de membro do corpo docente do curso de licenciatura”**. Ora, estreitamento de laços com as escolas de Educação Básica e valorização docente implica que aqueles profissionais tenham papel ativo na avaliação do licenciando, não apenas de acompanhantes, cabendo ao docente da IES a função de orientação. É na esteira desse estreitamento que a Lei nº 13.788/2008 incumbe o papel de supervisor ao professor regente. A supervisão atribuída ao docente da IES ignora, ainda, que a presença dele na sala de aula descaracteriza esse espaço como ambiente real de trabalho (que é o que se busca com o estágio), reduzindo-o à condição de aula prática.

- Apesar de reconhecer que a educação escolar por si só não dá conta do “fenômeno educativo” (veja-se o teor da definição do Núcleo I: “Composto pelos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam **a compreensão do fenômeno educativo e da educação escolar**), restringe todas as atividades à Educação Básica (cf. Inciso III, Art. 13: “[...] práticas vinculadas aos componentes curriculares [...] **envolvendo a execução de ações de extensão nas instituições de Educação Básica**”), limitando as experiências necessárias a uma compreensão mais abrangente da atuação docente, para não gerar insulamento da escola. Tal restrição afeta a todos os cursos, em especial os de Pedagogia, que têm expandido sua atuação profissional a outros espaços - aliás, previstos no Art. 12 da Res. 4/2024: “A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação escolar básica em suas etapas e modalidades de educação e **em outras situações nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, teóricos e práticos**.”

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se depreende do exposto, a existência de sucessivas edições de resoluções definindo diretrizes curriculares para a formação de professores da Educação Básica com diferentes concepções denota inequivocamente que esse tema não foi alçado à condição de Política de Estado, ficando refém de transitórias políticas de governos. Isso contrasta com o papel que a Educação recebe na Constituição, em que é tratada (junto com o desporto e a cultura) em capítulo específico, além de ser mencionada ao longo de todo o texto constitucional, em especial no Art. 6º, no capítulo que trata dos Direitos e Garantias Fundamentais: “São direitos sociais a **educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte [...], na forma desta Constituição”.

Nesse sentido, com base nas evidências apontadas, a formação de professores para atuar na Educação Básica, como de resto em quaisquer esferas em que a docência é demandada, não pode ser regida por documentos tão frágeis do ponto de vista de concepções e proposições.

O cotejamento dos documentos oficiais demonstra que já passa da hora de pugnar pelo reconhecimento da Educação como Política de Governo, que se constrói com a participação de toda a sociedade, coordenada pelos segmentos que enfrentam o dia a dia da profissão. As IES, contudo, têm se furtado à responsabilidade da iniciativa de apresentar propostas de formação coletivamente elaboradas, que, por tratarem de matéria constitucional, não devem emanar de gabinetes, e sim das instituições envolvidas nessa formação - IES formadoras, agentes da Educação Básica e membros da sociedade a que se destinam.

A facilidade e descaso com que se mudam as diretrizes e a fragilidade dos documentos que as materializam dão azo a que se reveja o papel do Conselho Nacional de Educação, cuja atribuição principal deve ser a função saneadora.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução CNE/CP n° 2/2015, de 01/07/2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília, 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n° 22/2019, de 7/11/2019.** Define as 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, 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n° 4/2024, de 29/05/2024.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília, 2024.

FORMAÇÃO INICIAL E VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: A IMPORTÂNCIA DOS PROGRAMAS INSTITUCIONAIS NO INÍCIO DA FORMAÇÃO.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Maria Clara Dias da Silva
Universidade de Brasília
dmariaclara923@gmail.com

Maria Inês Costa Rocha
Universidade de Brasília
mariainescst2015@gmail.com

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

RESUMO: Esse artigo tem como principal objetivo discutir sobre possíveis contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação inicial dos graduandos de licenciatura e como o programa foi um mecanismo para desenvolver a reflexão dos participantes sobre o trabalho docente, trazendo em consideração a importância de uma formação continuada para uma melhor valorização deste profissional da educação. Por meio do estudo bibliográfico de abordagem qualitativa e observação participativa, foram pontuados aspectos que foram vivenciados pelas bolsistas participantes tais como interagir com professores que estavam em formação continuada.

Palavras-chave: PIBID. Formação de Professores. Valorização Docente.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a inserção de programas institucionais no início da graduação busca qualificar a formação inicial dos estudantes das licenciaturas, cuja meta é expandir e melhorar a oferta de cursos ofertados, contribuindo para a construção da identidade docente (BRASIL, 2018).

Diante disso, estão inclusos nestes programas, o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) que tem o compromisso em fortalecer a relação universidade-escola com vistas a formar futuros docentes numa perspectiva mais crítica e com a percepção emancipatória.

Pensando nisto, este artigo visa trazer relatos de experiências e vivências das participantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, localizada no Distrito Federal, que participaram do Subprojeto - Pedagogia, sob os quais buscam destacar a importância deste na formação inicial dos graduandos de licenciatura e como é demarcada a valorização docente.

No parecer de Flores (2010), os estudantes das licenciaturas têm dificuldade em conciliar a teoria e a prática e sentem-se despreparados para atuar na área quando são inseridos no ambiente escolar, tendo dificuldades em discutir as complexidades enfrentadas nesse espaço.

Ao iniciar a atividade docente, de forma autônoma, os professores não se sentem preparados para enfrentar as realidades da escola e da sala de aula (que atribuem

à discrepância teoria/prática) e evocam a sua experiência enquanto alunos para resolver as dificuldades diárias com que se vão confrontando (FLORES, 2010, p. 184).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

É destacada a importância da valorização do trabalho docente através do programa, pois permite uma compreensão realista e profunda da profissão, conhecendo as dificuldades enfrentadas pelos professores permitindo que os futuros educadores se desenvolvam e adaptem-se a diferentes realidades e que contribua para formar profissionais mais preparados, engajados e conscientes do seu próprio trabalho. Nesse sentido, Scheibe (2010, p. 985) afirma que “Tais medidas, precisam ser relativizadas frente aos salários nada compensadores, carreiras que não oferecem clareza de percurso, imaginário coletivo desmotivado em relação à profissão, alto índice de abandono da docência [...]”.

Assim, é importante que o discente tenha o contato com as fragilidades e desafios referentes à valorização do trabalho docente desde o início da formação.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é caracterizada pela natureza qualitativa, pois ocorreu por meio da observação participativa do ambiente e cotidiano em que as estudantes foram inseridas, visando trazer e expor fatos registrados - através de relatórios - promovendo análises e experiências vividas, fomentando a indagação e possíveis esclarecimentos.

Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p. 58).

A pesquisa foi realizada em duas escolas localizadas na região administrativa do Distrito Federal (DF), a saber: Asa Sul e Taguatinga. A pesquisa tem como maior objetivo, trazer questionamentos e reflexões sobre situações que foram presenciadas e que serão dialogadas com os referenciais teóricos, aprimorando a atual pesquisa.

ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

É inquestionável a importância do estágio supervisionado na graduação, pois o discente consegue pôr em prática as teorias que são debatidas na universidade. Desta forma, os alunos interagem com a realidade e refletem sobre as ações observadas, criando suas próprias formas de ser e agir, como futuros pedagogos (SILVA e GASPAS, 2018). Contudo, existem formas mais aprofundadas de adentrar no espaço escolar mediante leis de políticas públicas de educação, a Lei nº 12.796, de 2013 diz:

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 2013, Lei nº 12.796).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Uma das participantes do Pibid pode interagir com uma professora que estava em formação continuada por meio de cursos oferecidos pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Com a possibilidade da professora seguir com a formação continuada de acordo com seus interesses, permitiu que ela se aprofundasse em temas específicos, possibilitando pensar criticamente e a modificar sua prática pedagógica de acordo com as necessidades de seus estudantes.

No Distrito Federal, a formação continuada acontece por meio da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), responsável por promover o aperfeiçoamento dos profissionais de educação contribuindo para a atualização de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades pedagógicas e a adaptação às inovações educacionais e estabelecendo parcerias com instituições de ensino superior e centros de pesquisa para promover projetos conjuntos e a troca de experiências, conforme disposto no portal da EAPE. Portanto, se evidencia a importância de programas destinados ao aperfeiçoamento dos docentes, pois demonstram como a formação continuada é essencial para o desenvolvimento profissional dos professores. Nesse sentido, Lacerda (2016) afirma que:

(...) a formação continuada constitui-se como alicerce para as alterações nas práticas pedagógicas do professor, pois, ao terem oportunidade de investigar e refletir sobre sua docência, por meio da pesquisa e das experiências formativas proporcionadas pela formação continuada, poderão rever suas opções teórico-metodológicas (LACERDA, 2016, p. 58).

Sendo assim, ter programas oferecidos pela própria secretaria de ensino podem incentivar, auxiliar e contribuir para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, durante a pesquisa, foram observados diversos aspectos que permeiam o trabalho docente, destacando-se a importância da valorização do professor. Nesse sentido, discutiu-se a necessidade de programas institucionais destinados aos estudantes de licenciatura desde o início da graduação, proporcionando-lhes um panorama do cotidiano escolar e lhes auxiliando na construção de sua identidade docente.

Outro ponto discutido foi a importância dos programas e projetos que visam a formação continuada dos professores e o aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação oferecida aos estudantes e melhorias nas condições do trabalho docente. Olhar para esses aspectos relacionados à valorização docente é de grande relevância para gerar mais satisfação e um significativo avanço na qualidade da formação docente e da educação.

REFERÊNCIAS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

BRASIL. Capes. **Programa sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 17 Jul. de 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013** - Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 17 de Jul. de 2024.

FLORES, Maria Assunção. **Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores**. Educação. Porto Alegre, p. 182-188, 2010.

DISTRITO FEDERAL. **Governo do Distrito Federal**. Fonte: Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação. Disponível em: <https://www.eape.se.df.gov.br/acoes-de-formacao-da-eape-para-2024/>. Acesso em: 17 jul. de 2024.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, nº 2, p. 57-63, 1995.

IVANILDA SILVA, H.; GASPAR, M. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, n. 251, 9 maio 2018.

LACERDA, Vera Lúcia *et al.* **Formação continuada de professores: contribuições da EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação) no desenvolvimento profissional docente. 2016**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de educação, Programa de Pós-Graduação em educação, Uberlândia, 2016.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade** [online]. 2010, v. 31, n. 112 [Acessado 18 Julho 2024], pp. 981-1000.

FORMAÇÃO STRICTO SENSU E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE GESTORES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DAS SEMES NO ESPÍRITO SANTO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Dalva Ricas de Oliveira
Ufes
adlfel@hotmail.com

Mariana Donateli Gatti
Ufes
mariana.gatti@edu.ufes.br

Nayara Teixeira Barbosa de Matos
Ufes
nayaratmatos@gmail.com

Grupo de pesquisa: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Nepe - Ufes).

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: Este estudo investiga os tensionamentos entre a formação *stricto sensu* e o desenvolvimento profissional de gestores de formação continuada das Secretarias Municipais de Educação (Semes) no Espírito Santo (ES). Adotando uma abordagem quali-quantitativa, foi realizada *survey* com gestores de 62 municípios, entrevistas com 10 gestores e análise documental de relatórios oficiais. Os resultados indicam que, apesar de 98,4% dos gestores possuírem pós-graduação, apenas 25,8% têm formação *stricto sensu*, e apontam que a precarização do trabalho e a falta de incentivos efetivos nos planos de carreira contribuem para o baixo número de gestores qualificados em nível *stricto sensu*. O estudo sugere a necessidade de políticas mais eficazes e integradas que considerem formação, carreira e condições de trabalho docente pela pós-graduação.

Palavras-chave: Formação *stricto sensu*. Desenvolvimento profissional. Formação continuada.

INTRODUÇÃO

Este estudo¹ visa investigar tensionamentos entre a formação *stricto sensu* e o desenvolvimento profissional de gestores de formação continuada das Secretarias Municipais de Educação (Semes) do ES. As Semes são consideradas contextos em que as políticas de formação continuada são ativamente reinterpretadas e adaptadas pelos gestores conforme as especificidades locais. O papel desses gestores é influenciado por fatores como vínculo empregatício, formação inicial e continuada, experiência prática, políticas locais e parcerias públicas.

Com base nas perspectivas de Dubar (2005) e Nóvoa (2017), que destacam a identidade e o desenvolvimento profissional como processos contínuos construídos por meio das relações e interações em ambientes de trabalho e formação, a pesquisa explora como a formação *stricto sensu*,

¹ Este texto é um recorte da pesquisa realizada com gestores de formação dos municípios do estado do Espírito Santo intitulada “Inventário das políticas e práticas da formação continuada no Espírito Santo”, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (Fapes).

como parte da trajetória identitária dos gestores, pode influenciar a tradução das políticas de formação continuada nas Semes.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

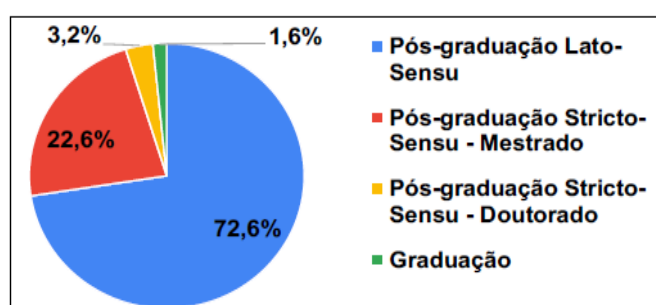
METODOLOGIA

Pela abordagem quali-quantitativa (MICHEL, 2009), utilizou-se de *survey* realizada com gestores de formação continuada de 62 municípios² do ES. Adicionalmente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas³ com gestores de 10 municípios para obter uma compreensão mais aprofundada das suas experiências e percepções sobre as políticas de formação continuada. Além disso, foi realizada análise do Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação: biênio 2018-2020 (INEP, 2020) e do 4º Relatório de Acompanhamento do Plano Estadual de Educação (IJSN, 2020).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados da pesquisa mostram que quase todos os gestores de formação do ES (98,4%) possuem pós-graduação. A maioria possui certificação *lato sensu* (72,6%), enquanto uma menor parte possui *stricto sensu* (25,8%). Esses números destacam o ES como o estado com a maior proporção de professores pós-graduados na Região Sudeste e no Brasil, de acordo com o Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2020) e o 4º Relatório de Acompanhamento do Plano Estadual de Educação (IJSN, 2020).

Gráfico 01 - Gestores de formação segundo o seu maior nível de formação.



Fonte: Relatório de Análise de Dados da Pesquisa (Nepe - Ufes).

Embora o Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento (BRASIL, 2020) tenha destacado a Região Sudeste e as universidades públicas como principais responsáveis pelo avanço na pós-graduação

² A pesquisa objetivou contemplar no questionário (Google Forms) da *survey* os 78 municípios que compõem o ES, porém, responderam ao referido questionário 62 (79,48%) municípios.

³ As entrevistas foram realizadas com os gestores de formação continuada das Semes de 10 municípios (Colatina, Itarana, Linhares, Cachoeiro de Itapemirim, São Domingos do Norte, Dorcas do Rio Preto, São Mateus, Serra, Vila Pavão, Vitória), sendo oito escolhidos dentre os mais e menos populosos do Estado, um escolhido como amostra intencional por se tratar da capital - município de Vitória - e um por ter sido piloto na aplicação do questionário da pesquisa *survey* - Colatina.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Gráfico 02 - Existência no município de legislação para licença de mestrado e doutorado



Gráfico 03 - Existência, atualmente, na rede, de docente licenciado para cursar mestrado/doutorado.



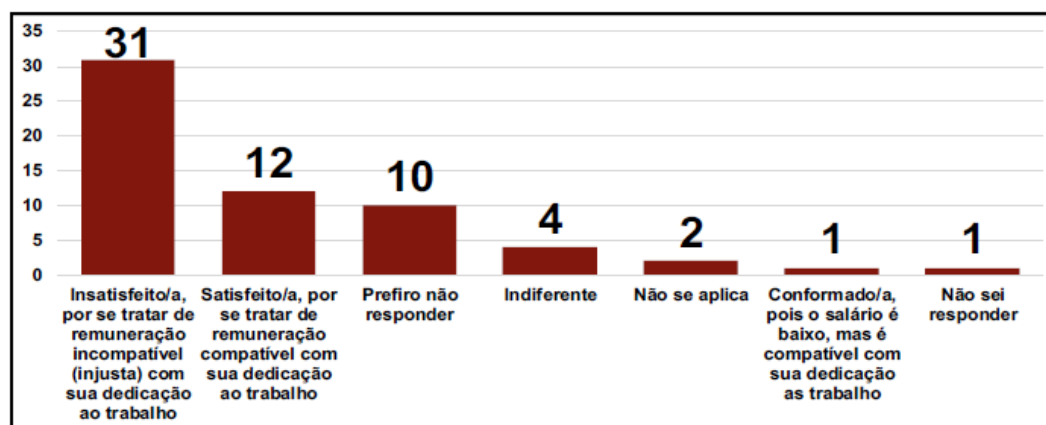
1106

relação indissociável entre formação e valorização profissional, que inclui remuneração, carreira e condições de trabalho, essenciais para o desenvolvimento profissional (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010).

As entrevistas também revelaram que o vínculo empregatício temporário é um fator que pode desestimular os profissionais a buscarem formação *stricto sensu*. Muitos professores são contratados temporariamente e a legislação municipal sobre afastamento para formação só abrange profissionais efetivos. Segundo Oliveira e Assunção (2010), a precarização do trabalho docente, que inclui contratos temporários, a falta de planos de carreira e outras condições desfavoráveis, reflete a instabilidade e a perda de direitos dos trabalhadores, resultantes das reformas do Estado. A ausência de garantias trabalhistas e previdenciárias, aliada a salários baixos e falta de planos de cargos e salários, contribui para a precarização e a desmotivação desses profissionais.

Além disso, contrariando a perspectiva da formação articulada à remuneração docente e, portanto, à valorização profissional, observa-se que, embora a maioria dos gestores de formação fosse efetiva na rede de atuação (67,7%), pós-graduada (98,4%, sendo 25,8% *stricto sensu*) e com experiência na educação entre 11 e 30 anos (62,9%), metade (50%) estava insatisfeita com a remuneração recebida, considerando-a incompatível com sua dedicação ao trabalho, conforme revelam os dados do Gráfico 04.

Gráfico 04 - Nível de satisfação dos gestores de formação com o salário.



Fonte: Relatório de Análise de Dados da Pesquisa (Nepe - Ufes).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse cenário, apesar dos avanços observados em relação à formação, como a legislação e a concessão de licenças para a qualificação *stricto sensu*, o acesso a cursos de mestrado e doutorado ainda enfrenta desafios. A limitação de vagas e a precarização do trabalho dos gestores de formação continuada restringem o acesso à qualificação *stricto sensu*. A insatisfação com a remuneração evidencia a necessidade de políticas mais eficazes que integrem formação, carreira e condições de trabalho. Para atingir as metas dos planos decenais de educação, é importante fortalecer a colaboração entre agências de fomento, ampliar o financiamento e oferecer incentivos que promovam a qualificação e a permanência desses profissionais na rede pública de ensino.

REFERÊNCIAS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação-2020**. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

INSTITUTO JONES SANTOS NEVES (IJSN). **Relatório de Acompanhamento do Plano Estadual de Educação 2020**. Vitória, ES: IJSN, 2020. Disponível em: <https://ijsn.es.gov.br/>. Acesso em: 25 jul. 2024.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2009.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, 47 (166), p. 1106-1333. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Condições de trabalho docente. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 1-4.

HISTÓRIAS DE VIDA, ESCUTAR E REGISTRAR: REFLEXÕES TEÓRICAS METODOLÓGICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Maria das Dôres Santos Silva
Ufes
mdoresss@gmail.com

Karla Veruska Azevedo
Prefeitura Municipal de Vitória/ES
karla.veruska.azevedo@gmail.com

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: O presente trabalho objetiva destacar a necessidade das Instituições de Ensino Superior, que atuam na formação de profissionais da área de licenciatura, concentrarem seus esforços no desenvolvimento de disciplinas que congreguem teoria e prática educativa, com destaque para ações inovadoras, que valorizem o cotidiano, os territórios, espaço e tempo. Assim como, situações concretas que evoluam e contribuam para o processo de aprendizagem do educando, nas diversas áreas do conhecimento, tendo em vista as Metas e Estratégias indicadas nos Planos de Educação em todas as suas esferas. Neste sentido, o trabalho busca dar visibilidade ao desenvolvimento da pesquisa realizada ao longo de seis semestres letivos, no período de 2019 a 2021, junto a estudantes do curso de Pedagogia. Utiliza como referencial teórico Benjamim (1987), Finger e Nóvoa (1988), Certeau (1994), Mignot (2003), Josso (2004), Sarmiento (2004), dentre outros. Faz uma abordagem qualitativa, apresentando e discutindo os dados levantados, por meio de pesquisas realizadas pelos discentes, com adultos que narram suas histórias a partir de sua infância e constroem significados para o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, trazendo a defesa do uso desta ação metodológica como recurso de ensino.

Palavras-chave: Formação Inicial. Práticas Docentes. Infância. Memória.

INTRODUÇÃO

O distanciamento entre a defesa e discussões das legislações - no caso os Planos de Educação Federal, Estaduais e Municipais, e a realidade dos currículos praticados nos Institutos de Ensino Superior, não colaboram para que haja uma ação concreta de transformação e adaptação para a formação dos profissionais das áreas de licenciatura, dialogando entre a teoria e prática educativa, com destaque para ações inovadoras, que valorizem o cotidiano, os territórios, espaço e tempo.

Neste sentido, o presente estudo propõe apresentar a pesquisa desenvolvida em uma Instituição de Ensino Superior, do município de Serra/ES, por meio da disciplina de Metodologias do Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em interface com a disciplina de Projeto Integrador, tendo como desafio contribuir para o processo de formação inicial de profissionais com o perfil necessário à melhoria da qualidade da Educação Básica.

A disciplina de Projeto Integrador é uma inovação na Instituição de Ensino Superior em questão e compõe a organização curricular do curso, presente em todos os semestres, com a proposta de proporcionar aos estudantes uma visão macro dos conhecimentos trabalhados nas disciplinas ao longo do período e do curso. Procura realizar uma tessitura dos aprendizados, verticalizando os conhecimentos e oportunizando espaço/tempo para a orientação e acompanhamento do desenvolvimentismo de atividades e ações de pesquisa, que sejam inovadoras e contribuam para a formação profissional dos estudantes.

Nessa perspectiva, as disciplinas em tela, desenvolveram suas ações conjuntamente possibilitando um novo olhar às práticas do processo de formação dos profissionais da área de Licenciatura em Pedagogia, planejando o desenvolvimento, junto aos discentes do sexto período, durante os anos de 2019 a 2020, de ações que aproximam o uso dos conceitos de memória, infância, formação e prática docente.

Dessa forma, este trabalho tem por objetivo dar visibilidade ao desenvolvimento da pesquisa “Conhecendo as Memórias e as Histórias: construindo metodologias para o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, considerando o fato de que a formação inicial do docente requer transformar de forma integral o sujeito, nos aspectos cognitivo, psicológico, social e cultural, dentre outros (FINGER; NÓVOA, 1988).

Para tal, busca conhecer e desenvolver diferentes práticas pedagógicas, para o ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de construir os conceitos de tempo, de espaço e relações sociais, considerando os fatos, os sujeitos e os tempos históricos, a partir do próprio sujeito.

Acreditamos que o discente deve ser empoderado pelo conhecimento de sua própria História, situando-se no tempo presente, compreendendo as diversidades e as semelhanças de origem, de culturas, de relações sociais, econômicas, localizadas em diferentes espaços e grupos de convivência, uma vez que um dos primeiros conteúdos a ser estudado pelas crianças, no Ensino Fundamental, refere-se à construção de sua identidade.

Nessa perspectiva, a pesquisa realizada pelos discentes passa pela proposta de buscar nos relatos de adultos a origem, as práticas, sua inserção na escola, brincadeiras, recordações e outras lembranças da infância que constroem sua história de vida.

A partir da coleta desses dados individuais, são elencados temas dos trabalhados em campo do coletivo por meio de pesquisas, construindo assim, um saber histórico escolar. São as histórias do cotidiano dos sujeitos ordinários compondo a História (CERTEAU, 1994). Dessa forma, emergem os fatos históricos de cunho nacional e local, como o trabalho infantil, o êxodo rural, a exclusão escolar, os processos de migração, dentre outros.

Esclarecemos que por um lado, a fragilidade encontrada no decorrer da pesquisa é o fato do reinício a cada semestre de todos os procedimentos e protocolos do processo, sem a perspectiva de aprofundamento e verticalidade da proposta, considerando a disponibilidade de carga horária destinada às disciplinas. Por outro lado, acreditamos que a pesquisa dos discentes em todas as suas dimensões, propicia vivências solidárias, humanas, criativas, motivadoras e estabelecem relações

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

multiculturais, o conhecimento e o reconhecimento de sua história e, da história do outro, como válidas na sociedade, fortalecendo assim, a perspectiva de uma educação emancipadora.

No esforço de motivar os discentes em conhecer as histórias dos sujeitos elencados, por eles, como seus informantes, lançamos mão da seguinte pergunta: O que sabemos sobre criança e infância?

Há poucos anos, esta pergunta seria respondida pelos conhecimentos científicos desenvolvidos somente pela Biologia e Psicologia. Ciências, em suas especificidades, importantes para compreender estas categorias. No entanto, outras áreas do conhecimento vão se ocupar em construir outro olhar marcado pela história e pela cultura.

Consideramos pertinente o registro das ideias fundamentadas no senso comum, enunciadas também pelos discentes, pela qual se entende a criança como um ser oposto ao adulto. Esta oposição é fixada pela falta de idade, fragilidade biológica, incompletude, imaturidade, normalidade e pela distinção de ser considerado cidadão somente no futuro.

A infância, por sua vez, é centrada na ideia de ser apenas uma etapa da vida humana sem pertencimento social e politicamente irrelevante, uma vez que é considerada como um período da ausência das responsabilidades, de falta de autonomia, da falta de linguagem e da não seriedade.

A criança é o outro, é um sujeito humano de pouca idade, como alertou Benjamim (1987). Desta forma, as prerrogativas da humanidade o credenciam a ser sujeito nas relações sociais e também nas pesquisas, nas quais os estudos são realizados a partir de sua infância e da sua condição concreta de existência, permitindo assim, entender a infância como construção social, histórica, cultural, que exprime as maneiras pelas quais as diversas sociedades produziram e reproduziram suas condições materiais e não materiais de vida.

Ressaltamos que as concepções naturalizadas de infância e criança são baseadas em critérios de idade, níveis de escolarização, padrões homogêneos e abstratos de comportamento e aprendizagem e na dependência incondicional da criança em relação ao adulto. Estas concepções hegemônicas, não reconhecem as condições concretas de existência dos sujeitos e fortalecem as relações subservientes das crianças no mundo. Charlot (1986, p. 111) afirma que “a significação ideológica da infância mascara sua condição social, pois a criança [...] participa pouco das tomadas de decisões familiares, escolares e sociais. Assim, [...] a criança em nossas sociedades é econômica, social e politicamente marginalizada”.

Sarmiento (2004), por sua vez, destaca que a imagem da infância é construída a partir das condições de existência das próprias crianças, elaboradas pela sociedade ao longo dos tempos e marcadas por profundas desigualdades micro e macro construído nas relações familiares, escolares, e principalmente, nas questões relacionadas à pobreza, maus tratos, abandono, justiça (ausência ou ineficácia), drogas (tráfico ou uso) pedofilia e outros que invisibilizam este sujeito na vida social, ou até visibilizam para direcionar supostas políticas sociais às “crianças carentes, em conflito com a lei, em risco social [...] Em contrapartida, raras são as referências a iniciativas que atribuem às crianças o papel de agentes ativos na construção da agenda social e política” (SARMENTO, 2004, p. 15).

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

O que sabemos, portanto, é que ser reconhecido nas relações sociais passou a ser, por efeito, uma necessidade inquestionável para as crianças nos tempos atuais, principalmente no universo escolar, que necessita construir um novo olhar com práticas constituídas a partir das infâncias, a partir das crianças. Sabemos também, que tanto o significado da categoria infância, quanto da categoria criança sofreram modificações ao longo dos tempos, levando-nos a entender que não há um significado singular e universal das categorias, mas sentidos elaborados de acordo com as construções da história e da cultura.

Para Kramer e Leite (2003), a contribuição que Benjamin traz para o reconhecimento da infância como categoria central da história é uma das mais importantes concepções para se contrapor a ideia desta condição humana apenas como uma etapa ou base da vida sem qualquer pertencimento social, visto que se existe uma história humana é porque existe uma infância.

Azevedo (2015) defende que a ação proposta junto aos discentes remete aos estudos de Mignot (2003) realizado com as professoras que publicaram suas autobiografias e define esse movimento como a possibilidade de ressignificar a própria vida e experiência docente. Quando estão envolvidas, ou entregues às lembranças, recriam um tempo já desaparecido. No caso do referido estudo, as professoras o fazem por meio da escrita. “Foram assim entretecendo com os fios da imaginação o tecido das histórias que viveram” (MIGNOT, 2003, p. 146). Já no trabalho aqui desenvolvido, o objetivo é que os discentes tivessem a oportunidade de visitar essas lembranças, às vezes esquecidas, às vezes distantes, mas vividas, apenas esperando para serem apresentadas e verbalizadas pelos sujeitos adultos escolhidos por eles.

Acerca desse processo que envolve e afeta o sujeito quando de sua narrativa, apresentamos a posição de Josso (2004) quando entende que a narrativa obriga o sujeito a um balanço contábil do que é que fez nos dias, meses e anos relatados. A narrativa também nos permite tomar consciência da fragilidade das intencionalidades e da inconstância dos nossos desejos.

Ainda com base no pensamento de Josso (2004), a narrativa pode constituir-se um caminho para que o sujeito oriente, com lucidez, as próprias aprendizagens e o seu processo de formação.

Concordamos com a perspectiva dos possíveis aprendizados e mudanças, que passa pela possibilidade da reflexão sobre o que passou, como foi observado e sentido pelo sujeito. Consideramos as categorias infância e memória como balizares, a fim de pensar a possibilidade do estudo de história em consonância com a formação docente. Pensando o trabalho do docente como um trabalho intelectual, não como um emaranhado de técnicas da docência (GIROUX, 1988). Neste sentido, estabelecemos outras dimensões com o conhecimento, que ultrapassa a tessitura da memorização.

A partir dessa premissa, vemos o processo de formação como complexo e contínuo, assim como nos diz Nóvoa (1999) e, vai sendo delineado ao longo da vida. Com certeza, substanciado, muito mais do que com características pedagógicas, mas com fluidos de vivências, por meio do qual, nós humanos carregamos nossas histórias, memórias e experiências.

Segundo Benjamim (1987), devemos ouvir as vozes da história, dialogar e aprender com elas. Sendo que o processo de formação docente é a oportunidade de aprendizagem ímpar, porque por meio de metodologias, que consideram o sujeito histórico, suas intervenções, diálogos e

questionamentos, teremos o acesso à produção do conhecimento, à formação de uma consciência crítica e cidadã.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Reconhecemos que os discentes, não são acadêmicos de Licenciatura de História. Entretanto, a condição de docentes ou pedagogos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, exige conhecimentos de metodologias para o ensino das diversas disciplinas, no caso desta pesquisa, o estudo da História.

Para mediação necessária ao conhecimento dos discentes, consideramos a sua própria construção de identidade histórica, a partir de uma realidade próxima, estabelecendo relação com outros tempos, outros espaços, envolvendo origem, culturas, outros sujeitos, aspectos que implicam buscar dados, no passado, com vistas a pensar o conhecimento metodológico para formação docente, no presente. Para Hobsbawm (1998) o tempo presente é o período durante o qual se produzem eventos que pressionam o historiador a revisar a significação que ele dá ao passado, a rever as perspectivas, isto é, olhar, em função do resultado de hoje, para um passado que somente sob essa luz adquire significação.

Apresentamos aos discentes, no início das aulas, o projeto “Conhecer as Memórias e as Histórias: construindo metodologias para o Ensino de História”, com vistas a possibilitar estudos, debates, compreensão e reflexões sobre a necessidade de conhecer nossas próprias origens, reconstruir os fatos históricos por meio de diferentes fontes, conhecer e reviver a história social, cultural, econômica, local, nacional e mundial, assegurando a preservação dos aspectos históricos por meio dos relatos, registros e estudo do passado, reconhecendo a importância deste conhecimento para a formação docente.

Pensamos que uma das maneiras mais perceptíveis e instigantes de pesquisa e reconhecimento dos sujeitos passa pelas lembranças da infância. Não é um conceito simples e tem diversos entendimentos. A infância vista por eles, ainda é centrada na ideia de ser apenas uma etapa da vida humana sem pertencimento social e politicamente irrelevante.

Prosseguimos com o estudo de natureza qualitativa, buscando discutir a possibilidade de aproximação de memória, de formação e prática docente, no curso de Pedagogia, nas disciplinas de Metodologias do Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e de Projeto Integrador, considerando a historicidade conhecida a partir de relatos e outros aspectos que consideramos relevantes para o conhecimento do passado e compreensão do presente.

Após este primeiro momento de escuta das narrativas, os discentes elaboraram um texto inicial com o objetivo de apresentar a história pesquisada para o coletivo, em sala de aula. Em seguida a apresentação de todas as narrativas, cada estudante iniciava a segunda etapa do estudo, que consistia em pesquisar os fatos históricos enunciados nos relatos, como por exemplo, o êxodo rural que apareceu de forma frequente nas narrativas.

Buscavam em outras fontes, de acordo com a história narrada, documentos, fotos, sites, músicas, receitas, mapas, objetos antigos. Estes seriam considerados pertinentes ao trabalho porque “quaisquer materiais que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” é documento (LUDKE; ANDRÉ, 1986), gerando dados para análise das pesquisas.

Como encerramento da ação foi realizada a produção de um texto final e a apresentação em forma de Seminário, aberto aos demais estudantes da faculdade e comunidade em geral, com reflexão e discussão acerca das histórias de vida e seus entrelaçamentos com a conjuntura histórica.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A partir da metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa ao longo destes seis semestres, propomos apresentar e discutir os dados levantados a fim de evidenciar que esta proposta tem relevância no contexto da formação profissional docente, considerando o Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, principalmente, o desafio de pensar, discutir e compreender, no processo de formação docente, que somos sujeitos históricos, com direito a construir nossa trajetória com autonomia epistêmica e política, desde a infância.

METODOLOGIA

O desenvolvimento deste estudo é baseado na análise qualitativa dos dados apresentados ao longo de seis semestres, por meio da pesquisa “Conhecendo as Memórias e as Histórias: construindo metodologias para o Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, pelos estudantes do sexto período de Pedagogia e orientados pelas regentes da disciplina de Metodologias do Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a disciplina de Projeto Integrador.

Nessa perspectiva, o caminho metodológico percorrido na pesquisa realizada junto aos discentes, apoiou-se na escuta das narrativas de sujeitos e conhecimento das histórias, identificação de fatos históricos comuns no tocante às questões locais, nacionais e mundiais. Cada discente optou por trabalhar com determinado adulto, sejam parentes, vizinhos, amigos. A maioria escolheu um parente próximo, no caso mãe, pai ou avós.

O percurso metodológico escolhido para desenvolver a pesquisa trouxe responsabilidades, que não se limita a ser confessor das lembranças desses sujeitos. O que não é possível de ser considerada uma responsabilidade menor, pois você passa a ser o guardião das palavras e das imagens das lembranças de vida reveladas por eles, mas também desenvolve uma relação de confiança provocada pelos pesquisadores. Com base nos estudos de Minayo (2012, p. 623), demarcamos que:

O verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere. Toda compreensão é parcial e inacabada, tanto a do nosso entrevistado, que tem um entendimento contingente e incompleto de sua vida e de seu mundo, como a dos pesquisadores, pois também somos limitados no que compreendemos e interpretamos. Ao buscar compreender é preciso exercitar também o entendimento das contradições: o ser que compreende, compreende na ação e na linguagem e ambas têm como características serem conflituosas e contraditórias pelos efeitos do poder, das relações sociais de produção, das desigualdades sociais e dos interesses.

Os resultados qualitativos foram agrupados por semelhanças. As categorias enunciadas estabeleceram relação com diferentes tempos históricos: infância e trabalho, questão de gênero, raça, êxodo rural, migração, sonhos e desejos de estudar, brincadeiras da infância e mudanças nas paisagens em decorrência do tempo. As discentes demonstraram, em todas as etapas da pesquisa, que há possibilidade da existência do vigor acadêmico, bem como, o sentido humano ao dialogarmos com o passado, produzindo uma educação a contrapelo (BENJAMIN, 1987).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A proposta de desafiar os estudantes no sentido de exercerem o perfil pesquisador do educador, ter como hipótese a possibilidade da escuta e do registro de membros da comunidade escolar como fonte de pesquisa e aprendizado. A utilização do material recolhido como fonte de estudo e desenvolvimento de metodologias e práticas de ensino para o estudo de História, tendo a possibilidade de transversalizar com as demais áreas do conhecimento, nos proporcionou uma riqueza de materiais que foram socializados ao longo deste período de pesquisa e analisados para serem compartilhados neste momento.

Utilizamos a dinâmica de apresentar recortes dos relatos dos estudantes, que apresentam uma avaliação da metodologia proposta e a possibilidade de sua aplicabilidade nos anos iniciais do ensino fundamental.

Iniciamos pelas impressões dos discentes quando da apresentação da proposta da pesquisa. Discente 01 - 25 anos, relatou que:

quando a professora falou em sala sobre a pesquisa, fiquei me perguntando sobre o que fazer. Não tinha estudado História desta maneira. Todo mundo fala de reconhecer a vida do aluno como importante, mas na realidade, a escola passa o conteúdo e ele deve aprender. Procurei um antigo morador de meu bairro, sessenta anos. Relatou sobre sua infância, na roça, em Nanuque, Minas Gerais. Tinha nove irmãos e somente os mais novos estudaram até o quarto ano. A escola ficava longe de sua casa e os mais velhos ajudavam os pais na lavoura. Com as dificuldades, o pai resolveu mudar para Vitória - ES, no início da década de setenta.

Ao longo dos semestres, estes enunciados são característicos e constantes nos textos dos discentes. A preocupação de como fazer uma ação diferente com o ensino de História, diferente da que fez a vida escolar inteira. Em contrapartida, compreende a necessidade de conhecer a vida e a realidade de seu aluno.

Quanto às questões relacionadas às histórias dos sujeitos ordinários que constituem a história macro (CERTEAU, 1994), identificamos o êxodo rural, processo de migração, dificuldade em estudar, busca de melhoria para família, trabalho, educação, enfim, a história individual se entrelaça à história coletiva. É possível que a partir do estudo dos fatos narrados pelos sujeitos, sejam produzindo outros conhecimentos, outras possibilidades do saber histórico escolar.

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

Outro destaque para a metodologia utilizada é quando o estudante se entende parte da própria pesquisa. O Discente 02 - 42 anos, nos disse que:

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

ao ouvir a solicitação da professora, recordou de seus pais, vindos de Minas Gerais, Conselheiro Lafaiete na década de 1970, de uma região de mata fechada, muita madeira e na parte alta, ocupada por garimpeiros, na busca de turmalina e águas marinhas. Com a dificuldade de encontrar trabalho na cidade, seu pai foi vendedor em Vila Velha/ES, em um carrinho de madeira, verduras, frutas, picolés, biscoito de polvilho. Foram mudando de bairro em bairro, cujas características principais eram a ausência de água encanada, rede de esgoto e luz. As portas não tinham fechadura, colocavam fechadura chamada de tramela, feita de madeira.

Ao se colocarem como sujeitos nas narrativas, passam a entender que o estudo do passado tem convergências e descobertas maiores que memorização de datas e fatos. Como disse a Discente 03 - 25 anos: “Nós somos a História. Agora percebo isso”. E concluiu que: “falamos para as crianças, por exemplo, que devem economizar água, mas não falamos o que fizemos ao longo dos anos com a água. Hoje sabemos que a água é um bem não renovável. Meu pai não sabia. O estudo da história deve fazer sentido e trazer sentido à vida”.

Cabe ressaltar que os relatos dessas e outras discentes nos remetem aos períodos, no Brasil, dos anos 60 a 90, três décadas, com profundo deslocamento da população da área rural à urbana, devido aos processos de industrialização na cidade e modernização da produção no campo, causando, a ocupação desordenada nos espaços na cidade e demais problemas sociais.

Outra categoria que destacamos é a memória do brincar, da infância. O Discente 04 - 27 anos, apresenta o seguinte relato:

Entrevistei um senhor que veio do nordeste, interior de Pernambuco e confesso: foi a aula de História que nunca tive. Retornei várias vezes para conversar com ele e tirar dúvidas. Não sabia como era o nordeste do jeito que ele falou. Somente de seca sabemos. Ele tem oitenta anos. Morava no interior de Pernambuco, trabalhou desde pequeno na roça, brincava muito com brincadeiras que as pessoas da cidade não tinham conhecimento. Ao chegar em Vitória para trabalhar, sonhava em ganhar muito dinheiro, porque todos falavam das oportunidades de emprego. O que mais espantou foi o jeito diferente das pessoas falarem, conversarem e as comidas. O pesquisado se recorda de um tempo do brincar.

Podemos afirmar que em todos os tempos e lugares as crianças, com suas condições reais de existência sempre brincaram. O brincar faz parte dos humanos.

A Discente - 05 - 24 anos, apresentou a história de sua informante:

Minha tia tem setenta e quatro anos, moradora da região de Santo Antônio, Vitória/ES. Ela, seus nove irmãos e uma quantidade considerável de primos que viveram as mudanças acontecidas, principalmente, relacionadas ao Mercado da Vila Rubim e zona portuária. Comprava-se e vendia-se de tudo, comida, querosene, fumo, penico, com gente de todos os lugares e tudo pesado na hora. E, lembrou que todos os homens da família trabalharam no Porto de Vitória. Carregadores, ensacadores e, três mais abastados, estivadores. Nesse momento, ficou animada contando as histórias dos sindicatos dos Arrumadores e outro dos Estivadores, que possuíam, cada um, sede própria e muitas lutas pela melhoria das condições de trabalho das distintas categorias. Chamou atenção à riqueza de detalhes de suas histórias,

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

como também a ausência de registros fotográficos. Segundo ela, seu pai dizia: pra quê foto de gente preta? Não gasto dinheiro à toa. Sendo a regra, no passado, daquela família negra.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Dentre as muitas leituras de mundo enunciadas nesse relato, destacam-se as histórias de lutas, como também, da invisibilidade do negro e de sua família na sociedade brasileira. Diante dessa realidade, entendemos que a formação inicial das discentes deve ser reconhecida pelo seu empenho na busca por conhecimentos e práticas pedagógicas, fomentadoras e motivadoras do resgate dos valores, das histórias e das culturas de todos na escola, porque esta instituição [...] é indiretamente reprodutora de preconceitos, tem por obrigação e necessidade, de incluir em seu currículo a história cultural afro-descendente e negra brasileira, visando minimizar a visão negativa do povo em questão (MUNANGA, 1990).

Esta mesma discente disse que:

Este modo de estudar para os adultos é interessante, nos encontramos conosco e com os outros. Pensa! Conhecemos a nossa História e a de nossas colegas. Nunca imaginei ter uma colega de sala com uma mãe nascida na Europa. E a história da avó pega a laço. Nunca imaginamos que teria ligação com a violência contra as indígenas.

Ao longo dos semestres os discentes conheceram a origem de cada colega. Familiarizaram-se com as histórias e origens de seus antepassados: indígenas, negros escravizados, ciganos, mineiros, nordestinos e pessoas do interior do estado, chegando até o avô coreano de uma estudante, um dos primeiros a se estabelecer no Espírito Santo, no século XX. Assim, pesquisaram e alargaram os conhecimentos das Histórias de Vida por meio da internet, fotos, mapas e outros registros. Em meio a todas as experiências vividas e descobertas realizadas pelas discentes, também foi possível realizar descobertas como a da Discente 06 - 24 anos, que apresenta o seguinte relato:

A professora falou da pesquisa e logo me recordei de uma vizinha, com sessenta e quatro anos, que veio da zona rural, de Santa Catarina, sul do Brasil. Ela me disse que somente começou a estudar com nove anos de idade. Cedo já fazia os afazeres domésticos e cuidava dos irmãos menores. Tinha paixão pelos estudos. Sonho de ser escritora de livros infantis. No entanto, com onze anos seu pai não permitiu frequentar a escola. Não era importante para meninas. Apesar de pouco estudo, sabe ler, escrever e escrever poesia. Chegou em Laranjeiras, Serra/ES, na década de 1980. Lembrou-se das condições iniciais do bairro e das mudanças ocorridas ao longo dos tempos.

A discente conta que a vizinha ficou emocionada ao narrar sua história e ao saber que seria protagonista de uma atividade da faculdade. Fez uma poesia para a turma e ganhou um livro de poesias de presente. A discente relatou que, ao passar em frente à casa da vizinha, lá estava ela, sentada na varanda lendo o livro.

Diante do exposto, podemos inferir que o sujeito-narrador é portador e construtor de saberes a partir da vivência individual e coletiva no seu trajeto de vida. A narrativa de si fornece, por meio da memória, múltiplas e variadas informações que são coloridas pelos pincéis da atualidade. “Tudo isso articulando ação, afeto e imaginação” (PERES; ASSUNÇÃO, 2010, p. 150).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os diálogos estabelecidos com os autores, com os discentes e com seus pesquisadores, podemos identificar a existência de categorias de análises que emergem das pesquisas: infância e a relação com o trabalho, questões de gênero, êxodo rural, raça e trajetórias de vidas. Que nos levam a refletir e discutir temáticas históricas a partir dos sujeitos. Concebendo assim, a possibilidade de formação docente por meio de um caminho metodológico que reconhece os sujeitos e os contextos históricos sociais e culturais, ampliando o acesso aos conhecimentos, não pela via da memorização, mas sim, pela compreensão. Um processo, certamente, contínuo, como nos diz Nóvoa (1999), sendo uma prática que completa os sujeitos em todos os aspectos.

O estudo permite afirmar que as pesquisas realizadas pelos discentes substanciam o entrelaçamento da memória, da infância e da formação docente, utilizando como recurso metodológico a busca por ouvir diferentes sujeitos que falam de si e ao mesmo tempo, trazem o sentido coletivo da existência humana, contribuem para processo de formação inicial de profissionais com o perfil necessário à melhoria da qualidade da Educação Básica.

Os discentes vivenciaram, na prática, a relação com a comunidade, a interface geracional, a escuta das narrativas, a possibilidade de promover o estudo da História a partir da história da vida dos sujeitos, por meio da metodologia empregada, formas de ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que deve e pode ser utilizada com e pelas crianças, com o objetivo de valorização e conhecimento de sua própria história e identidade.

Como nos diz Freire (2004), a educação promove a emancipação, a autonomia e a consciência crítica dos educandos, principalmente quando utilizamos práticas que transformam a realidade e buscam a qualidade do ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

Livro

- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I**, magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1, artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- FINGER, M., NÓVOA, António. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Cadernos de Formação nº 1, Ministério da Saúde, DRHS, CFAP, Lisboa, 1988.157p.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Editora Artes Médica, 1988.
- HOBBSAWN, E. **Sobre história**. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

JOSSO, Marie-Chistine. **Experiências de vida e formação**. Tradução: José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KRAMER, S. & LEITE, M. I. (Org.) **Infância**: fios e desafios da pesquisa. São Paulo. Papirus, 2003.

LUDKE, M. e ANDRE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora LDA, 1999.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Capítulo de Livro

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Em busca do tempo vivido: autobiografias de professoras. *In*: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio, CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs.). **Práticas de memória docente**. (Coleção cultura, memória e currículo; v. 3) - São Paulo: Cortez, 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Racismo**: da desigualdade a intolerância. São Paulo em Perspectiva, v. 4, n. abr./ju 1990, p. 51-4, 1990.

PERES, Lúcia Maria Vaz e ASSUNÇÃO, Alexandre Vergínio. A narrativa de si como mestra do auto-conhecimento. *In*: **(Auto)biografia e formação humana**. ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). Coleção Pesquisa (Auto) Biográfica: Educação, vol. 8. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. P. 139-157.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da modernidade. *In*: (Org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Portugal: Asas Editores, 2004, p.9-34.

Artigo de periódico em meio eletrônico

MINAYO, M. C. de S. (2012). Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, 621 - 626. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>. Acesso em: 30 de jul. 2020.

Monografia, dissertação e tese

AZEVEDO, K. V. **“Você quer me ouvir? Mas sou aposentada!”**: narrativas de professoras aposentadas por invalidez das escolas municipais de Vitória/ES. Tese de Doutorado em Educação. Orientadora: Professora Dra Juçara Luzia Leite. Vitória: PPGE: UFES, 2015.

INDUÇÃO PROFISSIONAL PELA VIA DA PESQUISA-FORMAÇÃO: PROFESSORES INICIANTE EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE SOCIAL

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Giseli Barreto da Cruz

Universidade Federal do Rio de Janeiro

E-mail: cruz.giseli@gmail.com

Letícia Oliveira Souza

Universidade Federal do Rio de Janeiro

E-mail: leticiaoliveira.s.aufrj@gmail.com

Aline Jorge S. Crispim

Universidade Federal do Rio de Janeiro

E-mail: alinejsufrj@outlook.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Geped, CNPq, FAPERJ.

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: A presente pesquisa se inscreve no campo da formação docente. Embasada na teoria de desenvolvimento profissional docente e delimitada em torno dos professores iniciantes, seu processo de inserção na carreira e a necessidade de indução, objetiva investigar o processo de subjetivação docente de professores iniciantes em escolas públicas atravessadas pelos contextos de desigualdade educacional e vulnerabilidade social mediante um programa de indução profissional pela via de uma pesquisa-formação com foco na justiça social. Cruz e Ávalos, Cruz, Farias e Hobold e Zaichner sustentam teoricamente a investigação. Metodologicamente, ancora-se na pesquisa narrativa (CLANDININ, CONNELLY, 2015), enquanto atividade (auto)biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2016), que se traduz em pesquisa-formação (JOSSO, 2006). A pesquisa-formação foi realizada em dez encontros com sete professores iniciantes selecionados por meio de edital. À guisa de resultados preliminares, os professores apresentam necessidades formativas em torno da temática da inclusão; a multidimensionalidade da pesquisa-formação potencializa a colaboração entre pares. Conclui-se que, partir do projeto piloto da investigação, foi possível constatar que a pesquisa-formação é um dispositivo multidimensional de indução profissional docente.

Palavras-chave: Professores iniciantes. Indução profissional. Pesquisa-formação. Formação de professores. Justiça social.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta resultados preliminares de uma pesquisa em andamento, inscrita no campo de produção de conhecimento sobre a formação docente, embasada na teoria de desenvolvimento profissional docente (DAY, 2001) e delimitada em torno dos professores iniciantes, seu processo de inserção na carreira e a indução profissional. Tem a seguinte questão investigativa: como é ser e tornar-se professor entre as incertezas do início da profissão e os contextos de desigualdade educacional e vulnerabilidade social que atravessam as escolas públicas municipais do Rio de Janeiro?

Compreendemos a indução profissional como formação intencional, sistemática e situada para a realização de um acompanhamento formativo ao professor iniciante que vive os primeiros anos da carreira docente (CRUZ, *et al*, 2024; CRUZ, FARIAS, HOBOLD, 2020), articulada à responsabilidade política em garantir a valorização profissional, condições de trabalho e plano de carreira.

Em diálogo com André (2012) e Cruz, Farias, Hobold (2020), destacamos a necessária atenção ao período da inserção docente, por ser um momento marcado pela transição entre ser estudante e ser professor, por dificuldades e aprendizados intensos que interferem na continuidade ou no abandono da profissão.

É nesse sentido que apresentamos resultados preliminares de uma pesquisa-formação com professores iniciantes ancorada em uma formação comprometida com a justiça social (ZEICHNER, 2008), de modo a potencializar narrativas docentes sobre ser e tornar-se professor entre as incertezas do início da carreira.

CAMINHO METODOLÓGICO: a pesquisa-formação como estratégia de indução profissional

A investigação em tela está ancorada na pesquisa narrativa (CLANDININ, CONNELLY, 2015), enquanto atividade (auto)biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2016), que se traduz em pesquisa-formação (JOSSO, 2006). Assumimos a pesquisa-formação como tempo-espço de autoria docente no movimento de produzir sentidos sobre seus saberes e fazeres; isto é, a investigação como campo de formação que entrelaça o singular e plural.

Como dispositivos formativos para a produção do material empírico, adotamos as seguintes estratégias: narrativas (auto)biográficas em rodas de conversa, casos de ensino, diário reflexivo, encontros bidimensionais entre o professor iniciante e um professor pesquisador, denominado de “mentor”, diário de campo realizado por duas pesquisadoras, rede virtual colaborativa, apreciação estética e literária.

A pesquisa-formação foi desenvolvida ao longo de dez encontros presenciais e virtuais, com a participação de professores iniciantes e professores-pesquisadores. Participaram do estudo piloto, no ano de 2023, sete professores iniciantes selecionados por meio de edital público, a partir de critérios específicos, a saber: ser professor efetivo na rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro/RJ; estar lotado em sala de aula da educação básica; possuir no máximo cinco anos de exercício no magistério e ter disponibilidade para a participação nos encontros presenciais e virtuais.

Atualmente, a pesquisa está em fase de organização do material empírico para a construção das análises.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: a multidimensionalidade da pesquisa-formação

A pesquisa-formação foi desenvolvida com professores iniciantes e não para eles, firmando a mutualidade, partilha e colaboração entre pares nas relações entre docentes.

Os dez encontros começavam com a contextualização da proposta, conversação e trocas, para finalizarem com orientações e acordos para o próximo. Nos encontros virtuais os participan-

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

tes tinham um espaço de troca com seus mentores para discutirem, a partir de suas necessidades, alguns encaminhamentos formativos. Todos os encontros foram gravados em áudio, e duas pesquisadoras produziram registros de suas observações sobre os encontros presenciais em diários de campo da pesquisa.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Como resultado preliminar, destacamos que os professores iniciantes compreendem a docência em suas distintas dimensões, atrelando-a às condições institucionais, às especificidades das modalidades de ensino e da disciplina a ser ensinada, como podemos observar na narrativa da professora Rafaela quando defende que a “minha missão é que os meus alunos acessem todos os espaços que lhes são negados e vê-los transformando suas realidades”. Na mesma direção, Rachel narra sobre sua concepção de docência como “um desafio diário, porque todo dia eu tenho que pensar, eu tenho que me reinventar, e às vezes eu tenho que abrir mão de certos conceitos meus para enquadrar e adquirir novos conhecimentos, novos conhecimentos de sociedade, de realidade”.

Ao depreender necessidades formativas, percebemos a predominância pela temática da educação especial e do plano educacional individualizado. As professoras apresentaram seus anseios por uma docência que consiga “incluir respeitando os seus [estudantes] limites”.

Nessa direção, buscamos o relato de experiência de formação e atuação profissional no âmbito da educação especial na perspectiva inclusiva como caminho para refletir sobre o processo de desenvolver-se profissionalmente ao longo da carreira e de ser e tornar-se professor em contextos específicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comprometido com os desafios da formação de professores para a justiça social, o estudo possibilita destacar que a pesquisa-formação é um dispositivo multidimensional de indução profissional. Isto é, as distintas estratégias formativas, de formato e de organização dos encontros entre professores iniciantes e professores-pesquisadores fortaleceram o apoio e acompanhamento sistemático e situado, corroborando para a construção de uma rede colaborativa.

A multidimensionalidade das interações, por meio da escuta sensível, da escrita sobre si e da partilha de experiências, permitiu pensar o processo de desenvolvimento profissional em contextos específicos de atuação docente e construir conhecimentos e práticas para a profissão.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, jan./abr., 2012, p. 112-129.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa, tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. ILEEL/UFU. 2ª ed. ver. Uberlândia: UFU, 2015, 250 p.

CRUZ, Giseli Barreto da; ÁVALOS, Beatrice. Indução docente: formação de professores iniciantes em perspectiva. Dossiê Concepções, Políticas e Práticas de Indução Docente. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 18, jan./dez., 2024, p. 1-35.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

CRUZ, Giseli Barreto da; SOUZA, Letícia Oliveira; FERNANDES, Ingrid Cristina Barbosa; RODRIGUES, Roberta. Pereira de Paula. Ser e tornar-se professor em contexto de indução: relações entre ensino, pesquisa e extensão. **Revista e- Currículum**, São Paulo, v. 22, 2024, p. 1-23.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Sabino de; HOBOLD, Márcia S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. Dossiê: Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, jan./dez., 2020, p. 1-15.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto, 2001. p. 365.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (auto)Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, jan./abr., 2016, p. 133-147.

JOSSO, Marie Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.2, maio/ago., 2006, p. 373-383.

ZEICHNER, Ken. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Ken. (Org.). **Justiça social**: desafio para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. 1-168 p.

LEI Nº 10.639/2003 E FORMAÇÃO ANTIRRACISTA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Yamília de Paula Siqueira

Universidade Federal do Espírito Santo

yamilia.siqueira@gmail.com

Cleyde Rodrigues Amorim

Universidade Federal do Espírito Santo

cleyde.amorim@ufes.br

Flávia Demuner Ribeiro

Universidade Federal do Espírito Santo

flaviademuner06@gmail.com

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: O presente trabalho objetiva apresentar uma pesquisa de mestrado que analisou os desafios enfrentados por estudantes de licenciatura, bem como as potencialidades de um “Curso de Formação e Pesquisa em Educação das Relações Étnico-Raciais” como estratégia de combate ao racismo. A pesquisa foi realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGPE/Ufes), e contextualiza historicamente a Lei nº 10.639/2003 e a inclusão da Sociologia na educação básica brasileira. A metodologia adotada foi a pesquisa-ação, o estudo acompanhou estudantes finalistas do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Ufes, bolsistas do Programa Residência Pedagógica. O foco foi nas ações desenvolvidas pelos bolsistas no ensino de Sociologia e no enfrentamento ao racismo, utilizando como base teórica autores como Gomes (2017), hooks (2013), Munanga (2003), Freire (1996), Oliveira (2014), entre outros. Um dos resultados foi um produto educacional destinado a ser um instrumento formativo, buscando impulsionar a formação de futuros professores de Sociologia e profissionais de outras áreas na luta antirracista.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais. Ensino de Sociologia. Antirracista.

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda os resultados de uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Ufes, focada nos desafios enfrentados por futuros professores de Sociologia durante sua formação inicial no Programa Residência Pedagógica (RP). O estudo investigou também as potencialidades de um “Curso de Formação e Pesquisa em Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER)” como estratégia para combater o racismo. Para contextualizar a pesquisa, exploramos a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que institui o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, e a inserção da Sociologia no Ensino Médio. Salientamos no processo de elaboração de toda a pesquisa, a importância da Lei nº 10.639/2003 como uma importante medida de ação afirmativa que foi sancionada no dia 09 de janeiro de 2003 e alterou a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, instituindo a obrigatoriedade no Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas e privadas o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Brasil.

Utilizamos a metodologia de pesquisa-ação, contamos com a participação dos residentes pedagógicos para estruturarmos uma formação que incluiu atividades práticas e reflexivas sobre a ERER. Destacamos os autores Thiollent (1988), Brandão (2006) e Freire (1996), cujas ideias sobre pesquisa-ação e participação política foram fundamentais para o desenvolvimento do curso e para o engajamento dos estudantes no enfrentamento cotidiano ao racismo. Freire (1996) enfatizou a necessidade de uma ciência comprometida com a transformação social, refletindo sobre o impacto ético e político da pesquisa acadêmica.

A inserção na escola revelou desafios significativos, tanto na graduação quanto para os residentes pedagógicos quanto para as pesquisadoras na atuação em sala de aula, como a falta de preparo teórico e metodológico específico para lidar com a ERER. Dessa forma, destacamos a necessidade de uma formação contínua e aprofundada todos os educadores, a fim de romper com o currículo tradicionalmente eurocentrado que perpetua estereótipos e apaga a contribuição histórica e cultural dos povos negros no Brasil.

Compreendemos que engajamento com a luta antirracista não se limita ao ambiente acadêmico ou apenas nas aulas de Sociologia, estendendo-se à prática docente cotidiana e à militância em favor de uma educação antirracista. Essa postura é claramente influenciada por teóricos como Munanga, Gomes, Freire, hooks¹ e Oliveira, cujas obras fundamentam as reflexões sobre educação como prática de liberdade e de luta antirracista.

METODOLOGIA

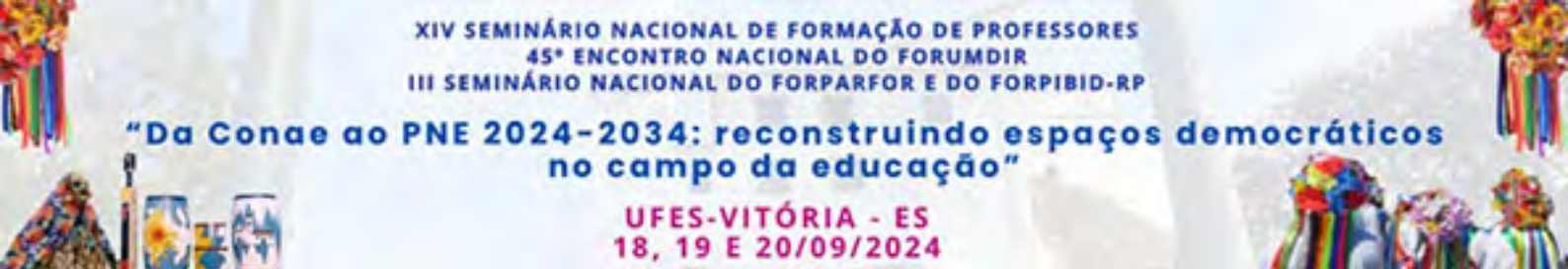
A pesquisa foi realizada tendo base a elaboração de um curso de Formação em Educação das Relações Étnico-Raciais que foi o resultado de um produto educacional desenvolvido junto ao PPGPE da Ufes, o curso foi pensado a partir de uma parceria estabelecida entre três mestrandas e duas professoras doutoras membras do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/Ufes).

Dessa forma, a proposta foi elaborada para atender o público formado por gestores de escolas, professores, funcionários do Ministério Público, ativistas, militantes e estudantes de graduação de licenciatura, e tinha o objetivo de fomentar a efetivação da Lei nº 10.639/2003.

Utilizamos a metodologia da pesquisa-ação na perspectiva de Thiollent (1988), com o intuito de desempenhar um papel ativo durante todo o percurso da pesquisa e o processo formativo que foi construído com os estudantes do programa RP do curso de Ciências Sociais da Ufes. Conforme dito anteriormente, a pesquisa-ação requer participação e cooperação, a participação, por sua vez não deve ser neutra, requer um posicionamento político, conforme afirma Brandão (2006).

Partindo desse pressuposto acerca do engajamento e comprometimento político com a pesquisa, entramos em contato com os residentes pedagógicos nas reuniões que ocorriam quinzenalmente na Ufes, apresentamos a formação e posteriormente abrimos espaço para as inscrições

1 Utilizamos o nome “bell hooks” conforme a explicação da autora, o nome foi inspirado na sua bisavó materna, Bell Blair Hooks. A autora escolheu utilizar a letra minúscula devido o interesse em dar mais enfoque ao conteúdo de suas obras.



em um *link* criado no *Google Forms*. No primeiro dia da formação, os residentes, assim como os demais cursistas, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Em relação aos instrumentos metodológicos, as informações foram coletadas durante os encontros da formação e de seus desdobramentos no local de pesquisa dos residentes pedagógicos. Utilizamos registros fotográficos dos momentos, foram coletadas gravações e anotações no diário de campo. As anotações e fotografias eram realizadas manualmente de maneira concomitante e digitadas posteriormente para facilitar a organização. Em relação às gravações, optamos por utilizar pequenos trechos como suporte e não transcrevemos na íntegra, mas as utilizamos nas análises.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No decorrer do curso de Formação em Educação das Relações Étnico-Raciais, identificamos ausências significativas no processo formativo das pesquisadoras e dos residentes pedagógicos. Identificamos poucas disciplinas que contemplassem a EREER no curso de Licenciatura de Ciências Sociais. Em resposta a demandas estudantis e em conformidade com as Resoluções nº 24/2019 e nº 35/2019, a disciplina de EREER tornou-se obrigatória a partir de 2020, refletindo uma conquista para os novos estudantes de licenciatura do curso de Ciências Sociais.

Analizamos os relatos dos residentes pedagógicos participantes do curso de formação em EREER, revelando um interesse crescente na temática devido à falta de estudos anteriores, durante sua formação acadêmica. Os relatos indicaram que muitos residentes tiveram seu primeiro contato significativo com a EREER durante o curso de formação, despertando um interesse profundo e um compromisso com a inclusão dessa temática no currículo escolar.

Essas descobertas nos mostram a importância da implementação de políticas educacionais inclusivas, como a Lei nº 10.639/2003, que busca integrar o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os níveis educacionais. Além disso, destacamos a necessidade contínua de formação teórica e prática, que prepare adequadamente os futuros educadores para lidar com questões étnico-raciais dentro e fora da sala de aula, promovendo uma educação verdadeiramente emancipatória e antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo destacou a participação crucial dos residentes pedagógicos do curso de Ciências Sociais da Ufes na promoção da educação antirracista. O oferecimento da disciplina EREER para as licenciaturas a partir do ano de 2017 reflete um avanço significativo, embora inicial, para a formação de futuros professores de Sociologia e das demais licenciaturas na Ufes. É inegável que a Lei nº 10.639/2003 foi um marco importante para a valorização da cultura afro-brasileira no currículo educacional brasileiro.

Além de fortalecer o ensino superior, essas medidas impulsionaram movimentos dentro da Ufes para inclusão de disciplinas que abordem tais temáticas, contribuindo para uma educação mais inclusiva e consciente das desigualdades étnico-raciais. A Sociologia enfrenta desafios significativos, como a reintegração plena no currículo da educação básica, mas permanece como uma ferramenta essencial para desnaturalizar as relações sociais e promover um pensamento crítico sobre a sociedade.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. A Pesquisa participante e a participação da pesquisa: Um olhar entre tempos e espaços a partir da América latina. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Org.). **Pesquisa Participante: a partilha do saber**. São Paulo: Ideais & Letras, 2006.

BRASIL. Lei nº. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. **Diário Oficial União**. Brasília, DF, 09 jan. 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30a ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

hooks, Bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2a ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Educação antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 81-98, mar. 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 4a ed. São Paulo: Cortez Editora, 1988.

MEMORIAL ACADÊMICO: REPRESENTAÇÃO DO PERFIL DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS DA FEUSP

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Alan Bizerra Martins
Universidade de São Paulo - USP
Alanmartinsdr23@usp.br

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: O objetivo da pesquisa é identificar o perfil dos professores do Ensino Superior da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP. Para a pesquisa utilizou-se da abordagem qualitativa, que partiu de uma revisão bibliográfica sobre formação de professores. Para o procedimento de dados, recorreu-se ao conceito de *Habitus* de Pierre Bourdieu. Os resultados desta pesquisa demonstraram que partir da análise dos memoriais acadêmicos de professores universitários da Faculdade de Educação (FE), todo professor enquanto um sujeito social (re)produz significados e valores durante toda sua trajetória. Isso significa que esses sentidos desenvolvidos a partir de sua carreira sócio-histórica estabelecem um perfil docente.

Palavras-chave: Formação de Professores. Perfil docente. Formação Acadêmica.

INTRODUÇÃO

O tema formação de professores nos últimos anos no Brasil vem sendo tratado no campo educacional principalmente após as reformulações que ocorreram na década de 1960. Para Nóvoa (2017, p. 110), o “campo da formação de professores desenvolveu-se muito nos últimos 50 anos, alargou sua influência e deu origem a uma produção científica de grande relevância”. Seguindo na mesma linha de pensamento, Masetto e Gaeta (2015) também mencionam que este aumento de pesquisas sobre formação docente é devido principalmente pelas modificações nas últimas décadas no ensino superior por dois fenômenos, “o primeiro são as políticas de expansão e democratização com grandes investimentos públicos e privados em vagas, em polos universitários e em políticas de acesso” (Masetto; Gaeta, 2015, p. 5). O segundo fenômeno diz respeito ao respeito às modificações ocorridas nas instituições através do “impacto das tecnologias de informação e comunicação sobre as áreas do conhecimento, da aprendizagem e da formação de profissionais” (MASETTO; GAETA, 2015, p. 5).

Diante disso, o presente trabalho tem o objetivo de identificar o perfil dos professores do Ensino Superior da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP. Nesse sentido, a pesquisa procura analisar o perfil dos docentes, por meio de suas origens sociais, e das trajetórias acadêmicas percorridas dos professores, utilizando alguns memoriais de concurso para Livre-Docência realizados nos anos de 1994 a 2019.

É importante mencionar que esta pesquisa é fruto da disciplina “O Ensino e a Didática na História das Universidades brasileiras: o caso da Universidade de São Paulo (1934-2013)”, ofertada

na Linha de Pesquisa Cultura, Filosofia e História da Educação, no primeiro semestre de 2024 no curso de Doutorado. A disciplina foi ministrada pela Profa. Dra. Katiene Nogueira da Silva e teve como proposta refletir sobre a concepção e institucionalização do Ensino Superior no Brasil, bem como analisar as questões das práticas pedagógicas e avaliação no ensino superior.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

METODOLOGIA

Para realização do trabalho utilizou-se abordagem qualitativa de Gil (1999). Além disso, a pesquisa foi realizada a partir do levantamento dos memoriais adquiridos junto ao Arquivo Geral da Universidade de São Paulo - USP e ao Arquivo da Faculdade de Educação - FEUSP. É importante mencionar que, os memoriais são documentos referentes ao concurso de Livre-docência, ligados aos processos referentes à carreira docente titular para atuar como docente na universidade. O acesso a esses documentos nos permite analisar a trajetória acadêmica e pessoal, ou seja, oferece-nos a oportunidade de analisar a constituição da identidade e perfil da docência universitária. Foram mobilizados 10 memoriais de professores do quadro docente da Faculdade de Educação - FEUSP da área de concentração Cultura, Filosofia e História da Educação.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir da análise dos memoriais possibilitou identificar um conjunto de informações por meio da escrita dos memorandos dos docentes. As narrativas colocadas nos memoriais apresentam as experiências de prática docente em sala de aula, motivações pessoais e o momento da escolha em seguir na carreira da docência. À vista disso, a partir do conceito de *Habitus* de Pierre Bourdieu (1989) podemos analisar o perfil dos professores utilizando a categoria campo educacional, visto que, por meio do *Habitus*, que são as diversas experiências vivenciadas, como a formação acadêmica, ambiente sociocultural e experiências profissionais dos professores.

A primeira tendência, trata-se dos sujeitos que mencionaram a influência de um determinado familiar ou inspiração de um professor em sua trajetória que motivaram ou foi determinante para seguir na carreira docente, conforme os relatos:

É o contato mais próximo com uma tia professora primária, que é tida como umas das pessoas mais instruídas da família, que vem a ideia de ser professora. Para todos a ideia é boa e significa, na prática, a possibilidade de entrar na faculdade (Professora/FE, 1994, p. 3).

Nunca pensei que tivesse um “dom” para o ensino. A minha escolha decorreu em parte das possibilidades financeiras da minha família (Professora/FE, 2017, p. 11).

Nota-se que, nas descrições surgem semelhanças no que diz respeito à influência familiar na decisão em seguir em determinada carreira profissional. Visto que, o relato deixa nítido essa relação da intervenção familiar quando é mencionado “é o contato mais próximo com uma tia professora primária”, “minha escolha decorreu em parte das possibilidades financeiras da minha

família”. Ambas narrativas só confirmam a questão de uma possível imposição familiar. Diante disto, nota-se que as professoras acumularam bens simbólicos e outros escritos a partir de sua experiência de vida que são constitutivos do *Habitus*, na qual esse sujeito a partir de acúmulo de capital social elaboram suas trajetórias de vida e profissional. Bem como, esses sujeitos podem também elaborar uma reprodução social.

O segundo direcionamento identificado foi referente necessidade financeira como um outro fator determinante para o sujeito entrar na inserção profissional. Os relatos demonstraram que pela exigência monetária naquele momento, as pessoas optaram por ministrar aulas em escolas públicas ou particulares. Além disso, a partir dos relatos pode-se dizer que não houve oferta de empregos em outras áreas naquele momento durante a sua formação inicial. Entretanto, é fundamental mencionar, que apesar dessa introdução no mercado profissional principalmente devido a parte econômica, representa que esses sujeitos começaram a atuar em sala de aula antes mesmo de sua inserção como discentes no espaço universitário.

Um outro direcionamento nos memoriais que se pode identificar, trata-se da reflexão como profissional docente e as práticas que fizeram surgir a “simpatia” pela profissão docente. Como os relatos a seguir em destaque:

Mas o ponto de inflexão foi a entrada no Ensino Superior em 2003. É como se iniciasse uma nova carreira, como se não houvesse continuidade - e obviamente havia- entre minha atuação na Educação Básica e no ensino Superior. Posso dizer que foi só então que quis ser verdadeiramente ser professor (Professor/FE, 2015, p. 6).

(...) vivi intensamente o ofício do magistério primário. Sentia, a cada ano, o desejo de inovar. Enquanto fui professora primária, não costumava trabalhar a hipótese de vir um dia a abandonar essa carreira (Professora/FE, 2011, p. 9).

Nota-se que, as narrativas além de mencionarem as experiências dos professores em sala de aula, podemos refletir sobre a ideia de vocação. Conforme António Nóvoa (2007), a vocação docente pode ser estabelecida através da relação da base com o processo de desenvolvimento contínuo e sócio construtivo que estimula ações em torno de um determinado projeto de vida. Bem como, esse projeto contínuo pode diversificar de acordo com cada cultura, sociedade, família de cada sujeito no decorrer da trajetória de vida. Dessa forma, esses elementos são fatores influenciadores múltiplos que as pessoas enquanto docentes, são transformadas em cada etapa e em diferentes contextos sócio históricos do sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada, identifica-se que o perfil dos professores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) apresenta uma alta qualificação acadêmica. Os dez professores, a partir da análise dos memoriais, demonstraram a qualificação da formação acadêmica dos docentes, com muitos deles possuindo o doutorado em suas respectivas áreas de atuação docente. Além disso, as formações dos professores da Faculdade de Educação (FE) re-

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)



presentam a tendência da formação continuada, pois muitos professores deram continuidade à formação até o pós-doutorado, demonstrando um compromisso com a carreira docente. Dessa forma, a partir da trajetória acadêmica desses professores representa um acúmulo de experiências e saberes desenvolvidos na profissão docente.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Portanto, o desenvolvimento da pesquisa a partir da análise dos memoriais acadêmicos de professores universitários da Faculdade de Educação (FE) evidenciou as trajetórias de vida desses professores, a formação acadêmica, práticas docentes e motivações em seguir na carreira docente.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; TOMAZ, Fernando. A gênese dos conceitos de Habitus e de campo. *In*: BOURDIEU, Pierre; TOMAZ, Fernando. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

GIL, A. C. **Método e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, SP: Atlas. 1999.

MASETTO, Marcos T; GAETA, Cecilia. Os desafios para a formação de professores do ensino superior. **Rev. Triang.** v. 8, n. 2: 04-13, jul./dez. 2015.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2ª Ed. Porto: Porto Editora, 2007.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

NARRATIVAS DOCENTES: CAMINHOS E DIÁLOGOS NA FORMAÇÃO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Alessandra Canela do Rosário Costa
FFP/UERJ
alessandracanela2019@gmail.com

Elisângela Gomes Martins Pinto
FFP/UERJ
elisangela.educ@gmail.com

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: O presente estudo se propôs investigar as contribuições dos cursos de formação continuada ofertados pela rede municipal de ensino na prática cotidiana dos/as professores/as, tendo como questão norteadora: quais são as contribuições observadas pelos/as professores/as em seu processo formativo que reverberam em suas práticas docentes frente aos cursos de formação continuada? Fundamentou-se nos estudos de Gatti (2003) e Nóvoa (2022), ambos contribuindo para a reflexão no campo de formação de professores, e Josso (2004 e 2010), que propicia a investigação a partir das histórias de vida, processos formativos, aprendizagens e experiência ao longo da vida. A metodologia para esse estudo baseia-se na abordagem qualitativa, tendo a pesquisa-formação como aporte teórico-metodológico. Utilizou-se como instrumento para produção de dados a entrevista narrativa (SOUZA, 2008), e, através de suas reflexões, compreendeu-se que os/as professores/as, em um processo dialógico com as propostas de formação continuada e reflexão coletiva, revelam cotidianamente possibilidades de reverberar nas suas práticas, ações como resultado de um processo formativo e colaborativo.

Palavras-chave: Formação continuada. Narrativas. Práticas docentes.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surge dos encontros entre professoras durante o curso de mestrado do programa de Pós-Graduação em Educação- Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Ele está articulado aos temas de pesquisa em andamento no campo de formação de professores. O objetivo é investigar as contribuições percebidas pelos/as professores/as em seu processo formativo que influenciam suas práticas docentes, com um foco específico nas experiências obtidas através de cursos de formação continuada. Em particular, destaca-se a seguinte questão: quais são as contribuições observadas pelos/as professores/as em seu processo formativo que reverberam em suas práticas docentes frente aos cursos de formação continuada?

O estudo em questão fundamenta-se nos diálogos teóricos de Gatti (2003) e Nóvoa (2022), com foco no campo de formação de professores. Destaca-se a importância das narrativas de formação, sustentadas pelas pesquisas de Josso (2004, 2010), que abordam histórias de vida, abordagens (auto)biográficas e processos formativos, considerando as experiências e aprendizagens adquiridas ao longo da vida.

Diante das constantes mudanças e complexidades do cotidiano escolar, entendemos, com base nos estudos de Gatti (2003), a importância vital da formação continuada para o desenvolvimento da profissão docente. Esta formação oferece suporte essencial para enfrentar os desafios inerentes à profissão, sendo fundamentada na reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

Seguindo essa linha de formação docente, Nóvoa (2022) destaca a vida cotidiana na escola como uma força motriz para a formação, por meio da colaboração entre professores baseada no diálogo e na troca entre colegas, permitindo uma nova abordagem para o desenvolvimento profissional dos docentes, ressaltando a importância do sentido coletivo dentro da escola.

METODOLOGIA

A metodologia adotada fundamenta-se na abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa-formação como base teórico-metodológica, com ênfase nas narrativas de si (JOSSO, 2004). Para a produção de dados, foi escolhida a entrevista narrativa (SOUZA, 2008) como instrumento. A partir da análise das entrevistas narrativas realizadas com educadores/as, buscaremos tecer reflexões sobre as contribuições da formação continuada oferecida pela rede municipal de ensino em seu processo formativo.

Em busca das narrativas docentes, realizamos a entrevista narrativa (SOUZA, 2008) como procedimento metodológico, com três professoras, as quais foram convidadas a narrar sobre as contribuições da formação ofertada pela rede municipal de ensino e o processo de formação coletiva nas escolas, de maneira que o diálogo entre os pares também possa ser um recurso colaborativo para refletirem sobre as práticas em sala de aula.

Baseamo-nos nas narrativas de três professoras atuantes na rede municipal de educação de Tanguá/RJ, em diferentes unidades escolares do Ensino fundamental - Anos finais. Para preservar suas identidades, referimo-nos a elas com as letras iniciais dos seus nomes.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A escuta das narrativas das professoras sobre as contribuições das formações continuadas ofertadas pela rede municipal de ensino iniciou-se com as apresentações das professoras e as disciplinas lecionadas por elas. (M) é professora de História. (N) é professora de Matemática e (R) leciona a disciplina de Ciências. A partir dos pontos motivadores para o diálogo sobre as formações, (R) norteou a conversa informando-nos sobre a periodicidade das formações, relatando que acontecem cinco encontros por ano. As professoras destacaram a importância de se encontrarem durante o ano letivo com o objetivo de traçarem propostas para sanarem as dificuldades apresentadas pelos estudantes no ano anterior e as trocas de experiências.

A secretaria de educação conta com uma coordenação composta de professores/as por área de cada componente curricular que são consultados para que juntos possam pensar e desenvolver

ações de acordo com a necessidade de aprendizagem dos estudantes, bem como pensar propostas que ajudem a sanar as mesmas.

Durante o diálogo, a professora (N) destacou que a estratégia utilizada pelos formadores oportuniza a troca de experiências, possibilitando que os professores realizem maneiras diversificadas de abordagens dos conteúdos, e de como inclui-las em suas práticas. A professora (R) relatou que a formação continuada é o momento de reflexão das práticas pedagógicas e aprendizagem de novos modos de ensino.

Estas narrativas evidenciam que os momentos formativos reverberam em suas práticas, promovendo uma reflexão crítica sobre o agir docente. Esta percepção é corroborada com o relato da professora (N), ao destacar que uma dinâmica, desenvolvida em uma das formações, possibilitou que cada professor (de grupos divididos) pudesse relatar uma experiência de sua prática, compartilhando e apresentando novas práticas. Durante a conversa, a professora (M) destacou que as formações contribuem para um alinhamento em diversas áreas do conhecimento. (R) colabora dizendo que a formação continuada é um momento de troca de saberes e ideias que norteiam os caminhos dos professores.

Tecendo fios sobre o processo de formação dos docentes e as contribuições nas ações cotidianas que as formações produzem e motivadas pelo momento oportuno de dialogarem sobre os seus efeitos, as professoras relataram sobre os atravessamentos que são produzidos nas escolas, nos momentos de reunião de planejamento, em que os professores dialogam sobre os momentos experienciados nas formações de rede. A professora (M) destaca que o planejamento com os colegas na escola contribui para uma reflexão a partir da realidade dos estudantes em contextos escolares diversificados. (N) se preocupa com a realidade e a dificuldade de aprendizagem enfrentadas pelos estudantes e reforça a importância de se ter momentos com os pares na escola.

As narrativas teceram fios perceptíveis, singulares e plurais quanto ao lugar de importância nas formações. Singular, porque cada professora busca, à sua maneira, modos de reinventar e ressignificar o seu processo e sua prática atual. Plural, por narrarem que esse espaço oportuniza um processo que se dá coletivamente, pensada com os pares em um momento dialógico de troca de vivências e experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gatti (2003) e Nóvoa (2022) nos oferecem uma perspectiva para a formação docente, destacando a importância de considerar o professor como indivíduo e o trabalho colaborativo entre pares. Nesse sentido, Josso (2004) encoraja os/as docentes compartilharem suas histórias de vida em formação, evidenciando que as pesquisas narrativas no campo educacional promovem uma compreensão mais profunda. Essas narrativas ressaltam os professores como produtores de conhecimento e autores de suas práticas pedagógicas.

Sendo assim, compreendemos que as formações oferecidas pela rede municipal desempenham um papel importante no processo formativo docente, ao proporcionar um espaço para a

reflexão e o desenvolvimento profissional. Através das reflexões, percebeu-se que os/as professores/as, em um processo dialógico com as propostas de formação continuada e reflexão coletiva, revelam cotidianamente possibilidades de reverberar em suas práticas como resultado de um processo formativo e colaborativo. No entanto, é fundamental considerar as narrativas docentes que emergem do cotidiano escolar, pois elas apontam caminhos para pensar a formação continuada e aperfeiçoar as práticas pedagógicas.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação continuada de professores:** a questão psicossocial. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n. 119, 2203.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação.** São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, António. **Escolas e professores:** proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116p. Colaboração de Yara Alvim. 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (org). **(Auto) biografia:** formação, territórios e saberes. São Paulo: PAULUS, 2008.

NÍVEL DE SATISFAÇÃO DOCENTE: UMA VISÃO ATRAVÉS DOS QUESTIONÁRIOS DO SAEB 2019 E 2021

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Diego Lacerda de Sousa
Universidade Estadual de Goiás
traineediego@gmail.com

Guilherme Teixeira Gomes
Universidade Estadual de Goiás
hist.gomes@gmail.com

Rodrigo Roncato Marques Anes
Universidade Estadual de Goiás
rodrigoroncato@hotmail.com

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

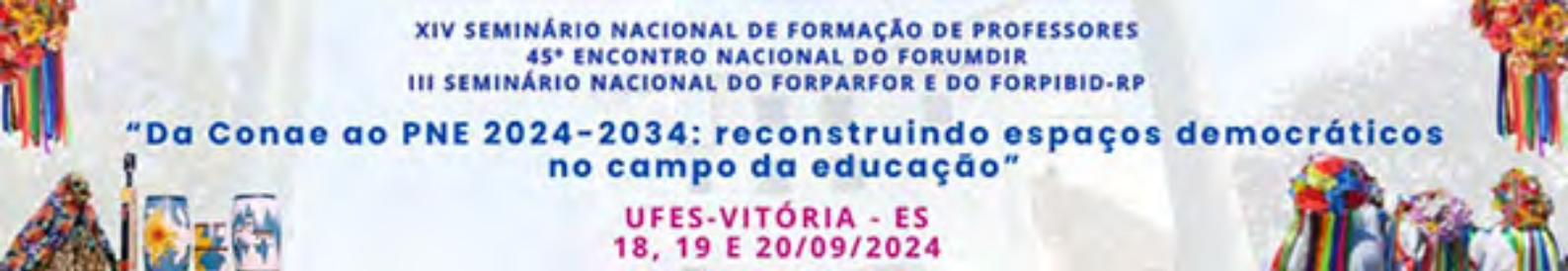
Resumo: Os relatórios do SAEB 2019 e 2021 revelam os desafios enfrentados pelos professores de escolas públicas no Brasil. Embora a maioria considere a docência como a realização de um sonho, a satisfação com a profissão é afetada por condições adversas, como salários precários e falta de valorização social. A percepção de que as desvantagens superam as vantagens e a baixa valorização social são fatores críticos que contribuem para a desmotivação e o risco de esgotamento profissional. A análise destaca a necessidade de políticas públicas que promovam a valorização dos professores, invistam na formação continuada e melhorem as condições de trabalho. A centralidade do professor nas políticas educacionais gera expectativas desproporcionais, responsabilizando-os por resultados que muitas vezes dependem de fatores externos à escola. Fortalecer o papel do professor é essencial, o desenvolvimento de políticas que reconheçam sua importância e forneçam condições dignas para o exercício da profissão.

Palavras-chave: Valorização. Trabalho docente. Avaliações externas.

INTRODUÇÃO

A profissão docente no Brasil enfrenta grandes desafios, refletidos em uma constante oscilação entre satisfação e insatisfação, valorização e desvalorização. Essa dicotomia evidencia os diversos obstáculos que os professores encontram diariamente, desde questões salariais precárias e condições de trabalho inadequadas até a falta de reconhecimento social e o descaso das autoridades públicas com a educação. Segundo Oliveira (2010), os professores são a personificação do trabalho docente, assumindo um papel central no processo educacional e sendo considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, das escolas e do sistema educacional nas políticas públicas.

Diante das múltiplas demandas e responsabilidades, especialmente nas escolas públicas, os professores enfrentam uma frequente sobrecarga de trabalho e uma preparação insuficiente para lidar com as exigências diárias. Essa situação cria desafios significativos para a categoria, que precisa equilibrar as expectativas depositadas sobre si com a complexa realidade da prática docente.



Kuenzer e Caldas (2009) destacam a dualidade do trabalho docente, que envolve a produção de valores de uso e de troca, gerando tensões que resultam em desvalorização, desmotivação e, em alguns casos, a desistência da carreira.

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

Neste sentido, o texto propõe uma análise crítica dos dados dos relatórios do SAEB de 2019 e 2021, que destacam a necessidade urgente de políticas públicas voltadas para a valorização dos professores. Tais políticas devem incluir investimentos em formação continuada e na melhoria das condições de trabalho, fatores essenciais para garantir uma educação de qualidade.

Desafios evidenciados pelo SAEB (2019-2021)

O SAEB, criado em 1990, é um conjunto de avaliações que mede a qualidade da educação básica no Brasil. Através de testes e questionários, o SAEB fornece informações sobre o desempenho dos alunos e o panorama da educação no país, auxiliando na formulação de políticas públicas. A tabela do SAEB 2019 apresenta o nível de satisfação com a profissão docente, de acordo com as respostas de 228.141 professores, mediante um questionário, onde estes profissionais respondem algumas perguntas.

A maioria dos professores (88,6%) considera que tornar-se professor foi a realização de um sonho, indicando um alto nível de realização pessoal. Em relação à satisfação com o trabalho, 81,8% expressam satisfação, embora 17,6% discordem, mostrando alguma insatisfação. A opinião sobre as vantagens da profissão é dividida, com 50,8% vendo mais vantagens e 48,6% discordando. A percepção de valorização social é extremamente baixa, com apenas 15,5% dos professores sentindo-se valorizados, enquanto 84,1% discordam, indicando uma desvalorização generalizada. Essas percepções refletem questões sobre a valorização do papel do professor em meio a reorientações focadas na flexibilização, eficiência e avaliação de desempenho.

Os dados do SAEB 2021, podemos fazer a seguinte análise:

SAEB 2021- NÍVEL DE SATISFAÇÃO COM A PROFISSÃO, DE ACORDO COM AS RESPOSTAS NOS QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS (N = 200.514)

	Concordo fortemente	Concordo	Discordo	Discordo fortemente	Em branco/nulo
	%	%	%	%	%
Tornar-me professor foi a realização de um dos meus sonhos	35,1	52,2	10,3	2	0,4
A profissão de professor é valorizada pela sociedade	1,7	12,5	53,8	31,7	0,3
As vantagens de ser professor superam claramente as desvantagens	5,3	43,4	40,5	10,5	0,3
No geral, estou satisfeito com o meu trabalho de professor	17	63,2	16,8	2,7	0,3
Tenho vontade de desistir da profissão	2,9	11,5	50	35,2	0,3

Fonte: Elaborada por Daeb/Inep com base em microdados do Saeb 2021.

Fonte: Elaborada por Daeb/Inep com base em microdados do Saeb 2023.

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

A grande maioria dos professores (87,3%) considera que se tornar professor foi a realização de um sonho, demonstrando forte motivação inicial e escolha de carreira com entusiasmo e idealismo. Embora 51,4% dos professores estejam satisfeitos com seu trabalho, 48,1% enfrentam desafios significativos. Apenas 34,7% acreditam que as vantagens superam as desvantagens, revelando uma percepção majoritária de que as dificuldades superam os benefícios. Apesar disso, 85,2% dos professores não têm vontade de desistir da profissão, embora 14,4% considerem essa possibilidade, refletindo risco de esgotamento profissional. Apenas 14,2% sentem que sua profissão é valorizada pela sociedade, um dado alarmante que indica percepção generalizada de desvalorização. Ao fazermos uma relação dos resultados apresentados em 2019 e 2021:

Brasil, 2021:

De modo geral, espera-se que os dados apresentados neste relatório possam subsidiar discussões a respeito da atuação dos profissionais de educação em nosso País, e que contribuam para o processo decisório de políticas públicas, de forma a superar os problemas relacionados ao trabalho docente e à valorização dessa categoria profissional (BRASIL, 2021, p. 79).

Brasil, 2023:

É importante ressaltar que as respostas obtidas a partir dos questionários do Saeb 2021 sobre o eixo profissionais da educação, apresentadas nesse relatório, constituem relevantes informações para subsidiar o monitoramento e a revisão de políticas públicas que visem à valorização do magistério, a partir da compreensão das demandas por formação continuada, melhoria das condições de trabalho e emprego pelos que atuam nas escolas públicas de educação básica brasileiras (BRASIL, 2023, p. 97).

Os Relatórios do SAEB, tanto em 2019 quanto em 2021, lançam luz sobre a importância de fortalecer o papel dos profissionais da educação no Brasil. Através de dados e análises, os relatórios evidenciam a necessidade de ações concretas para superar os desafios e promover a valorização dessa categoria fundamental para o futuro do país. Podemos verificar que os relatórios sobre a profissão docente refletem um descaso contínuo ao longo dos últimos anos. A desvalorização dos professores tem persistido, com avanços mínimos em políticas públicas, enquanto enfrentam constantes ameaças e desafios. Essa situação torna cada vez mais real a possibilidade de desistência da profissão por parte dos educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A profissão docente no Brasil se encontra em um momento de grandes desafios, marcada por uma constante oscilação entre a satisfação e a insatisfação, a valorização e a desvalorização, levando muitos professores à beira da desistência. Essa dicotomia complexa reflete os diversos obstáculos que a categoria enfrenta diariamente, desde questões salariais precárias e condições de trabalho inadequadas até a falta de reconhecimento social e o descaso das autoridades públicas com a educação.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Os dados dos relatórios do SAEB, tanto de 2019 quanto de 2021, revelam que, embora muitos professores considerem a docência a realização de um sonho e demonstrem uma forte motivação inicial, a satisfação geral é significativamente impactada pelas condições adversas da profissão. A percepção de que as desvantagens superam as vantagens e a baixa valorização social são fatores críticos que contribuem para a desmotivação e o risco de esgotamento profissional.

A análise crítica desses relatórios aponta para a necessidade urgente de políticas públicas que promovam a valorização dos professores. Investir na formação continuada, melhorar as condições de trabalho e oferecer apoio emocional são medidas essenciais para reverter o quadro de desvalorização. A centralidade do professor nas políticas educacionais gera expectativas desproporcionais em relação ao seu papel, responsabilizando-o por resultados que muitas vezes dependem de fatores externos à escola.

Portanto, os relatórios do SAEB sublinham a importância de fortalecer o papel dos profissionais da educação no Brasil. É imperativo que gestores públicos utilizem essas informações para desenvolver políticas que não apenas reconheçam a importância dos professores, mas também forneçam as condições necessárias para que possam desempenhar suas funções com dignidade e eficácia. Somente assim será possível promover uma educação de qualidade que valorize verdadeiramente seus profissionais e, conseqüentemente, melhore os resultados educacionais no país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Relatório de resultados do SAEB 2019**: volume 1: 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e séries finais do Ensino Médio [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. 245 p.: il. ISBN 978-65-5801-050-0.

BRASIL. **Relatório de resultados dos questionários SAEB 2021**: volume 1: Contexto educacional e resultados em língua portuguesa e matemática para o 5º e 9º anos do ensino fundamental e séries finais do ensino médio [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Inep, 2023. 278 p.: tab. Versão Preliminar.

KUENZER, Acácia Zeneida e CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e resistência. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. e FIDALGO, Nara Luciene R. (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade. Campinas, SP: Papirus, 2009. p. 19 - 48.

OLIVEIRA, Dalila. A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L.M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/429-1.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2025.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

NO CAOS, RESISTIR E POTENCIALIZAR UMA EDUCAÇÃO PARA A VIDA E A ALEGRIA: O ESTÁGIO CURRICULAR ENTRE DRAMAS E TRAMAS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

José Américo Cararo

Universidade Federal do Espírito Santo

jose.cararo@ufes.br

Grupo de pesquisa: Com-versações com as teorias pós-críticas em currículos e formação de professores (CNPq).

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: Esta comunicação é pertinente à nossa experiência como coordenador da Coordenação de Estágio do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo. Objetivamos aqui analisar algumas tensões e ambiguidades que tem atravessado a realização do Estágio Curricular Supervisionado, com seus múltiplos, dinâmicos e complexos enredamentos. As relações assimétricas e verticais sendo estabelecidas entre as normas e regras instituídas por órgãos gestores e escolas do ensino básico, inspiradas nos modelos neoliberais por um lado, e as formas instituintes de resistência, docente e discente a tais fatores macropolíticos. Baseamo-nos, em nossa análise, numa pesquisa qualitativa bibliográfica, efetivada a partir dos estudos realizados pelo nosso grupo com-versações com as teorias pós-críticas em currículos e formação de professores. Concluímos que, os contextos adversos e desafiadores, como os que vivenciamos atualmente no Estágio Curricular Supervisionado, nos instigam no enfrentamento das paixões tristes, potencializando a resistência por meio das paixões alegres.

Palavras-chave: Estágio curricular. Neoliberalismo. Paixões alegres. Paixões tristes. Resistência.

INTRODUÇÃO

Este relato é pertinente à nossa experiência como coordenador da Coordenação de Estágio do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo. Objetivamos aqui analisar algumas tensões e ambiguidades que tem atravessado a realização do Estágio Curricular Supervisionado, com seus múltiplos, dinâmicos e complexos enredamentos. As relações assimétricas e verticais sendo estabelecidas entre as normas e regras instituídas por órgãos gestores, escolas do ensino básico e universidade, por um lado, e as formas instituintes de resistência, docente e discente a tais fatores macropolíticos.

Baseamo-nos, em nossa análise, numa pesquisa qualitativa bibliográfica, efetivada a partir dos estudos realizados pelo nosso grupo com-versações com as teorias pós-críticas em currículos e formação de professores, dialogando com autores como Deleuze e Spinoza.

Resistindo, pensando e produzindo outra educação

Com o retorno do ensino presencial, após um controle seguro da pandemia da COVID-19, nos vimos, enquanto Coordenação e professoras/es que trabalham com este componente curricular, desafiados a viabilizar formas de orientar e interagir com as escolas, campo do Estágio.

A Lei Federal nº 11.788, de 25/09/2008, em seu Cap. IV, Art. 10 (BRASIL, 2008), estabelece a carga horária semanal máxima para o estágio discente em trinta horas, de uma forma generalista, não diferenciando o estágio remunerado do estágio curricular. Como temos um percentual expressivo de estudantes fazendo estágio remunerado, sobretudo nas redes municipais de ensino, cumprindo, geralmente, vinte e cinco horas semanais, restam somente cinco horas semanais para que realizem o Estágio Curricular, que precisam ser distribuídas em três dias letivos.

Isso tem trazido uma série de transtornos e dificuldades. Como viabilizar um trabalho mais qualitativo, sob condições tão restritivas e adversas

O filósofo Baruch Spinoza acentua que, as múltiplas interações existentes entre os corpos-almas, podem ser boas ou más, dependendo da intensidade como um age sobre o outro e vice-versa. Essas interações são marcadas por paixões alegres e/ou paixões tristes. Dependendo da intensidade com que ocorrem, impactam sobre a potência de ação dos sujeitos.

Assim, “a tristeza será toda paixão, qualquer paixão, que envolva uma diminuição de minha potência de agir; e a alegria será toda paixão que envolva um aumento de minha potência de agir” (DELEUZE, 2009, p. 41).

A Lei Federal a que nos referimos acima, provocou algumas paixões tristes entre as/os professoras/es atuantes no Estágio Curricular, como ansiedade, sensação de impotência, angústia, desânimo, mas, por outro lado, suscitou, paixões alegres, como o compartilhamento de saberes-fazer, o diálogo na busca de soluções, o engajamento coletivo, numa procura incessante de alternativas que potencializem a formação inicial nas diversas Licenciaturas do Centro de Educação, mais qualitativa e socialmente relevante.

Nesse sentido, realizamos uma audiência com o Procurador da UFES, e redigimos uma proposta de minuta alterando aspectos preponderantes dessa Lei Federal, inclusive àquele relativo à carga horária dos estágios, remunerado e curricular.

Outro aspecto, digno de análise, é que Spinoza ressalta o uso das paixões tristes como instrumento de poder sobre pessoas e instituições. Desse modo, para esse autor, “inspirar paixões tristes é necessário ao exercício do poder” (DELEUZE, 2009, p. 41-42).

Muitas das orientações seguidas pelas políticas públicas para a educação, aplicadas em parte significativa das redes de ensino onde nossos licenciandos atuam, têm gerado paixões tristes entre os profissionais atuantes nas escolas, como medo, apatia, insegurança, ceticismo na possibilidade de um trabalho coletivo e colaborativo, indiferença, comprometendo e diminuindo a potência do agir no processo educativo.

Com múltiplas formas e graus de intensidade, vivenciamos, nas escolas do ensino básico da região metropolitana, a Grande Vitória, a aplicação de modelos de gestão escolar, inspirados nas

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

estratégias empresariais, geradoras de paixões tristes. Nessa perspectiva, “o modelo fundamental das relações humanas [...] é o ‘empreendimento’ que expressa o ‘empreendedorismo’ dos seres humanos, [...] e cuja organização mais desenvolvida é a empresa” (FREITAS, 2018, p. 31).

Esses padrões de organização e funcionamento das escolas, se articulam com a megamáquina capitalista, potencializada no contexto da globalização neoliberal, eficazmente enredada nas múltiplas esferas da vida humana, tentando neutralizar toda e qualquer ação contrária à sua lógica e interesses. “[...]As máquinas no sentido lato (isto é, não só as máquinas técnicas, mas também as máquinas teóricas, sociais, estéticas etc.) nunca funcionam isoladamente, mas por agregação ou por agenciamento” (GUATARRI; ROLNIK, 1986, p. 320).

Seja pela mídia tradicional, nas redes sociais, nos discursos políticos e até mesmo religiosos, essa megamáquina impacta também nos processos de subjetivação de professoras/es e alunas/os. Movimentos como “Todos Pela Educação”, “Espírito Santo em Ação”, aqui do nosso estado, são exemplos de organizações privadas com grande influência político-educacional e presença significativa nas gestões das redes públicas de ensino.

Potencializam uma função utilitarista para o ensino público, destinado a formar recursos humanos, programando os corpos e as vidas de crianças e jovens para a sujeição a essa lógica onde tudo é medido, padronizado, exaltando a resiliência e a meritocracia, enfim, tudo reduzido à relação custo-benefício.

Janela sobre um homem de êxito

Não pode olhar a lua sem calcular a distância.
Não pode olhar uma árvore sem calcular a lenha.
Não pode olhar um quadro sem calcular o prego.
Não pode olhar um cardápio sem calcular as calorias.
Não pode olhar um homem sem calcular a vantagem.
Não pode olhar uma mulher sem calcular o risco
(GALEANO, 2017, p. 125).

Na capital, Vitória, por exemplo, em cujas escolas parte considerável dos licenciandos realizam seus estágios curriculares, já tivemos alterações na grade curricular do ensino fundamental, com a inserção das disciplinas Projeto de Vida e Prática Experimental. Por consequência, ocorreu uma redução no número de aulas semanais de História, Geografia, Ciências, Língua Inglesa, Educação Física e Artes, com a hora aula de cinquenta e cinco minutos, perfazendo um total de cinco horas diárias de atividades escolares. Os horários de saída, às 12 horas e 18 horas, para o matutino e o vespertino, respectivamente.

Em outras três importantes cidades da Grande Vitória, Cariacica, Viana e Vila Velha, já foram implantadas ou estão em processo de implantação, as escolas cívico-militares. Os impactos de tais medidas, geralmente, impostas de forma vertical e centralizadora, nas condições de trabalho e na carreira docente, são significativos.

Adoecimento crescente, com a intensificação e sobrecarga de tarefas, fim da licença remunerada para cursar mestrado e doutorado, aumento dos descontos previdenciários nos salários e

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

erosão de algumas formas de gestão democrática já consolidadas nas redes de ensino, como eleição direta de diretores, representatividade nos conselhos municipais e estaduais de educação etc.

Isso demanda para o Estágio Curricular nas escolas, planejarmos ações e encontros que aumentem a potência da vida, fortalecendo coletivamente e de modo colaborativo e partilhado, desejos e aspirações que qualifiquem movimentos e práticas instituintes de resistência a essas estratégias submissas ao mercado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vê-se, pelo que foi analisado aqui, como a realização do Estágio Curricular Supervisionado no Centro de Educação/UFES, se efetiva numa arena de lutas, instigando professoras/es e licenciandos a potencializarem a resistência. Recorremos, aqui, à escritora negra de Moçambique, Paulina Chiziane, que, no contexto *espaciotemporal* africano, dominado pelo colonialismo europeu, gerador de inúmeras paixões tristes, no passado e na atualidade, engaja-se nos movimentos de resistência, usando a arte da escrita poética para dar voz aos silenciados, vencidos e invisibilizados.

Postura militante dela na África e exemplo para o nosso trabalho na educação pública brasileira!

Caminha

São ainda cruéis os combates pela existência
Por muitas que sejam as armadilhas, caminha
Navega sobre o rio que brota das tuas lágrimas
Não temas o remoinho das ondas bravas, caminha

As feras rugem aos teus ouvidos: onde julgas que vais
Não olha para trás, não as escutes, resiste e caminha
De todo o lado, ressuscitam fantasmas medonhos
Ameaçando trazer a nova escravidão: resiste e caminha

Enche o peito de ar e mergulha no fundo da tua marcha
[...]

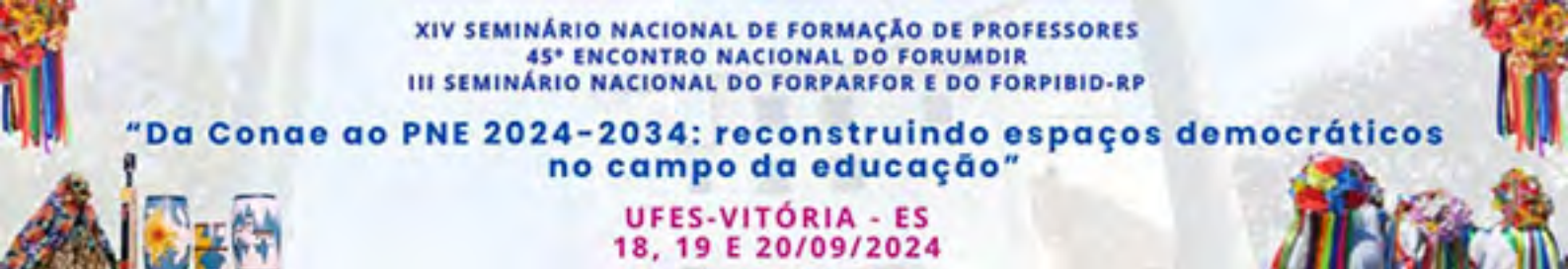
Os braços cobiçosos dos marinheiros a desarmar um a um
E o teu caminho a abrir-se como uma estrada de flores

Quebra o ciclo do ódio, da cobiça e da vingança
Aprende a levitar e a voar por cima dos obstáculos
Vence o medo e navega os céus com o corpo em terra
(CHIZIANE, 2018, p. 60).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)



REFERÊNCIAS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

BRASIL. Decreto-lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Diário Oficial [da] República Federal do Brasil**, Brasília, 26 set. 2008. p. 3, col. 1.

CHIZIANE, Paulina. **O canto dos escravizados**. Belo Horizonte: Nandyala, 2018.

DELEUZE, Gilles. **Cursos sobre Spinoza**. 3. ed. Fortaleza: Ed UECE, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão popular, 2018.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. Porto Alegre: L&PM, 2017.

GUATARRI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

O EFOPIES COMO MOVIMENTO DE LUTA E RESISTÊNCIA EM DEFESA DA FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM GOIÁS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Priscilla de Andrade Silva Ximenes

FE/UFG

priscilla_andrade@ufg.br

Lueli Nogueira Duarte e Silva

FE/UFG

lueli@ufg.br

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: FAPEG.

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: Trata-se de um relato de experiência que objetiva apresentar os pressupostos teóricos e metodológicos que subsidiaram a realização do I Encontro sobre formação de professores das Instituições de Ensino Superior do Estado de Goiás (EFOPIES), evento que teve como propósito debater a política estadual e nacional de formação docente, visando o fortalecimento das Instituições de Ensino Superior do estado de Goiás como espaço privilegiado para a formação de professores. Além disso, apresentamos a estruturação do evento pela compreensão de que ele se configurou como um evento acadêmico-científico-político que se delineou como um marco histórico para ampliar o debate e a interlocução entre as instituições formadoras demonstrando uma aproximação teórica, epistemológica e política no que tange à formação docente e a resistência propositiva às novas políticas educacionais subsidiadas por uma perspectiva tecnicista, neoliberal, pragmática e programática. Esperamos que a experiência apresentada possa fomentar movimentos de defesa da formação e do trabalho docente e da retomada das DCNFP 02/2015.

Palavras-chave: Formação de professores. Valorização do Trabalho Docente. Instituições de Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

O I Encontro sobre formação de professores das Instituições de Ensino Superior do Estado de Goiás (EFOPIES), realizado em abril de 2024, teve como propósito debater a política estadual e nacional de formação docente, visando o fortalecimento das Instituições de Ensino Superior do estado de Goiás como espaço privilegiado para a formação de professores(as). Ademais, promoveu a consolidação do protagonismo das Faculdades de Educação do estado na defesa de políticas de formação inicial e continuada, em estreita relação com a educação básica e articulada à valorização dos profissionais da educação, bem como condições de trabalho dignas, carreira e salários justos.

Nesta perspectiva contou com a presença de oito representantes das Instituições de Ensino Superior (IES) do estado de Goiás, da Rede de ensino pública e privada, que juntos apresentaram as experiências formativas e políticas institucionais pautadas na Resolução CNE/CP 02/2015, fundamentadas em uma concepção sócio histórica e em princípios democráticos. Nesse sentido,

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

garantiu-se um diálogo entre os representantes de reitorias e pró-reitorias das IES fomentando o intercâmbio de informações científicas e tecnológicas de profissionais, pesquisadores e estudantes das IES do Estado de Goiás com seus pares e a divulgação nacional do saber produzido no Estado.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A ação delineou-se como um marco histórico para ampliar o debate e a interlocução entre as instituições formadoras demonstrando uma aproximação teórica, epistemológica e política no que tange à formação docente e a resistência propositiva às novas políticas educacionais subsidiadas por uma perspectiva tecnicista, neoliberal, pragmática e programática, que é antagônica às concepções presentes nos projetos institucionais apresentados.

Na mesma esteira, faz-se importante destacar a participação das principais entidades acadêmico-científicas que pautam as discussões em torno das políticas educacionais brasileiras atuais e suas resistências: Associação Nacional Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou equivalentes das Universidades Públicas (FORUMDIR), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED), Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA).

A mesa redonda das entidades de representação nacional em defesa da formação e valorização docente, teve como temática principal a discussão sobre o “Panorama nacional da formação de professores no Brasil: Análise de conjuntura e projetos em disputa”, contribuindo com as discussões presentes nas referidas entidades, bem como do texto base do PNE aprovado na CONAE 2024 resultante de um amplo processo democrático de debates e discussões acerca da educação e do seu futuro.

A conferência de abertura teve como temática “Plano Nacional de Educação (PNE) e Conferência Nacional de Educação (CONAE): metas e estratégias para a formação e valorização profissional de professores”, proferida pela presidenta da ANFOPE, Profa. Dra. Suzane Gonçalves (FURG/ANFOPE/FNE), contribuindo sobremaneira para a compreensão do processo de discussão presente em todas as etapas da CONAE.

Outro momento que merece destaque foi a realização de Grupos de trabalho que objetivaram incentivar o intercâmbio de informações científicas e tecnológicas de profissionais, pesquisadores e estudantes das IES do Estado de Goiás acerca dos principais dilemas e proposições para a área. Cada GT teve um temática relacionada à políticas e práticas da educação básica e superior, de forma mais específica: i) Formação de professores/as para a Educação Infantil e anos iniciais do EF, ii) Formação de professores/as para os anos finais do EF e EM, iii) Formação de professores/as para a EJA, iv) Formação de professores/as, inclusão e diversidade, v) Formação de professores/as para o Ensino Superior, vi) Formação de professores e a carreira no magistério da educação básica técnica e tecnológica e vii) Formação, carreira e trabalho docente.

Salienta-se que o debate nos GTs foi mediado por professores e pesquisadores da Educação básica e superior de diferentes instituições educativas, marcado por um caráter colaborativo, democrático e propositivo, possibilitando a escrita de um documento em defesa da formação e do trabalho docente no Estado de Goiás que foi encaminhado às reitorias das IES do Estado de Goiás,

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

bem como Conselho Estadual de Educação de Goiás, Conselho Municipal de Educação de Goiânia, Secretarias de Educação e fóruns representativos.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Por fim, foi realizada a conferência de encerramento com a temática “Diretrizes curriculares Nacionais para a formação de professores: pela revogação da 02/2019, 01/2020, 01/2024 e retomada da 02/2015”, proferida pela Profa. Dra. Andréia Militão (UEMS/ANFOPE), com o objetivo principal de promover discussão e reflexão sobre as atuais políticas educacionais, em particular, as Resoluções CNE/CP 02/2015; CNE/CP 02/2019 e CNE/CP 01/2020, e o Parecer CNE 04/2024, as quais tratam diretamente da política de formação de professores nas Instituições de Ensino Superior (IES) do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que foi possível o alcance do objetivo do evento que era propor um amplo debate em torno da formação e do trabalho de professores do Ensino Superior do Estado de Goiás. Acredita-se, ainda, que o evento fomentou o lançamento da Rede Goiana de defesa da formação e do trabalho docente, composta por professores e pesquisadores das IES, das entidades e das Redes de Ensino que compuseram a equipe organizadora do evento e se comprometeram pela continuidade da luta em prol da formação de professores e da educação pública, laica, gratuita, inclusiva e de qualidade social, em todos os níveis e modalidades.

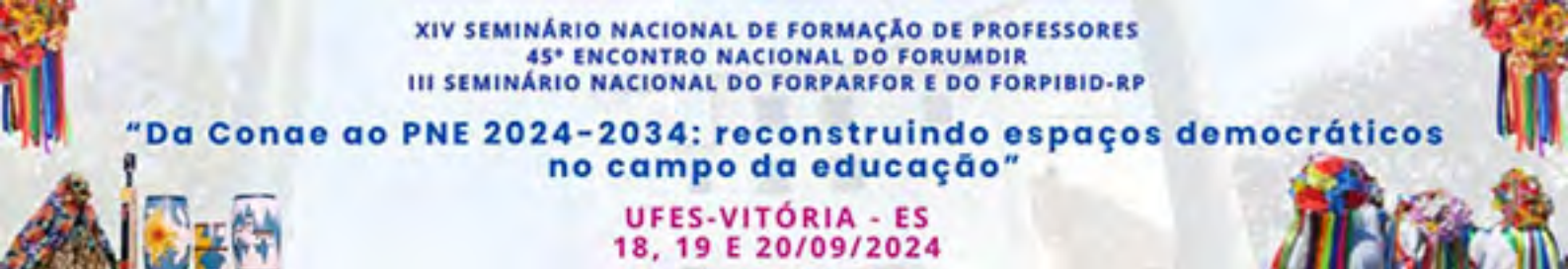
O evento ocorrerá novamente em outra IES, em caráter itinerante, possibilitando a participação de professores e estudantes das IES e da Educação Básica do Estado de Goiás, avançando no campo das políticas educacionais, na medida em que tratam da formação, sem se descuidar das questões que envolvem a valorização, a carreira e o salário dos profissionais do magistério, projetando ao estado protagonismo e inovação no que tange ao debate sobre as políticas institucionais de formação e desenvolvimento profissional docente.

Espera-se que a Criação de Rede em defesa da Formação e Trabalho Docente do Estado de Goiás mobilize representantes das IES do Estado de Goiás em torno da defesa da formação de professores que coadunem com a reconstrução democrática do país, bem como o fortalecimento dos cursos de licenciaturas no protagonismo da discussão e proposição de projetos políticos e pedagógicos para a formação de professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015b. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial



de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15abr. 2019a. Seção 1, p. 44.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer nº 14, de 10 de julho de 2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF, 2020

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 04, de 12 de abril de 2024**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Brasília, DF, 2024.

O ENSINO RELIGIOSO CHEGOU A BNCC: E AGORA PROFESSOR/A? REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DESSA ÁREA DO CONHECIMENTO.¹

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Eliane Maura Littig Milhomem de Freitas
FUV
eliane@fuv.edu.br

Cleyde Rodrigues Amorim
UFES
cleyde.amorim@ufes.br

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: O presente texto trata dos resultados de uma pesquisa pós-doutoral realizada nos anos de 2021-23, cujo objetivo foi reconhecer as práticas pedagógicas dos professores/as do ensino religioso (ER) do município de Cariacica-ES, considerando se as mesmas dialogavam com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), isto é, numa perspectiva não-confessional. Dentre os resultados constatamos uma lacuna na formação de tais docentes. Dessa feita pretendemos nesse artigo situar o componente curricular do ensino religioso conforme preconiza a legislação e BNCC e também apresentar as lacunas da formação de tal componente tanto inicial como continuada. Como aporte teórico e metodológico ancoramo-nos em Gatti *et al.* (2019) e em Freitas (2018), assim como no ordenamento legal: BNCC e demais diretrizes que orientam sobre a disciplina. Utilizamos a pesquisa exploratória, por meio das entrevistas semiestruturadas realizada com os/as professores/as da rede de ensino, e também a pesquisa bibliográfica para subsidiar nossas discussões. Como resultados, destacamos as dificuldades de os/as professores/as lecionarem sobre temas como diversidade e religiões de matrizes africanas, tanto pelas lacunas da formação, como também pelo racismo estrutural.

Palavras-chave: Ensino Religioso e BNCC. Formação Docente. Racismo Estrutural.

INTRODUÇÃO

O componente curricular do ensino religioso (ER) traz em sua trajetória educacional muitas particularidades, mas passou do ensino catequético para o ensino não confessional, conforme prevê a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nesse texto normativo sua composição se configura numa perspectiva não confessional garantindo um novo olhar e a busca do diálogo inter-religioso, a tolerância e a leitura do fenômeno religioso.

¹ Texto produzido a partir de pesquisa de pós-doutorado de Eliane Maura L. M. de Freitas em 2021/2023, junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - PPGPE/UFES, sob a supervisão da Profa. Dra. Cleyde R. Amorim.

Dessa feita, o ER preceitua um currículo plural enfatizando os princípios metodológicos da pesquisa e do diálogo, sendo a interculturalidade e a ética da alteridade seus fundamentos teóricos e pedagógicos.

Diante dessa nova roupagem faz-se necessário uma formação docente condizente ao referido componente curricular, assim vamos dialogar sobre a metodologia que utilizamos na presente pesquisa, o percurso que envidamos junto aos/as docentes do ensino religioso, e ainda analisar os resultados, indicando os pontos fortes e os pontos frágeis da referida área do conhecimento.

METODOLOGIA

No presente estudo utilizamos a pesquisa exploratória com docentes que ministram o componente curricular do ensino religioso a partir de um questionário semiestruturado com 14 (quatorze) questões que versavam sobre o conhecimento docente da BNCC, as dificuldades para lecionar a disciplina e ainda sobre as sugestões para melhor favorecer a formação docente da referida área do conhecimento.

De modo similar nos ancoramos na pesquisa bibliográfica para garantir o referencial teórico que pudesse dialogar com os dados alcançados.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Gatti (2019), pesquisadora que há muito tempo estuda sobre a formação de professores/as no Brasil, verificou que nos primeiros 15 (quinze) anos do século XXI, ocorreu uma expressão significativa dos direitos educativos: ampliação do acesso aos diferentes níveis de escolaridade; aumento do financiamento público e reconhecimento dos direitos da população historicamente marginalizada.

O mesmo texto, porém, assinala que persistiam as desigualdades quanto ao acesso à educação, a capacidade de prosseguir nos estudos e ainda a qualidade dos estudos. Esse volume crescente careceu de mais professores/as e, portanto, foi necessária a oferta de cursos mais rápidos, e por isso a formação simplificada e ainda a aposta na Educação a Distância (EAD), favoreceram o comprometimento da formação inicial.

A pesquisa também demonstrou que as políticas públicas beneficiaram a iniciativa privada por meio de fomentos financeiros, visto que aproximadamente 89% dos cursos de licenciatura são ofertados por tais instituições que ofertam seus cursos no turno noturno ou ainda pela EAD.

A esse fator junta-se as condições econômicas, ou seja, os cursos de licenciatura são os cursos com mais possibilidade de financiamento como também de valor mais acessível.

Outro ponto diz respeito ao perfil dos estudantes de licenciatura, que dado às questões colocadas anteriormente, vai atrair ao mercado docentes jovens de classes populares e de famílias com capital cultural diferenciado, e de renda familiar baixa.

Os indicativos levaram Gatti a levantar aspectos importantes a serem sinalizados, tais como: superar falta de importância dada à formação docente; identificar o perfil desejável na construção das aprendizagens; considerar os contextos sociais e culturais e emergentes da sociedade; mudar as dinâmicas formativas; avançar na perspectiva de que a docência é um trabalho com base tanto em conhecimentos e competências específicas, como em princípios e valores profissionais; estudar a oferta de cursos atentando para os conhecimentos dos currículos da educação básica; aproximar as Instituições formadoras à escola; criar e sustentar um sistema de apoio aos cursos de licenciatura; repensar propostas imediatistas de formação; criar meios de acompanhamento das licenciaturas; levar em conta o nível de preparação dos estudantes e desenvolver propostas pedagógicas de superação; estudar possibilidades de formação conjunta.

Essa breve constatação nos leva a compreender um pouco dos percalços da formação nas licenciaturas, no entanto na disciplina do ER a formação é ainda mais agravante visto que a federação não tem constituído políticas públicas que pudessem também atender a área do conhecimento em questão.

Freitas (2018) alerta que a formação requerida para a referida disciplina há muito está em construção, e que essa é uma realidade de toda federação, conforme o mapeamento do ER que pode ordenar.

Nessa pesquisa em questão constatamos que os docentes que ministram o ER são oriundos de licenciaturas diversas, pois a formação requerida é comumente regulamentada por Resoluções e Portarias que normatizam tal docência, com cursos que tratam da disciplina em nível de extensão ou especialização, ou seja, com pouco ou nenhum incentivo, pois existe pouca oferta do curso de licenciatura em Ciências da(s) Religião(ões)² nos entes federados.

Outro ponto não menos importante é que a procura pelo referido curso ainda é pequena, visto que a carga horária semanal é de uma aula por semana, e dada a essa situação observa-se o pouco caso dos Sistemas de Ensino que demonstram pouco cuidado em relação a sua oferta e mesmo a forma como está sendo ofertada.

Na pesquisa constatamos que os/as professores/as demonstraram conhecer a BNCC, sabem como está organizado o componente curricular, isto é, reconhecem os objetivos, habilidades e competências, metodologias, os eixos, a metodologia e demais aspectos apontados na BNCC.

Demonstraram conhecimento quanto às peculiaridades das fases pelas quais passam as crianças e adolescentes e, dessa forma, entendemos ser uma preocupação dos docentes melhorar sua formação para atender as peculiaridades de cada fase, isto é: do 1º aos 3º anos em que os discentes se encontram na fase de consolidação da alfabetização; no 4º e 5º anos em que há maior interesse por atividades mais elaboradas, porém lúdicas, no 6º ano, em que ocorre um ruptura muito forte devido a mudanças do ensino fundamental I para o ensino fundamental II, e ainda nos 7º, 8º e 9º anos em que a adolescência já está bem a florada e é necessário mais empenho didático e articulação sobre seus interesses por parte do/a professor/a.

2 Resolução nº 5, de 28 de dezembro de 2018 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião.

Em relação à metodologia observou-se um exercício em ofertar o ensino religioso plural e ainda a necessária compreensão de uma decolonização da referida disciplina, conforme Oliveira (2018).

No entanto, em seus apontamentos deixaram transparecer que a formação aligeirada, adquirida em cursos de extensão ou pós-graduação foram insuficientes para dar conta de toda a riqueza presente nessa área do conhecimento, que além dos conhecimentos pedagógicos que já trazem das suas licenciaturas, precisam também dar conta dos conteúdos conceituais da disciplina, que envolvem o fenômeno religioso, aspectos da diversidade religiosa do Brasil, do campo religioso brasileiro e ainda a diversidade religiosa e ainda os aspectos estruturantes das religiões que envolvem as matrizes ocidental, oriental, africanas e indígenas.

Ao serem indagados sobre as maiores dificuldades em relação ao conteúdo, os professores apontaram para as religiões de matrizes africanas. E segundo suas falas, tais religiões carregam consigo além do desconhecimento, as consequências do racismo estrutural.

Essa dificuldade que ficou bem evidente nos faz refletir sobre a intolerância religiosa e inferir que a mesma adentra os conteúdos escolares, mesmo do ER, que deveria receber uma maior aceitação.

Observamos que as práticas pedagógicas desenvolvidas na formação continuada têm contribuído para um ER desconstituído de proselitismo, mas que prima pelo diálogo e que também se estabelece no campo científico das ciências da religião, porém essa não é uma realidade dos/as nossos/as docentes.

A BNCC trouxe um leque muito grande, com a presença das religiões minoritárias, e isto por certo é um ganho para todos/as os/as estudantes que chegam as escolas trazendo suas vivências e saberes, e nesse meio se encontram também seus conhecimentos, sentimentos e experiências com o sagrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pontos fortes do componente curricular destacamos a identificação docente com o mesmo. Existe por parte do docente o desejo de aperfeiçoar seu conhecimento e isto por meio de uma formação adequada.

Observou-se pela fala docente que a sociedade, a escola e os colegas de modo geral ainda reconhecem no ensino religioso a catequese do passado, ou ainda um componente que se orienta por valores e pela ética, se referindo à mesma de modo equivocado e ainda com preconceito.

O presente estudo revelou o racismo religioso, com vistas à necessidade de maior problematização e estudos.

E ainda uma negligência por parte das universidades públicas, pois cabe a elas fomentar a formação de tais professores/as por meio de cursos não só de extensão, mas também de licenciaturas.

Assim podemos questionar: os sistemas de ensino estão se apropriando das especificidades do componente curricular em questão? E as universidades públicas estão buscando formar docentes para o ensino religioso conforme preconiza a BNCC? Ou estão deixando para as instituições privadas, correndo o risco de uma formação que não condiz com a BNCC?

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Por fim, lembramos que a BNCC foi homologada em 2017, assim estamos próximos dos 10 (dez) anos de aniversário do documento. Que história contaremos desse percurso?

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 20/07/2024.

FREITAS, Eliane Maura Littig Milhomem de. **Bem-me-quer, Malmequer**: Um estudo sobre a presença do ensino religioso na base nacional comum curricular. Tese de Doutorado 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21888>. Acesso em 31 de jul. 2024.

GATTI, Bernadete Angelina. **Professores do Brasil**: Novos Cenários de Formação. Brasília: UNESCO, 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação e Militância Deocolonial**. Rio de Janeiro: Editora Selo Novo, 2018.

O FAZER-SE CLASSE TRABALHADORA DOCENTE

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Eliza Bartolozzi Ferreira
UFES
eliza.bartolozzi@gmail.com

Sue Elen Lievore
Nepe/UFES
suelievore@gmail.com

Grupo de pesquisa: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais - Nepe/UFES.

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes, valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: Apresenta-se uma pesquisa finalizada em 2022 realizada no âmbito do doutorado de uma universidade da região sudeste; inserida no campo da política educacional, sobre a temática trabalho docente. Adota-se como perspectiva epistemológica a análise crítica de Edward Palmer Thompson, elegendo como objeto de pesquisa a experiência social vivida e percebida por trabalhadores/as docentes, a qual permite observar uma aproximação (ou não) de uma condição de classe. Trata-se de um estudo exploratório, com metodologia de pesquisa qualitativa com uso de dados quantitativos tensionados a partir da teoria e dos dados subjetivos - tendo como objetivo geral a análise da constituição da categoria docente como classe trabalhadora a partir de uma amostra de professores/as da rede estadual de ensino médio. Para a coleta dos dados utilizaram-se dois instrumentos: um roteiro de entrevista semiestruturada e questionário on-line, o qual foi respondido por 204 docentes e as entrevistas foram realizadas junto a 12 professores/as. Os dados confirmam que, mesmo sob movimentos que indicam cisões e fragilidades da consciência de classe, os/as docentes da amostra demonstram uma *disposição* para constituírem-se como classe, pois percebem a intensificação do trabalho docente, reconhecem a relevância e aderem aos instrumentos de luta coletiva constituídos historicamente pela classe trabalhadora.

Palavras-chave: Política Educacional. Trabalho Docente. Classe social.

INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste na apresentação de uma pesquisa concluída em 2022 no âmbito do doutorado em educação, inserida no campo da política educacional, de forma a contribuir para as investigações que indicam a centralidade do trabalho docente e dos/as trabalhadores/as docentes na organização socioeconômica nos dias atuais (TARDIF; LESSARD, 2012). O objeto da pesquisa foi a experiência social vivida e percebida por trabalhadores/as docentes, a qual permite observar uma aproximação (ou não) de uma condição de classe.

Existe uma rica literatura nacional e internacional no campo da educação que discute a complexidade que é entender a profissão docente tendo em vista a sua segmentação, fragmentação e ambiguidades extremas que dificultam sua caracterização e compreensão como classe trabalhadora. Apesar de realizar um trabalho não material e de ser um “funcionário do Estado” (FERREIRA, 1998), o ser docente traz uma especificidade. Enguita (1991) vai tratar a docência

como uma semiprofissão, o que não é bem referendado pela área. Sobretudo no Brasil, autores (ARROYO, 1980; GADOTTI, 1996) registram a identificação dos/as docentes como trabalhadores/as em luta contra a ditadura militar e a exploração burguesa. Também é crucial atentar para a reflexão de Ferreira (2007, p. 394) sobre a docência e a necessidade de “compreendê-la com base nas interações entre gênero e classe social”; e ainda, para “as diferentes formas de divisão do trabalho e as divisões dentro de uma mesma classe” (KERGOAT, 2016, p. 22)”. A pesquisa buscou abordar esse debate. O objetivo geral foi analisar a constituição da categoria docente como classe trabalhadora a partir de uma amostra de professores/as que atuam na rede estadual de ensino de um estado brasileiro.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

METODOLOGIA

A pesquisa foi inspirada na perspectiva epistemológica da análise crítica de Edward Palmer Thompson, que propõe a análise dos processos sociais em sua totalidade a partir da experiência social constituída pelos sujeitos, em suas dimensões objetivas e subjetivas, com base nas relações sociais estabelecidas no capitalismo (THOMPSON, 1981). Nas análises foram considerados os aspectos econômicos e não econômicos que fazem parte da constituição das relações sociais e marcam a experiência social dos sujeitos; pois tais aspectos permitem a reflexão em torno das desigualdades educacionais, bem como para a compreensão e ação política dos atores sociais nos diferentes contextos (LOSADA; CASAS, 2010). Trata-se de um estudo exploratório, com metodologia de pesquisa qualitativa com uso de dados quantitativos tensionados a partir da teoria e dos dados subjetivos e a amostragem por conveniência (BOLFARINE; BUSSAB, 2005).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os/as docentes reconhecem a carga horária de trabalho intensa que resulta na intensificação do trabalho e no seu adoecimento. No caso das professoras, a intensificação tende a ser mais acentuada considerando que, dentre os 51% dos respondentes ao *survey* que declararam realizar a maior parte das tarefas domésticas, 33% são professoras. Os/as docentes percebem a precarização do trabalho docente que piora as condições de vida e favorece a valorização dos aspectos individuais e meritocráticos no exercício da profissão docente, os quais prejudicam o sentimento coletivo entre os/as professores/as. A ausência de debates democráticos no planejamento e implementação das políticas educacionais é reconhecido por uma professora que cita como exemplo a elaboração final da BNCC. Os/as docentes mencionam o descrédito nas instituições sociais nos dias de hoje e que isso afeta também a categoria docente e sinalizam que o afastamento dos partidos e sindicatos contribuem para essa crise e para a fragmentação dos/as trabalhadores/as.

É sabido que desde a década de 1990, no quadro de precarização das condições de trabalho, os sindicatos vêm sendo tensionados em suas limitações históricas vinculadas à dificuldade de organização dos/as trabalhadores/as numa perspectiva classista (SANTOS; JAKOBSEN, 2020).

Nesse contexto, a avaliação sobre a atuação do sindicato em relação aos problemas que afetam o trabalho docente, os respondentes ao survey revelam o seguinte: 64,5% indicam como insatisfatória; 32,5% como pouco satisfatória; 2,5% como satisfatória; e 0,5% como muito satisfatória. Nas entrevistas, 05 professores/as apontaram o distanciamento do sindicato junto aos/as professores/as.

Com relação às experiências de luta constituídas, três professoras narram as compartilhadas junto aos/as demais trabalhadores/as, professores/as ou não, em atos, nas escolas, nos coletivos, partidos, movimentos grevistas e demais instâncias políticas das quais participam. Os/as respondentes ao survey consideram a contribuição das seguintes estratégias de luta na defesa dos direitos dos/as professores/as: a organização por escola (85%), a participação nas assembleias (74%), as greves (73%), as paralisações parciais (73%) e os protestos realizados junto a outros/as trabalhadores/as (72%). Tais dados indicam que os/as docentes participantes da pesquisa valorizam os instrumentos de agitação e propaganda constituídos tradicionalmente na cultura política da classe trabalhadora (LIEVORE, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É relevante pontuar que os/as professores/as, na sua pluralidade e mesmo diante de entraves estruturais e conjunturais, valorizam a organização coletiva. São memórias e experiências individuais e coletivas que fazem parte da história de vida de muitos/as docentes que provocam sua consciência política com potencial poder para uma futura transformação para uma consciência de classe. Pois, como afirma Thompson, 2001, p. 274, “classe e consciência de classe são sempre o último e não o primeiro degrau de um processo histórico real”. E ainda, os dados confirmam que, historicamente, os diferentes segmentos de trabalhadores/as estão sempre em ascensão ou declínio e suas instituições ora atuam de forma mais agressiva, ora menos, confirmando que a linha de classe é constantemente desenhada e redesenhada de acordo com a situação política (THOMPSON, 2001).

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. Operários e educadores se identificam: que rumos toará a educação brasileira? *Educ. Soc.*, Campinas, n. 5, p. 05-23, 1980.
- BOLFARINE, Heleno; BUSSAB, Wilton O. **Elementos de amostragem**. São Paulo: Blucher, 2005.
- FERREIRA, Andréa Tereza Brito. A mulher e o magistério: razões da supremacia feminina (a profissão docente em uma perspectiva histórica). *Tóp. Educ.*, Recife, v. 6, n. 1-3, 1998.
- FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Notas sobre as relações entre identidade e sindicalismo docentes. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 377-399, 2007.
- GADOTTI, Moacir. Estado e sindicalismo docente: 20 anos de conflitos. *Revista ADUSP*, São Paulo, p. 14-20, dez. 1996.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

KERGOAT, Danièle. O cuidado e a imbricação das relações sociais. *In*: ABREU, Alice Rangel de Paiva; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa. **Gênero e trabalho no Brasil e na França** - perspectivas interseccionais. São Paulo: Boitempo, 2016.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

LIEVORE, Sue Elen. **O fazer-se classe trabalhadora docente**, 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFES_c41a844a-923d52005fed09b901069250. Acesso em: 30 jul. 2024.

LOSADA, Rodrigo; CASAS, Andrés. **Enfoques para el análisis político**: historia, epistemología y perspectivas de la ciencia política. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2010.

SANTOS, Artur Henrique; JAKOBSEN, Kjeld. O trabalho nas atuais transformações da globalização capitalista. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; POCHMANN, Márcio (org.). **A devastação do trabalho**. Brasília: Gráfica e editora positiva: CNTE e Gestrado, 2020.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A., 1981.

THOMPSON, Edward Palmer. As peculiaridades dos ingleses. *In*: NEGRO, Antonio Luigi; SILVA, Sergio. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

O MENINO NO FUNDO DA SALA, A MENINA COM CABELO DE BONECA: PENSAR RAÇA E RACISMO NOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Rosane de A. C. Siqueira
UERJ/PROPED

Orientadora: Alexandra Garcia
rosane_azeredo@yahoo.com.br

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Diálogos universidades-escolas: processos de formação docente e produção de currículos nos cotidianos.

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: O presente trabalho busca, tendo a escrevivência como método, refletir “saberes-fazer”, práticas docentes, currículos e relações étnico-raciais, utilizando-se de conversas com crianças negras.

Palavras-chave: Cotidianos. Racismo. Currículos.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa ainda em andamento, e está inserido em uma pesquisa maior junto ao grupo de pesquisa *Diálogos universidades-escolas: processos de formação docente e produção de currículos nos cotidianos*, que tem por objetivo pensar os processos formativos e as experiências docentes.

Em comunhão com o projeto, e “movidos pela possibilidade de produzir outros possíveis na educação” (FERRAÇO; GOMES; GOMES; PIONTKOVSKY, 2019, p. 65), nosso trabalho aponta narrativas de duas crianças de seis/sete anos do Ensino Básico, em uma escola no município de Niterói, e questiona se estas narrativas em suas concepções de pensar sobre si, e sobre o outro, movimentam outras formas de produzir currículos.

METODOLOGIA

Para nossa reflexão, utilizamos como proposta “epistemológica-política-metodológica” (SUSSEKIND; PEIXOTO; OLIVEIRA, 2019, p. 9) a pesquisa para com os cotidianos, que nos fez pensar sobre a força das escrevivências (EVARISTO, 1990) como método “que torna-se (sic) uma estratégia escritural que almeja dar corporeidade a vivências inscritas na oralidade” (FONSECA, 2023, p. 21), como veremos nas narrativas a seguir.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

N. é um menino negro, aluno do primeiro ano do ensino fundamental, que sempre é preterido pela turma de alguma forma. Após observar o que estava acontecendo, a professora, para tentar amenizar o problema, chama as crianças para conversar.

A turma, então, começou a conversa dizendo que G. fazia caras e bocas quando ele chegava perto, e mudava de lugar. Em meio à discussão, ouve-se:

— “Ela faz isso porque N é preto”

A menina então grita:

— Mentira, não faço nada!

E o menino retruca:

— Faz, sim.

A professora então interfere e pergunta:

— Tudo bem, me responda: você não gosta de N porque N é preto?

— Não!

— Então, por que não quer ficar perto dele?

A pergunta não teve resposta. O que se seguiu foi um silêncio sem explicação. Enquanto isso, N. não deu uma palavra, escutou tudo como mero espectador. Então, outro colega sinaliza:

— O que vocês estão fazendo é racismo.

— Não é nada! - responde outro colega.

A professora retruca:

— Como você sabe que isso é racismo?

— Porque eu sei. Não pode chamar as pessoas de preto.

— Mas, por quê?

— Porque não pode.

Outra aluna emenda.

— Não tem nada a ver isso, aqui na sala tem gente de todas as cores. Tem café com leite, mais escuro, mais claro. Isso não é problema.

Outro colega diz:

— O que não pode é ser preto e burro.

A fala das crianças fez com que a professora ficasse sem ação. Sua proposta a partir disso foi trazer leituras e histórias que falassem sobre o tema, porém, o projeto não saiu do papel, pois a professora foi engolida pela preocupação de fazer as crianças terminarem os conteúdos do trimestre.

O outro caso que traremos ocorreu com S. Vez por outra, S. colocava tiras de pano, fitas, barbantes e o que mais encontrasse para fingir que fossem cabelos longos. S. tinha pouco cabelo e a família não tinha o costume de penteá-lo. A professora, observando o comportamento dela,

trouxe de casa um cabelo no estilo rabo de cavalo Kanekalon. S. amou o rabo de cavalo. Ao final do dia, a menina diz timidamente, porém, animada para mãe:

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

— Mãe, olha!

— Que isso? - pergunta a mãe.

E, mexendo os cabelos como encaracolando-os, respondeu:

— Foi a tia que me deu.

A mãe, então, olhou para a menina com um sorriso curto e falou:

— Você está ridícula!

A menina, então, guardou o sorriso, junto com o cabelo, dentro da mochila.

O acontecimento tocou a professora, que não só pensou no ocorrido com a menina, mas voltou-se para a própria história como menina negra. O movimento que se sucedeu foi um projeto que abriu a porta da discussão sobre o tema por toda a escola.

Em análise dos dois eventos em questão, podemos perceber que as questões raciais permeiam os espaços da escola, como a tradução de uma cultura hierarquizante, que desenha corpos negros de forma inferiorizada. O modo como as professoras lidaram em ambos os casos traduz a relação e a tensão que tem sido pensar a singularidade que envolve ser negro.

N. e S. tiveram experiências diferenciadas, porém, o silenciamento foi a resposta em comum. Cada ação, após os ocorridos, sinalizou corpo, pensamento e voz respondendo a partir da proposta de se deixar fazer ouvir crianças negras sendo mulheres-professoras-negras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que esta é uma pesquisa ainda em andamento, outras reflexões e narrativas se darão durante o processo, em especial com conversas com mulheres-professoras-negras. Em uma sociedade marcada pelo racismo, explorar a experiência de ser negro é “[...] um projeto identificador” (Santos, p. 25). No caso das narrativas das crianças, o olhar do que é ser negro reproduziu o racismo enraizado nas práticas, perpetuando a desigualdade de maneira sistêmica, que é frequentemente construído a partir de estigmas, estereótipos e rejeições.

As ações que aqui se apresentaram geraram movimentos de “pensarfazer” currículos que trouxeram a questão racial como uma ferida, uma coisa que se sente o tempo todo, como algo que nunca cicatriza (SANTOS, 2021, p. 31), colocando-nos diante do desafio de vislumbrar o lugar de pertencimento de crianças e professoras negras no corpo/escola.

REFERÊNCIAS

Livros

CERTEAU, Michael de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2014.

DUARTE, Constância Lima; CORTÊS, Cristiane; PEREIRA, Maria do Rosário Alves. **Escrevivências: identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Malê, 2023.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

Capítulos de Livros

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho - O cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisas no/do cotidiano das escolas - sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.

DELBONI, Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera; SILVA, Sandra Kretli; CARVALHO, Janete Magalhães. Redes de conversações na pesquisa com o cotidiano como modo de expansão do coletivo escolar. In: SUSSEKIND, Maria Luiza; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Estudos dos cotidianos e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: Editora CRV, 2019.

EMILIÃO, Soymara; RODRIGUES, Allan; GARCIA, Alexandra. Pra começo de conversa e um “café”: currículos e processos formativos com-partilhar fazeressaberes. In: SUSSEKIND, Maria Luiza; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Estudos dos cotidianos e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: Editora CRV, 2019.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos: a força das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades. In: SAMPAIO, Carmen Sanches; SOUZA, Rafael de; RIBEIRO, Tiago. **Conversa como metodologia de pesquisa: Por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 42-64.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; GOMES, Marco Antônio Oliva; GOMES, Maria Regina Lopes; PIONTKOVSKY, Daniele. Pesquisas com os cotidianos das escolas: ou sobre a potência dos currículos formação. In: SUSSEKIND, Maria Luiza; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Estudos dos cotidianos e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: Editora CRV, 2019.

GARCIA, Alexandra. O encontro nos processos formativos: questões para pensar a pesquisa e a formação docente com as escolas. In: 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Florianópolis. **Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd**. Florianópolis: ANPEd/UFSC, 2015. v. 1.

NUNES, Isabella Rosado. Sobre o que nos move sobre a vida. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Orgs.). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Editora Mina, 2020.

OLIVEIRA, Iris Verena. Narrativas de formação e invenções de si no tornar-se professor (a). In: GONÇALVES, Rafael Marques; RODRIGUES, Allan; RIBEIRO, Tiago. **Cotidianos e formação docente: conversas, currículos e experiências com a escola**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E AS NOVAS PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS PARA O MUNICÍPIO DE NOVA VENÉCIA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Udison Brito Oliveira

Secretaria Municipal de Educação de Nova Venécia
prof.udisbritto@gmail.com

Wanessa Zavarese Sechim

Secretaria Municipal de Educação de Nova Venécia
wanessazavaresesechim@gmail.com

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: O relato analisa a reformulação do Plano Municipal de Educação (PME) de Nova Venécia. O PME anterior, aprovado em 2015, foi considerado inexecutável pelo Tribunal de Contas em 2019, evidenciando a necessidade de revisão. Na reformulação buscou adaptar às metas às especificidades locais, conforme defendido por autores como Freitas (2012) e Veiga (2013). A nova versão do PME, sancionada em dezembro de 2023, estabelece 10 metas e 116 estratégias, entre elas o foco na formação inicial e continuada dos profissionais da educação. A metodologia envolveu a análise documental, diagnósticos participativos e a criação da Comissão de Monitoramento e Avaliação de Nova Venécia (COMAPLAME), que assegurou a participação da comunidade e o alinhamento às necessidades locais. A implementação é monitorada pela Comissão de Implementação, Monitoramento e Avaliação, com a intenção de melhorar a qualidade do ensino, valorizar os educadores e promover inovação pedagógica, resultando em um impacto positivo na educação e na comunidade.

Palavras-chave: Plano Municipal de Educação. Reformulação. Políticas Educacionais. Monitoramento.

INTRODUÇÃO

O relato aborda as ações empreendidas na reformulação do Plano Municipal de Educação (PME) de Nova Venécia, município situado na região noroeste do Espírito Santo, com uma população de 49.065 habitantes (IBGE, 2022).

O Plano Municipal de Educação (PME) é um instrumento essencial para a orientação das políticas educacionais no nível municipal, funcionando como referência para o planejamento e a execução das ações destinadas ao desenvolvimento educacional. Em Nova Venécia, o PME, aprovado em 2015 por meio da Lei n.º 3.342/2015, enfrentou significativos desafios de execução, sendo declarado inexecutável pelo Tribunal de Contas do Estado do Espírito Santo (TCEES) em 2019, conforme o Acórdão 00540/2019-1 (TCEES, 2019). Essa declaração expôs a urgente necessidade de reformulação do plano, dada a discrepância entre as metas propostas e a real capacidade de implementação por parte do município.

A importância de um planejamento educacional que esteja alinhado às especificidades locais é amplamente reconhecida na literatura. Freitas (2012) enfatiza a relevância da participação ativa da comunidade na elaboração e revisão dos planos educacionais, enquanto Gadotti (2000)

argumenta que o planejamento deve ser um processo dinâmico, sujeito a revisões contínuas com base nas condições reais. De acordo com Veiga (2013), políticas educacionais eficazes devem ser contextualizadas e adaptadas às circunstâncias locais, assegurando que as metas sejam não apenas ambiciosas, mas também alcançáveis.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Neste contexto, o presente trabalho pretende analisar a reformulação do Plano Municipal de Educação (PME) de Nova Venécia, com ênfase na adequação às especificidades e capacidades locais. Além disso, o estudo procura abordar os impactos dessa reformulação sobre as políticas de formação de professores, sendo a formação docente uma estratégia crucial para a valorização profissional e a qualidade do ensino. Nóvoa (2019) destaca que, em resposta aos diversos desafios da educação contemporânea, a formação continuada desempenha um papel crucial no fortalecimento das dimensões coletivas dos professores, ajudando-os a enfrentar essas dificuldades. Participar de atividades de formação continuada permite ao professor aprimorar sua prática pedagógica, alinhando-se às demandas atuais da educação e promovendo o desenvolvimento crítico e reflexivo, tanto pessoal quanto dos alunos.

METODOLOGIA

Foi feita uma análise documental que incluiu o Acórdão 00540/2019-1 do TCEES, a Lei n.º 3.342/2015, a Lei n.º 3.775/2023 que sancionou o novo PME de Nova Venécia, e os relatórios de atividades da comissão. As entrevistas com os membros da comissão e gestores da Secretaria Municipal de Educação de Nova Venécia forneceram percepções valiosas sobre o processo de reformulação do plano.

A COMAPLAME, instituída pela Portaria n.º 1037, de 10 de setembro de 2021, foi composta por representantes de diversos setores da sociedade civil, incluindo professores, gestores escolares, membros do Conselho Municipal de Educação, representantes de pais, estudantes e membros da comunidade local. Esta comissão estabeleceu etapas e um sistema de monitoramento contínuo para a execução do plano. A participação da sociedade civil foi essencial para legitimar o plano, assegurando que atendesse às necessidades e aspirações da comunidade.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A reformulação do Plano Municipal de Educação (PME) de Nova Venécia culminou na proposição de metas mais práticas e viáveis, adaptadas à realidade local. Essa instituição não apenas responde às demandas educacionais, como também proporciona um ambiente seguro e enriquecedor para os discentes, contribuindo para a elevação dos indicadores educacionais.

A criação da COMAPLAME possibilitou a participação e envolvimento de muitos segmentos que foram ouvidos e participaram da construção do plano. Esse processo participativo não só conferiu legitimidade às ações propostas, como também fortaleceu o compromisso da comunidade com a implementação das metas estabelecidas.

Destaca-se que a reformulação do PME envolveu um rigoroso trabalho de análise do plano anterior, que continha 20 metas, muitas das quais ultrapassam a esfera de governabilidade do município. Essa análise crítica foi fundamental para a estruturação de um novo plano para o decênio 2024-2034, que conta agora com metas condizentes com a realidade educacional veneciana. O novo PME, aprovado em dezembro de 2023, estabelece 10 metas e 116 estratégias, cuja execução está sendo cuidadosamente monitorada por uma nova comissão instituída pela Secretaria Municipal de Educação, a Comissão de Implementação, Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação.

Esse monitoramento contínuo visa assegurar o progresso da educação, especialmente no que tange à formação continuada dos profissionais da educação, cujo município já conta com um Programa de Formação implementado com a colaboração de Instituições de Ensino Superior (IES) e de Organizações não Governamentais (ONGs), um aspecto central para a melhoria da qualidade do ensino ofertado. Cada uma das 10 metas estabelecidas no novo PME de Nova Venécia conta com estratégias que tangem a formação inicial e/ou contínua de profissionais da educação. As estratégias de formação inicial e continuada no novo PME de Nova Venécia fortalecerão a qualidade do ensino, valorizarão os profissionais da educação e promoverão a inovação pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de Nova Venécia na reformulação do PME de Nova Venécia representa um avanço significativo no desenvolvimento educacional do município, respondendo às necessidades e especificidades locais de forma mais prática e viável. O processo participativo, conduzido pela COMAPLAME, garantiu que as novas metas e estratégias fossem elaboradas com uma compreensão profunda das realidades educacionais e das demandas da comunidade.

A aprovação do novo PME 2024-2034 e a implementação das 10 metas e 116 estratégias refletem um compromisso com a melhoria contínua da educação, valorização dos profissionais e inovação pedagógica. O monitoramento contínuo, conduzido pela Comissão de Implementação, Monitoramento e Avaliação, é crucial para assegurar a execução efetiva do plano e para a promoção de uma educação de qualidade. A formação continuada dos educadores, em particular, desempenha um papel central na elevação dos padrões educacionais e na redução das desigualdades. Este trabalho evidencia a importância de um planejamento educacional alinhado às condições locais e o impacto positivo que um PME bem estruturado pode ter na comunidade e no sistema educacional na totalidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Estabelece o Plano Nacional de Educação - PNE para o decênio 2014-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.** Seção 1, p. 1.



CURY, Carlos Roberto Jamil. **Política educacional: história e leis**. São Paulo: Editora Autêntica, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação, políticas educacionais e democracia. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 527-545, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Planejamento estratégico e gestão participativa na educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

IBGE. **Censo Demográfico 2022: resultados preliminares**. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/censos/demografico/2022/resultados-preliminares>. Acesso em: 11 ago. 2024.

NOVA VENÉCIA. **Lei nº 3342, de 21 de outubro de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Nova Venécia (PME-NV) e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Nova Venécia, 2015.

NOVA VENÉCIA (ES). **Lei nº 3.775, de 21 de dezembro de 2023**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Nova Venécia - PME-NV. Disponível em: <https://novavenecia.camarasempapel.com.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L37752023.html>. Acesso em: 25 jul. 2024.

NOVA VENÉCIA. Portaria nº 1037, de 10 de setembro de 2021. Institui a COMAPLAME - Comissão de Monitoramento e Avaliação de Nova Venécia. **Diário Oficial do Município de Nova Venécia**, 2021.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Revista Educação e Realidade**, v. 44, n. 3, p. 1-15, Porto Alegre, 2019.

TCEES. **Acórdão 00540/2019-1** - PLENÁRIO - Processo: 05960/2018-5. Tribunal de Contas do Estado do Espírito Santo, 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Planejamento educacional: desafios para a escola pública**. Campinas: Papirus, 2013.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

O TRABALHO COLETIVO E INTERDISCIPLINAR COMO EIXO NORTEADOR DO TRABALHO DOCENTE NOS DOCUMENTOS FINAIS DA ANFOPE

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Nilda da Silva Nogueira

UERJ/FFP

nildanog83@gmail.com

Fernanda Lopes Braga

UERJ/FFP

fernandalopesbraga@gmail.com

Grupo de pesquisa: GRUPEFOR - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas Educacionais, Formação de Professores, democracia e direito à educação.

Eixo Temático: 6 - Formação, prática docente e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: Este artigo tem como intuito retomar pontos dos documentos da ANFOPE, levando-nos a reflexão com desdobramentos da temática voltadas às Políticas Educacionais para Formação de Professores em relação ao trabalho coletivo e Interdisciplinar do trabalho docente. A ANFOPE produz documentos sobre a Formação de Professores desde 1983 totalizando, até os dias atuais, 20 documentos. O trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo norteador do trabalho docente é visto como um compromisso social do profissional de educação, com ênfase na concepção social e histórica de leitura do real e nas lutas articuladas com movimentos sociais. Esses registros sugerem o aprofundamento do debate acerca da Base Comum Nacional como uma tarefa permanente e de caráter coletivo na associação. O princípio “trabalho coletivo e interdisciplinar”, aparece como destaque e nos permite entender que o trabalho coletivo não é algo dado pelo sistema de ensino e nem pela sociedade capitalista, mas é um desafio a ser conquistado, pois implica mudança de valores que visam à construção de uma escola unitária em torno do objetivo de elevar intelectualmente os sujeitos históricos.

Palavras-chave: Anfope. Trabalho Coletivo. Trabalho Docente. Trabalho Interdisciplinar.

INTRODUÇÃO

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), é uma entidade acadêmica que tem como pauta a defesa da educação pública, gratuita, laica e de qualidade social, focalizando a formação e valorização dos profissionais da educação. Sendo assim, a entidade organizou documentos aos quais buscamos para expandir e aprofundar a temática “O trabalho coletivo e Interdisciplinar como eixo norteador do Trabalho docente nos Documentos da ANFOPE”.

Este artigo tem como objetivo retomar pontos dos documentos da ANFOPE, levando-nos a reflexão dos desdobramentos da temática voltada às Políticas Educacionais para Formação de Professores em relação ao trabalho coletivo e interdisciplinar. A ANFOPE produz documentos sobre a Formação de Professores desde 1983 totalizando, atualmente totalizando 20 documentos.

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

No III Encontro Nacional de 1989, a Base Comum Nacional não foi foco direto, priorizou-se questões organizacionais. Propôs-se criar eixos curriculares para integrar disciplinas, permitindo propostas coletivas e flexibilidade na organização curricular. A Base Comum Nacional defende o educador sócio-histórico através de eixos curriculares que integram conhecimento e buscam melhorar o trabalho docente interdisciplinar nas faculdades de educação.

No documento de 1990, o trabalho coletivo interdisciplinar é destacado como eixo curricular 4, com a Base Comum buscando reestruturar a escola brasileira em todos os níveis. A ANFOPE enfatiza a importância de estimular o trabalho coletivo entre alunos e professores na organização curricular. Um desafio apontado é a reformulação dos cursos de formação de educadores e a superação da degradação causada pelo sistema capitalista. A formação deve superar a dicotomia entre teoria e prática, construindo a identidade dos profissionais de educação através do trabalho coletivo e interdisciplinar, articulado com o princípio da gestão democrática.

Em 1992 questiona-se como avançar na definição da Base Comum Nacional, enfatizando a reformulação dos cursos de educação para formar profissionais conscientes de sua responsabilidade histórica, incluindo reflexão crítica sobre a transformação da sociedade e compreensão ampla do processo educativo. O trabalho coletivo interdisciplinar é essencial na formação dos profissionais de educação, integrando-se à prática dos cursos de forma articulada.

No documento de 1994, o trabalho coletivo e interdisciplinar é considerado essencial para os eixos curriculares. Em 1998, cursos de formação de educadores são orientados à produção coletiva de conhecimento e nova organização curricular, com sólida formação teórica promovendo mobilidade intelectual e prática política. Em 2000, destaca-se a formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus contextos, permitindo análise crítica da sociedade e da educação brasileiras.

Em 2002, a ANFOPE defendeu princípios curriculares que focam na formação integral do ser humano e na docência como base da formação profissional dos educadores. O trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos e professores deve orientar à docência universitária e a organização curricular, permitindo a compreensão do trabalho pedagógico escolar e a construção do projeto pedagógico-curricular pelo coletivo escolar. O documento de 2004 da ANFOPE reforça importância de uma formação teórica de qualidade à docência como base da identidade profissional do educador. O trabalho docente, caracterizado pela interdisciplinaridade entre professores e alunos, é visto como fundamental para reorganização do currículo, a formação do conhecimento e a construção do projeto pedagógico pelo coletivo escolar.

Em 2006, a organização curricular de pedagogia visa garantir princípios fundamentais, com a prática pedagógica entendida como trabalho coletivo das instituições formadoras, articulando a produção de conhecimento socioeducacional (ANFOPE, 2006, p. 34). Em 2008, destaca-se a importância do trabalho coletivo e interdisciplinar na produção de conhecimento e na construção do projeto político-pedagógico, visando superar a separação no trabalho escolar (ANFOPE, 2008, p. 8), com foco na formação para a gestão escolar e educacional.

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

No documento de 2010, o trabalho coletivo interdisciplinar é mencionado apenas como norteador do trabalho docente. Já o documento de 2012 enfatiza políticas de formação inicial e continuada, a instituição do exame nacional para ingresso na carreira docente e a valorização dos profissionais da educação. Defende aplicação da lei do piso salarial nacional e melhores condições de trabalho. Sugere que profissionais da educação básica tenham formação superior e reafirma a importância do trabalho coletivo e interdisciplinar como componente das matrizes de referência para a prova.

Em 2014, o documento defende uma Base Comum Nacional ampliada além do currículo mínimo, enfatizando o trabalho como princípio educativo. O trabalho coletivo e interdisciplinar é um dos eixos na articulação dessa Base. Em 2016, o trabalho docente destaca-se pelo compromisso social, com ênfase na leitura sócio-histórica da realidade e na colaboração com movimentos sociais. Isso promove o debate contínuo sobre a Base Comum Nacional. Em 2018, destaca-se o trabalho coletivo interdisciplinar como norteador da Base Comum Nacional, fundamentada na formação sócio-histórica dos educadores.

O documento de 2021 destaca o trabalho coletivo interdisciplinar como central no trabalho docente e compromisso social, político e ético do educador. Enfatiza a leitura sócio-histórica da realidade e as lutas com movimentos sociais. O trabalho coletivo e interdisciplinar é fundamental na Base Comum Nacional, orientando as propostas curriculares na formação dos profissionais da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ANFOPE enfatiza a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na formação de professores para a educação básica e o ensino superior. O princípio do “trabalho coletivo e interdisciplinar” é destacado como um desafio a ser conquistado, pois envolve uma mudança de valores para construir uma escola unitária e elevar intelectualmente os alunos. O trabalho coletivo não é evidente apenas nas ações individuais, mas é um objetivo a ser alcançado em conjunto.

Ainda há muito a avançar no debate acerca do aprofundamento e reflexão quanto à temática “O trabalho coletivo e Interdisciplinar como eixo norteador do Trabalho docente nos Documentos da ANFOPE”. Diante de tantas mudanças importantes nos documentos ao longo dos Encontros da ANFOPE é notável que a discussão não pode se encerrar, é necessário continuar refletindo, dialogando e atualizando este tema.

REFERÊNCIAS

- ANFOPE. **Documento final**. IV Encontro Nacional. Belo Horizonte, 1989.
- ANFOPE. **Documento final**. V Encontro Nacional. Belo Horizonte, 1990.
- ANFOPE. **Documento final**. VI Encontro Nacional. Belo Horizonte, 1992.

ANFOPE. **Documento final.** VII Encontro Nacional. Niterói, 1994.

ANFOPE. **Documento final.** IX Encontro Nacional. Campinas, 1998.

ANFOPE. **Documento final.** X Encontro Nacional. Brasília, 2000

ANFOPE. **Documento final.** XI Encontro Nacional. Florianópolis, SC, 2002.

ANFOPE. **Documento final.** XII Encontro Nacional. Brasília, 2004.

ANFOPE. **Documento final.** XIII Encontro Nacional. Unicamp, 2006.

ANFOPE. **Documento final.** XIV Encontro Nacional. Goiânia, 2008.

ANFOPE. **Documento final.** XV Encontro Nacional. Caldas Novas, 2010.

ANFOPE. **Documento final.** XVI Encontro Nacional. Brasília, 2012.

ANFOPE. **Documento final.** XVII Encontro Nacional. Brasília, 2014.

ANFOPE. **Documento final.** XVIII Encontro Nacional. Goiânia, 2016.

ANFOPE. **Documento final.** XIX Encontro Nacional. Niterói, 2018.

ANFOPE. **Documento final.** XX Encontro Nacional. Online, 2020/2021

FONTOURA, H. A. **Construindo pontes entre a universidade e a escola básica:** relato de uma parceria em construção. Petrópolis, RJ: De Petrus ET Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino.** 2 ed. Ver. São Paulo: Intermeios, 2018.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

O TRABALHO DOCENTE COM REALIDADE AUMENTADA NO ENSINO DE QUÍMICA: MAPEAMENTO DAS PESQUISAS DESENVOLVIDAS EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Dayse das Neves Moreira
Universidade Federal da Paraíba
daysenm@gmail.com

Danielle Andrade da Silva
Universidade Federal da Paraíba
danielleandradesilva@hotmail.com

Paulo César Geglíio
Universidade Federal da Paraíba
pgeglíio@yahoo.com.br

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: A química é uma área importante para a compreensão das transformações da natureza, no entanto, no que se refere ao seu ensino e aprendizagem, possui características abstratas em vários conteúdos. Nesse sentido, a tecnologia de realidade aumentada (RA) é um recurso pedagógico que pode ajudar a compreensão de conceitos. Assim, esta pesquisa tem por objetivo mapear de que forma o uso da realidade aumentada é abordado em dissertações e teses que tratam do ensino de química. Os resultados apontam para um limitado número de trabalhos na última década, apesar do avanço tecnológico neste mesmo período. Observamos também que os trabalhos focam prioritariamente na área de química orgânica, cujos conteúdos envolvem a visualização e compreensão de estruturas químicas tridimensionais, com resultados positivos para a aprendizagem dos estudantes. Concluímos que o ensino de química com a realidade aumentada é um campo amplo para estudo.

Palavras-chave: Realidade aumentada. Mapeamento. Ensino de química.

INTRODUÇÃO

O ensino de química é um dos grandes desafios dos professores desta ciência, considerada complexa, pois exige a compreensão de conceitos teóricos, aspectos microscópicos e macroscópicos, como estruturas moleculares, ligações químicas, reações químicas (MAZZUCO, 2022). Neste contexto, a visualização de modelos tridimensionais (3D) pode desempenhar um papel importante no processo de ensino e aprendizagem da química. Esses modelos podem representar os processos químicos em nível atômico, que são inacessíveis à experiência sensorial e muitas vezes difíceis de entender e usar, pois exigem alta capacidade cognitiva e espacial, bem como habilidades de abstração.

As tecnologias utilizadas para fins didáticos não são alternativas recentes na área da Educação. Documentos oficiais, como os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais, ou PCN+, indicam, desde 2002, a utilização de recursos computacionais para simular ambientes que pudessem favo-

recer um aprendizado eficaz da Química (BRASIL, 2002). A partir disso, historicamente, percebe-se que existe uma preocupação no que concerne a categorização e ‘sensibilização’ por parte do professor para a seleção de programas e/ou aplicativos para o ensino da disciplina, a fim de usar esses recursos de maneira satisfatória junto aos estudantes.

Dentre os recursos digitais, a realidade aumentada (RA) tem sido utilizada em diversas disciplinas e resultado em experiências exitosas para as práticas docentes e para o processo de ensino-aprendizagem. A RA é uma tecnologia que combina elementos do ambiente físico com o ambiente virtual em tempo real através de celulares, tablets e óculos especiais que permitem que os usuários vejam o mundo real enquanto são sobrepostas informações extras à sua visão, como gráficos, texto, vídeos ou modelos 3D.

A RA se tornou um recurso importante para o ensino de química, pois proporciona aos usuários um ambiente de coexistência entre realidade e virtualidade e, ainda, promove aspectos relacionados à cognição, abstração e afetividade. A realidade aumentada (RA) é uma técnica que sobrepõe objetos virtuais sobre imagens reais e possui um valor particular para estudantes de química, pois facilita a visualização de materiais que não são intuitivamente compreensíveis. Dessa forma, a realidade aumentada tem muito a contribuir no ensino e explorar tais recursos é uma alternativa para abordar conteúdos abstratos de química. A tecnologia pode auxiliar os estudantes na aprendizagem, além de tornar as aulas da disciplina de química orgânica e seus conteúdos mais dinâmicas e atrativas para os discentes, o que pode gerar motivação e interesse pela disciplina, levando-os a explorar e investigar os conceitos químicos ativamente, tornando a aprendizagem com maior significado (COELHO, 2020). Considerando o exposto acima, nossa pesquisa buscou mapear de que forma o uso de realidade aumentada é abordado em dissertações e teses que tratam do ensino de química na prática docente.

METODOLOGIA

Considerando a pergunta de investigação do nosso trabalho, recorreremos ao banco e ao catálogo de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Para a busca das produções foram utilizados os descritores “realidade aumentada” e “química”, presentes nos títulos, subtítulos e resumos, considerando temas relacionados ao ensino de Química. Nossa pesquisa é classificada como bibliográfica, pois busca conhecer e analisar uma temática a partir de obras já publicadas, como documentos impressos, artigos, dissertações, livros publicados (SOUSA; OLIVEIRA; ALVES, 2021).

A busca das dissertações e teses nos ambientes virtuais - banco e catálogo - da Capes, utilizando o descritor “realidade aumentada” resultou em 439 e 615 trabalhos, respectivamente. Quando inserimos o descritor “química”, os resultados foram 20 e 19, respectivamente. Devido ao número limitado de resultados e possibilidades de duplicatas, ambos foram analisados e chegou-se à quantidade de 18 produções, sendo 16 dissertações e 2 teses. O recorte temporal da nossa pesquisa compreendeu o período de 2017 a 2024, desde o primeiro trabalho publicado nessa temática.

Após a leitura dos resumos dos trabalhos selecionados, foi realizada a coleta de dados por meio de fichamento, de forma a resumir os aspectos essenciais de cada pesquisa (e.g., título, ano de publicação, tipos de pesquisa, regiões de concentração das produções etc.). Esses dados foram dispostos em um software gerenciador de tabelas, que permitiu detectar a presença de informações semelhantes, considerando a busca por padrões nas produções.

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No que se refere ao aspecto especificamente quantitativo no levantamento das dissertações e tese que apresentam pesquisas sobre realidade aumentada no ensino de química, se constata se trata de um volume muito baixo, apenas de 18 trabalhos (16 dissertações e 2 teses). Desse total, 12 foram realizadas nos anos de 2021 a 2023. Considera-se que esse fato se deve à recente presença desse recurso (realidade aumentada) nas práticas pedagógicas, bem como à carência de dispositivos tecnológicos e *expertise* para uso de aplicativos virtuais. É possível afirmar ainda, que, de maneira geral, os programas de pós-graduação onde os trabalhos foram produzidos apresentam uma variação de 1 a 2 trabalhos, portanto sem concentração. No entanto, em relação à região e ao estado em que eles foram desenvolvidos, se destaca a região Sul do país, e o estado do Rio Grande do Sul, com 7 e 5 produções, respectivamente.

Em relação aos trabalhos, com base na análise dos títulos, palavras-chave e resumo, é possível afirmar que o foco, majoritariamente, é o uso ou criação de aplicativos gratuitos, específicos para aparelho de celular (*smartphone*), para o desenvolvimento de aulas com os estudantes, no ensino dos conteúdos de geometria molecular, isomeria, ligações químicas e estrutura atômica.

Em relação aos resumos dos trabalhos, objeto de maior atenção nesse estudo, os trabalhos estão direcionados para duas vertentes: (i) avaliar as percepções dos estudantes e dos professores quanto ao uso das tecnologias de realidades aumentada e virtual, suas contribuições na compreensão dos conceitos de Química e (ii) compreender como se dá a construção do conhecimento químico e o desenvolvimento do processo de abstração na resolução de problemas a partir de aplicativos móveis que utilizam a realidade aumentada. Com relação as abordagens metodológicas das pesquisas são de cunho qualitativo, isto é, a preocupação não é numérica e sim compreender e explicar o fenômeno observado. Os principais procedimentos metodológicos descritos nos resumos focaram na elaboração e avaliação de sequências didáticas, estudos de caso e pesquisa-ação. Para o acompanhamento das pesquisas, os trabalhos analisados aqui utilizaram questionários pré e pós a realização das atividades propostas, entrevistas pré-estruturadas, diários de campo e outras produções escritas. Por fim, destacamos os resultados apontados pelos pesquisadores que versam sobre a motivação e interesse dos alunos, que favoreceram a interação entre o meio digital e os conceitos estudados e promoveu a comunicação e troca de experiências entre os docentes e os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Nesta pesquisa, analisamos dissertações e teses que abordavam o ensino de Química mediado por Realidade Aumentada e observamos um volume de trabalhos pouco expressivo, considerando os avanços recentes nas tecnologias digitais de informação e comunicação, bem como as contribuições de tais recursos como uma estratégia facilitadora para o ensino de química.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Brasília: MEC, 2002.

COELHO, Filadelfo da Costa. **Aprendizagem Cooperativa Apoiada Por Realidade Aumentada No Ensino De Química**. 2020. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) - Instituto de Ciências Exatas da Universidade Federal do Amazonas, 2020.

MAZZUCO, Alex; KRASSMANN, Aliane Loureiro; REATEGUI, Eliseo; GOMES, Raquel Salcedo. A systematic review of augmented reality in chemistry education. **Review of Education**, Wiley-UK, v. 10, nov. 2022, p. 1-26.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp, Monte Carmelo-MG**, v. 20, n. 43, fev. 2021, p.64-83.

OS EFEITOS DA LEI 13.415/2017 NO TRABALHO DOCENTE DE DUAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DO ESPÍRITO SANTO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Anderson Santos Lyrio

Universidade Federal do Espírito Santo
anderlyrio@gmail.com

Eliza Bartolozzi Ferreira

Universidade Federal do Espírito Santo
eliza.bartolozzi@gmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Núcleo de estudos e pesquisas em Políticas Educacionais - NEPE/CE/UFES.

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: Este trabalho propõe analisar as condições do trabalho docente em duas escolas da rede estadual do Espírito Santo com a implementação do Novo Ensino Médio (NEM), Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017). O estudo de caso em ambas escolas parte da hipótese de que o NEM intensifica e precariza a profissão e carreira dos professores da Educação Básica ao desvirtuar a formação dos docentes para trabalhar com componentes curriculares estranhos à sua formação inicial (Ferreira, 2017). Este estudo revela um grande volume de criação de disciplinas eletivas trimestrais, revela também perda de postos de trabalho com redução de carga horária e de disciplinas quando se comparam as organizações curriculares antes e após a referida Lei.

Palavras-chave: Trabalho docente. Novo ensino médio. Precarização.

INTRODUÇÃO

A Lei nº 13.415/2017 fez uma reforma no ensino médio de modo que tende a aprofundar a lógica da Nova Gestão Pública (NGP) observada na educação brasileira desde a década de 1990, pois trata-se de um projeto que busca, de forma definitiva, converter a educação aos desígnios do mercado. A reforma do ensino médio busca reestruturar o trabalho docente, de forma a aumentar os riscos que levam para uma precarização da carreira. Pois, os professores passam a atuar com formações estudantis voltadas para o socioemocional e com outros elementos de um currículo mínimo e flexível porque a Lei “busca um duplo deslocamento: a educação e o conhecimento (para todos) são reduzidos a aprendizagens e competências para indivíduos” (COSTA; NEPOMUCENO, 2021, p. 317-318). Assim, este trabalho, busca analisar as condições do trabalho docente em duas escolas da rede estadual de ensino do Espírito Santo com os objetivos de identificar as alterações ocorridas no currículo de cada escola da amostra e seus possíveis efeitos na carga horária dos docentes. Parte da perspectiva epistemológica de estudar uma política educacional pela Sociologia da Ação Pública que tem por finalidade compreender as complexidades que envolvem a elaboração, implementação e tradução de uma política pública (MULLER; SUREL, 2002).

METODOLOGIA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A pesquisa realizada é qualitativa e de característica exploratória. Esse tipo de pesquisa permite explorar os aspectos subjetivos de fenômenos sociais. A pesquisa “qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO, 2004, p. 21-22) e a pesquisa exploratória “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2002, p. 41). Assim, a pesquisa foi realizada por meio de observação no 2º semestre de 2023 em duas escolas para acompanhamento das práticas do NEM *in loco*. Em ambas as escolas foram levantados os documentos das organizações curriculares, as distribuições de aulas para os professores, as escolhas dos itinerários, os planos e planejamentos da parte diversificada dos currículos, as respostas dos questionários de pesquisa, entre outros, a fim de, analisar as experiências das instituições na implementação da Lei 13.415/2017.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Dentre os dados coletados, verificou-se que os professores relatam no questionário de pesquisa, realizado em toda rede, que no NEM as disciplinas da parte diversificada, tais como: eletivas, estudos orientados e projeto de vida tiveram que ser ofertadas por eles, pois cerca de 42% dos respondentes tiveram que ofertá-las. Ou seja, além das disciplinas tradicionais, os professores ministram a parte diversificada para completar suas cargas horárias. Nas escolas pesquisadas as disciplinas eletivas provocam intensificação do trabalho, pois os docentes precisam planejar uma oferta que é trimestral, em uma das escolas é necessário ofertar 11 eletivas, somando 33 eletivas nos três trimestres letivos. Ocorre assim uma demanda intensa de projetos para criação de disciplinas, como: crocheto a vida, *Bon Appétit!* e Uma deusa, uma louca, uma feiticeira...

Quanto à redução de carga horária e perda de postos de trabalho, na outra escola pesquisada é possível ver a organização curricular de oferta do Ensino Médio Integrado (EMI) do ano 2017 com uma carga horária de 3.882 horas, já com o NEM se passou a ofertar o 5º Itinerário Formativo, com uma carga horária de 3.000 horas. Ou seja, uma carga horária de 882 horas a menos quando comparado ao EMI. A escola que ofertava o curso no turno e contraturno, encerrou a oferta das disciplinas específicas do curso técnico no contraturno com a redução de carga horária e a BNCC passa a ser ofertada com o máximo de 1.800 horas, cumprindo o estabelecido no parágrafo 5º da Lei 13.415/2017.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao adentrar as duas escolas, *locos* em que a Política Educacional do NEM se concretiza, é que foi possível trazer à tona as condições do trabalho dos seus docentes. Estes tiveram que desvirtuar de sua formação inicial para criar projetos de disciplinas sem valor científico, inclusive que

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

os expõe e os leva à constrangimentos. Além disso, ocorre supressão de disciplinas, redução de carga horária e perda de postos de trabalho. Ações executadas por professores em 2023 majoritariamente contratados temporariamente. Em uma escola foram 77,78% e na outra 56,14%.

Portanto, revelar as condições efetivas do trabalho docente no NEM foi o que esta pesquisa pretendeu realizar e contribuir modestamente para o campo de estudo da última etapa da educação básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Portal da Legislação**, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 15 nov. 2017.

FERREIRA, E. B. **A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso**. DOSSIÊ Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.293-308, abr.-jun., 2017. <https://www.scielo.br/j/es/a/cLyHwCQFR8r97gxFCJtcGHM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008 ICE Brasil: A escola da escolha. Recife, PE. Disponível em: <http://icebrasil.org.br/escola-da-escolha>. Acesso em: 31 jul. 2023.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ:Vozes, 2009.

MULLER, P. SUREL, I. **Análise das políticas públicas**. Pelotas: EDUCAT, 2002.

NEPOMUCENO, V.; ALGEBAIL, E. Educação Básica no Brasil, Trabalho Docente e Pandemia. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 6, n. 10, p. p. 193-212, 30 jun. 2021. Disponível em: <http://costalima.ufrrj.br/index.php/RTPS/article/view/821>. Acesso em: 10 ago. 2021.

PERCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: UM ESTUDO DE CASO

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Dener Luiz da Silva

Departamento de Psicologia (DPSIC/UFESJ)

densilva@ufesj.edu.br

Gabriela Caroline da Silva Vieira

Graduanda em Letras/UFESJ

csv.gabriela@gmail.com

Apoio: Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG)/PIBIC/UFESJ.

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: Este estudo investigou como professores universitários percebem as ofertas de formação continuada em uma instituição pública de ensino superior. Participaram 84 sujeitos, que responderam a um formulário autoaplicável sobre a percepção das oportunidades de aperfeiçoamento docente. Além disso, foram realizadas 10 entrevistas para aprofundar informações e captar aspectos não evidenciados no formulário. A análise temática dos dados qualitativos, realizada com o *software QualCoder 3.5*, revelou que os professores reconhecem a importância da formação continuada, mas apontam uma oferta aquém do desejado. Idealizam um modelo de formação em que temas e propostas partam dos próprios docentes ou de seus órgãos colegiados, e que estas ações contribuam para a progressão na carreira. Os temas mais sugeridos para futuras formações foram, por ordem de escolha: avaliação, relação professor-aluno, metodologias ativas, uso de tecnologias em sala de aula e colaboração. A pesquisa destaca a necessidade de aprimorar os programas de formação ao docente universitário para fortalecer a qualidade do ensino superior no Brasil.

Palavras-chave: Capacitação Docente. Ensino Superior. Formação Continuada. Professor Universitário.

INTRODUÇÃO

Vivemos um momento com oportunidades crescentes de desenvolvimento docente. Muitas Universidades estão conscientes da importância de estabelecer fatores que influenciam a qualidade e a eficácia do ensino e, um desses fatores, provavelmente o de maior impacto, é a qualidade dos seus docentes (BOICE, 1986; SELBACH; LUCE, 2022).

Na educação médica, por exemplo, temos visto esforço para melhorar e superar os desafios de qualidade, currículo, competência e habilidades humanísticas (ALMEIDA *et al.*, 2019; LEVITES; BLASCO, 2013). Em um estudo qualitativo Almeida *et al.* (2019), mostraram que professores de medicina estão abertos a programas de desenvolvimento docente, porém:

(...) o apoio e reconhecimento institucional também são essenciais. Os Programas de Desenvolvimento Docente devem ser flexíveis e adaptáveis, para atender às necessidades da instituição e de seus docentes, e estimular a reflexão sobre suas práticas, por meio da troca de experiências, do desenvolvimento do

relacionamento interpessoal e da colaboração. No entanto, é vital identificar e facilitar o desenvolvimento de habilidades de liderança e avaliar sistematicamente o processo e os resultados alcançados (p. 176 - tradução nossa).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Desenvolvimento Docente refere-se a todas as atividades destinadas a aprimorar as competências pessoais e profissionais dos professores universitários no processo de ensino-aprendizagem. Essas atividades podem ser internas ou externas à instituição, incluindo minicursos, workshops, seminários, sessões de coaching, e comunidades de prática. Reconhece-se que ser um bom professor universitário envolve mais do que conhecimento profundo da área; é necessário enfrentar os desafios didático-pedagógicos da graduação e pós-graduação. Investir no desenvolvimento docente permite que os educadores se adaptem e atendam às necessidades dos alunos (CUNHA, 2006). Em última análise, investir no desenvolvimento do corpo docente permite que os educadores se adaptem, e atendam às crescentes necessidades e desafios contemporâneos (ALMEIDA *et al.*, 2019; COX, 2004).

O presente trabalho foi efetuado em uma Universidade pública de médio porte (12900 alunos e cerca de 800 professores), pertencente ao sistema federal de ensino. Através de uma investigação empírica, buscamos captar a percepção dos professores sobre a qualidade, quantidade e tipo de oferta de formação continuada.

METODOLOGIA

Este estudo contou com 84 participantes (professores e técnicos administrativos), dos quais 57,8% se identificaram como homens, 39,8% como mulheres, e 2,4% preferiram não se identificar. Após a aprovação ética, foi aplicado um questionário para coletar dados sobre formação acadêmica, tempo de docência, participação em formação continuada, e percepção sobre essas oportunidades. Também foram realizadas entrevistas com um subgrupo de 10 participantes para aprofundar aspectos não explorados no questionário.

Os dados qualitativos coletados foram submetidos a uma análise temática utilizando o software QualCoder 3.5 (BRILLAS; TRAGOU; PAPACHRISTOPOULOS, 2023). Este processo envolveu a identificação, categorização e comparação das principais temáticas emergentes, com o intuito de revelar padrões nas percepções e práticas relacionadas à formação continuada dos docentes (BRAUN; CLARKE, 2012).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A amostra coletada representa cerca de 10% do corpo docente da universidade, que possui 820 docentes, 520 técnicos administrativos, 12.900 alunos, 49 cursos de graduação e 30 programas de pós-graduação, distribuídos em seis campi. Houve maior representatividade dos departamentos de Psicologia (12,5%), Ciências Naturais (11,3%), Engenharia Elétrica (7,5%), Medicina (6,3%) e Educação Física (5%). A maioria dos participantes tem mais de 10 anos de profissão (75%) e 48%

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

vêm de formações em ciências exatas ou naturais. Embora 68% dos participantes tenham relatado pouco envolvimento com práticas de formação continuada, aqueles que participaram relataram, em grande parte, experiências negativas, destacando insatisfação com a qualidade e relevância dessas formações. Curiosamente, 80% dos participantes lembram positivamente das formações oferecidas durante a pandemia de COVID-19, considerando-as essenciais para enfrentar os desafios daquele período. Isso pode indicar que, em momentos de crise, as formações são mais valorizadas, especialmente quando adaptadas às necessidades emergentes.

Verificamos também que, entre os participantes ativamente envolvidos em ações de formação docente, no passado ou atuais, todos tendiam a ter uma percepção menos negativa em relação às dificuldades e à escassez de recursos da instituição, indicando que a qualidade da percepção está diretamente relacionada com o grau de participação e envolvimento.

Um dado alarmante é que a maioria dos docentes desconhece o trabalho ou até mesmo a existência do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAPE) instituído em 2012, que deveria ser uma referência em suporte à formação continuada. Isso indica falha na comunicação e na integração desse núcleo com os docentes.

Quando indagados sobre temas sugeridos para futuras formações, apontaram: Avaliação (75%), Relação professor-aluno (71%), Metodologias ativas (66,3%), Pensamento crítico (63,7%), Uso de tecnologias nos cursos e durante as aulas (62,5%) e Colaboração (50%), refletindo interesse por temas que promovam ensino dinâmico, interativo e adaptado às realidades contemporâneas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo destaca uma demanda significativa por formação continuada entre docentes universitários, com foco em práticas pedagógicas dinâmicas e alinhadas às atuais exigências do ensino superior. Embora reconheçam a importância dessas formações, os professores consideram a oferta presente insuficiente, indicando a necessidade de mais iniciativas. Os temas mais sugeridos - Avaliação, Relação professor-aluno, Metodologias ativas, Pensamento crítico, Uso de tecnologias e Colaboração - refletem interesse por capacitações que atualizem o conhecimento e fortaleçam habilidades pedagógicas reconhecidas como necessárias para uma prática efetiva e que promova a satisfação no trabalho docente. A avaliação emergiu como “calcanhar de Aquiles” da prática docente, revelando a necessidade de repensar desta que é tarefa fundamental no contexto universitário para promoção de aprendizagem eficaz e significativa (BROWN; SAMBELL, 2020; SAMBELL; MCDOWELL; MONTGOMERY, 2013).

Os resultados revelam ainda um paradoxo: enquanto as formações contínuas oferecidas em tempos normais são avaliadas, majoritariamente, negativamente, aquelas durante a pandemia foram vistas como importantes e bem-sucedidas, indicando que, diante de desafios excepcionais, os docentes valorizam formações específicas e relevantes. A pesquisa também destacou a baixa visibilidade e eficácia do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAPE), que deveria coordenar essas formações, mas atualmente desempenha papel secundário. Esse achado ressalta a importância de maior

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

comunicação e integração entre docentes e unidades de apoio para atender às necessidades dos professores. Além disso, vários participantes sugeriram que as formações sejam planejadas de forma colaborativa, com a participação ativa dos docentes na definição de temas e estratégias, e que essas formações sejam reconhecidas e valorizadas como parte do processo de progressão na carreira. Esses dados reforçam os achados de Meyer e colaboradores (2018) que também identificaram a importância que dão professores de 4 universidades para os processos colaborativos na constituição e condução da formação continuada.

Acredita-se que tais resultados, uma vez discutidos e incorporados na política institucional de formação docente, podem favorecer o engajamento e o sucesso dos programas de formação continuada, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino superior no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Tereza Carvalho; MAIA, Fernanda Alves; HOFFMAN, Ernesto José; BARBOSA, Ana Tereza Fernandes; SAMPAIO, Cristina Andrade; RAMOS, Lucas Gabriel Duarte; RODRIGUES, João Felício. Faculty Development: Social Representations Constructed by Medical School Teachers. *Revista Brasileira de Educação Médica*, [S. l.], v. 43, p. 176-186, 2019. DOI: 10.1590/1981-52712015v43n2R-B20180101ingles.

BOICE, Robert. Faculty development via field programs for middle-aged, disillusioned faculty. *Research in Higher Education*, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 115-135, 1986. DOI: 10.1007/BF00991486.

BRAILAS, Alexios; TRAGOU, Elena; PAPACHRISTOPOULOS, Konstantinos. Introduction to Qualitative Data Analysis and Coding with QualCoder. *American Journal of Qualitative Research*, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 19-31, 2023. DOI: 10.29333/ajqr/13230.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Thematic analysis. In: **APA handbook of research methods in psychology**. APA handbooks in psychology@Washington, DC, US: American Psychological Association, 2012. v. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biologicalp. 57-71. DOI: 10.1037/13620-004.

BROWN, Sally; SAMBELL, Kay. **Changing assessment for good: a major opportunity for educational developers**. Staff and Educational Development Association (SEDA) of United Kingdom, 2020. Disponível em: <https://www.seda.ac.uk/wp-content/uploads/2021/04/Paper-for-SEDA-Changing-assessment-for-good-a-major-opportunity-for-educational-developers-4.pdf>. Acesso em: 27 out. 2022.

COX, Milton D. Introduction to faculty learning communities. Em: COX, Milton D.; RECHLIN, Laurie (org.). **Bulding Faculty Learning Communities**. *New Directions for Teaching and Learning*. J-B TL Single Issue Teaching and Learning[s.l.] : Jossey-Bass, 2004. v. 2004p. 5-23. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/tl.129>. Acesso em: 22 fev. 2022.

CUNHA, Maria Isabel Da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, [S. l.], v. 11, n. 32, p. 258-271, 2006. DOI: 10.1590/S1413-24782006000200005.

LEVITES, Marcelo R.; BLASCO, Pablo Gonzales. A universidade brasileira e a formação humanística do estudante de Medicina. Uma leitura desde o pensamento de John Henry Newman. *Revista Brasileira de Medicina Oncologia*, [S. l.], v. Vol 70, n. Especial Oncologia 2, 2013.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)



MEYER, Patrícia; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; BORGES, Cecília. Colaboração entre pares em programas de desenvolvimento profissional docente. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 312-329, 2018.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

SAMBELL, Kay; MCDOWELL, Liz; MONTGOMERY, Catherine. *Assessment for Learning in Higher Education*. [s.l.] : Routledge, 2013.

SELBACH, Paula Trindade da Silva; LUCE, Maria Beatriz. As políticas de desenvolvimento profissional do docente universitário em cinco universidades federais do Sul do Brasil: concepções e desafios. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, [S. l.], v. 103, p. 526-550, 2022. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.103i264.5084.

PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU COMO FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA, NO CENÁRIO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Juverci Fonseca Bitencourt

Universidade Federal do Espírito Santo

jucabitencourt@gmail.com

Diego D' Avila Fernandes Oliveira

Universidade Federal do Espírito Santo

diego.d.oliveira@edu.ufes.br

Silvana Ventorim

Universidade Federal do Espírito Santo

silventorim@hotmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Nepe).

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: Essa pesquisa analisa a pós-graduação *stricto sensu* como lugar/espaço de formação continuada de professores da educação básica por meio da pesquisa exploratória bibliográfica, na perspectiva de estudo de revisão. Questiona a contribuição da produção acadêmica, teses e dissertações, para a constituição do campo da formação de professores na relação com a pós-graduação *stricto sensu*, considerando com os modos de desenvolvimento de suas bases teórico-metodológicas. As teses e as dissertações levantadas, inicialmente, foram defendidas entre os anos 2005 e 2021 e analisadas em suas referências bibliográficas, revisão de literatura, metodologias, procedências e institucionalidades. Como resultados parciais, observamos: pequena quantidade de textos que discutem o objeto; pouca circularidade de textos acadêmicos entre as pesquisas; concentração da discussão em poucos autores-referências; fragilidade metodológica; pouco investimento na produção das revisões de literatura; expressivo uso de textos normativos governamentais.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Pós-graduação *stricto sensu*. Estudo de revisão.

INTRODUÇÃO

Compreendemos a importância do debate que elenca a formação dos professores da educação básica no mestrado e no doutorado haja vista o pequeno quantitativo de professores com certificação nesse nível de ensino no Brasil. No ano de 2022, do total de 2.315.616 docentes na educação básica, 4,77%, são certificados no mestrado e doutorado. Ao tomarmos o total de matrículas de estudantes na educação básica no mesmo ano, 43.372.074, temos, aproximadamente 501 matrículas para cada professor certificado no mestrado e 1.812 no doutorado (INEP, 2023).

Já que a pós-graduação e a pesquisa implicam a qualidade do ensino na educação básica, o desenvolvimento e a qualificação profissional (GATTI, 2001), demarcamos a necessidade de estudos que investiguem a produção acadêmica a esse respeito.

Indicamos a relevância do debate articulado entre escola básica e universidade na formação de professores (NÓVOA, 2002), valorizando a experiência profissional dos professores no exercício da docência na relação com a pesquisa, para além do seu consumo, no uso do seu direito à formação.

Dialogamos com Certeau (2015) para afirmar que a prática teórica com pesquisas, amplia a interpretação sobre o objeto, na condição de alargar aquilo que pode ser compreendido pelo campo, naquilo que é limitado, estendendo a própria realidade teórica acerca do objeto, quer seja pela estrutura textual, contextual, sentidos próprios e perspectivas teórico-metodológicas.

METODOLOGIA

Pela pesquisa exploratória, bibliográfica, denominada estudo de revisão (VOSGERAU, ROMANOWISKI, 2014), intentamos compreender e tensionar os consensos do campo da formação de professores e ampliar o debate acerca da relação entre pós-graduação e formação de professores da educação básica que apele para o nível *stricto sensu* como lugar/espaço de formação continuada.

Investigamos 22 textos, sendo 10 teses e 12 dissertações, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), defendidas entre 2005 e 2021, por se tratar da produção articulada ao período dos V e VI Planos Nacionais de Pós-Graduação 2005-2020. Buscamos compreender o não dito, aquilo apontado como real e o indicado como real implicado. Portanto, produzir análises a partir de produções teóricas é operar sobre os textos, não para desvelá-los, mas conduzir outras inaugurações discursivas sobre a formação de professores em nível de *stricto sensu*.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Verificamos que o quantitativo de textos acerca da formação *stricto sensu* e educação básica é baixo, se considerarmos o total de textos e temáticas nos bancos. A pouca fabricação de discurso acerca do objeto em análise deve nos levar a questionar as narrativas que argumentam para que a pós-graduação *stricto sensu* não possa ser tomada como bem público aos professores.

A predominância dos textos é de universidades públicas, concentradas na região Sul do país, dados que reiteram a hegemonia desde a década de 1990 na produção acerca da formação de professores, que junto da região Sudeste, sobrepõem-se às demais regiões e institucionalidades (ANDRÉ, 2009).

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A falta da fabricação de discursos sobre o assunto não só empobrece a realidade como, também, a invisibiliza, produzindo consonância com discursos de que a pós-graduação não é para formar professores da educação básica, ou se a faz, a finalidade se vincula a má qualidade da educação. Isso nos leva a inferir que essas narrativas produzem os mortos (CERTEAU, 2015) dos discursos nos quais estão implicados na responsabilização dos professores pela referida má qualidade educacional e que, nesse contexto, a formação continuada *stricto sensu* é justificável.

Ao que se refere às metodologias, observamos que 10 textos não indicaram a abordagem de pesquisa adotada. Quanto aos instrumentos utilizados, dois não caracterizam e 20 apresentam suas caracterizações. Acerca dos procedimentos, seis textos apresentaram o uso de mais de três; dez textos dois procedimentos; quatro textos apresentaram um e; um texto não caracterizou essa exigência metodológica. Caracterizar os procedimentos é imprescindível para compreendermos os resultados, bem como evidenciar a força da pesquisa, ou seja, isso significa a própria operação do resultado da investigação (CERTEAU, 2015). Como procedimentos utilizamos tabelas dinâmicas para a estrutura e tópicos dos textos; categorização das referências e tipos de textos referenciados.

Do total de 22 textos, apenas oito apresentaram revisão de literatura com sistematicidade, dando ênfase ao campo e ao objeto investigados, o que indica ser necessário reconhecer os desafios e demandas de pesquisa do contexto estudado, a fim de contribuir com o seu desenvolvimento. Além disso, muitos levantamentos não apresentaram os períodos, bancos, quantidades de textos ou autorias dos textos debatidos.

Do quantitativo de 1.463 textos das referências, 1.349 receberam uma indicação e 28 autores foram citados acima de cinco manifestações. Se por um lado se tem a concentração de autores, por outro, uma dispersão no quantitativo de textos usados apenas uma vez, o que pode demonstrar falta de solidez teórica no campo ou pouca circulação dos autores.

Categorizamos como textos normativos, aqueles que podem se apresentar como, debates, análises e posicionamentos de entidades e instituições perante às orientações legais sobre a educação e formação de professores. Foram referenciados 238 documentos pelas teses e dissertações, com predominância de 68% desse total. Essa concentração indica uma significativa tendência em analisar documentos normativos desse nível de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento inicial justifica a importância da pesquisa, uma vez que informa a pequena produção de textos interessados em discutir a formação continuada de professores da educação básica em nível *stricto sensu*, desconsiderando o baixo percentual de mestres e doutores que atuam na educação básica ou sendo leniente com a perspectiva de que os cursos de mestrado e de doutorado não são direito dos docentes para a educação básica.

Os elementos dos textos apresentaram fragilidades importantes que dificultam tomar o objeto em análise como referência para o debate sobre a política de formação continuada de professores, carecendo de maior investimento acadêmico.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A incipiência metodológica dos textos, a concentração em poucos autores e o quantitativo ínfimo de textos que sustentam o debate, a predominância de uma região do país na produção dos debates, o baixo investimento nas revisões de literatura e a hegemonia de textos normativos governamentais, indicam a incipiência e o pouco investimento teórico no tratamento acadêmico sobre a temática.

Além disso, as fragilidades das pesquisas, dificultam assumir o importante lugar da pesquisa acadêmica na valorização e no desenvolvimento profissional dos professores, permitindo que as políticas de formação passem ao largo da formação *stricto sensu* como bem público aos professores, tomada como lugar de direito e espaço para formação continuada.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação docente**, Belo Horizonte, v. 01, nº 01, p. 41-56, ago./dez. 2009.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. 3 ed. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. RJ: Forense, 2015.

GATTI, Bernardete Angelina. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Rev. Brasileira de Educação**. set/out/nov/dez, nº 18, 2001.

INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica de 2022**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 5 jun. 2023.

NÓVOA, António. Formação de professores e o trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, 2002.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo educacional**, Curitiba, v. 14, nº 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

PRÁTICAS INCLUSIVAS E IDENTIDADE DOCENTE NOS CONTEXTOS DA PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Silvania Maria da Silva Gil

Universidade Católica de Santos - UNISANTOS

gilsilvania1@gmail.com

Cláudia Magalhães Gil

Universidade Católica de Santos - UNISANTOS

claudiamgil@yahoo.com.br

Maria de Fátima Barbosa Abdalla

Universidade Católica de Santos - UNISANTOS

mfabdalla@uol.com.br

Grupo de pesquisa: Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas.

Fonte de financiamento: CAPES.

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho docente e dos profissionais da educação.

Resumo: O trabalho objetiva discutir as representações sociais/profissionais dos/as docentes dos anos finais do ensino fundamental da Região Metropolitana da Baixada Santista sobre práticas inclusivas e identidade profissional nos contextos da pandemia e pós-pandemia. Fundamenta-se em referenciais que contribuem para a formação docente, para a complexidade do fenômeno identitário, das representações sociais/profissionais e do trabalho docente e sua valorização. Trata-se de pesquisa qualitativa, que se desenvolve em duas etapas: aplicação de questionário e realização de entrevistas narrativas. Após análise de conteúdo, os resultados apontam para: 1º as *práticas docentes* - discutindo os limites da formação e os desafios/tensões sobre o processo de profissionalização/precarização para práticas mais inclusivas; e 2º a *identidade profissional* - indicando pertença ao grupo social e reconhecimento profissional; desmotivação para tornar as práticas mais inclusivas; e falta de valorização da profissão. Por fim, permanece a necessidade de se investir na formação docente para o exercício de práticas inclusivas e democráticas e na valorização de vivências e experiências para constituição da identidade profissional.

Palavras-chave: Práticas docentes inclusivas. Identidade Profissional. Valorização do trabalho e da profissão docente.

INTRODUÇÃO

Este trabalho, recorte de uma pesquisa de doutorado, objetiva discutir as representações sociais/profissionais dos/as docentes dos anos finais do ensino fundamental da Região Metropolitana da Baixada Santista sobre práticas inclusivas e a identidade profissional nos contextos da pandemia e pós-pandemia.

Pensamos na relevância temática, porque, ao investigarmos a respeito das práticas nos contextos de pandemia e pós-pandemia, foi importante conhecer também como esses profissionais

foram reconstruindo suas identidades docentes. Em especial, por conta da pandemia, em que escolas foram fechadas, acabando por aprofundar e desvelar as desigualdades na educação brasileira (DUARTE; HYPOLITO, 2020). Essa incrédula realidade afetou, de maneira trágica, o ambiente de trabalho e a ação sobre ele.

Neste cenário, a pesquisa se fundamentou em Dubar (2005) sobre a constituição identitária, entendendo que a *identidade* é o resultado de processos individuais e coletivos que constroem os indivíduos e definem as instituições. É importante compreender aqui que a *identidade profissional* resulta da socialização entre os indivíduos, configurados em contextos de construção e reconstrução (DUBAR, 2005). A identidade também se constitui de conflitos, que perpassam a construção de conhecimentos profissionais, buscando conexões entre o pensamento e a ação em uma maneira de *ser* e *estar* na profissão (ABDALLA, 2006).

Ao desvendar as *representações sociais/profissionais* dos/as docentes sobre suas práticas e identidade profissional, recorreremos a Moscovici (2003, p. 108), ao afirmar que é importante “uma descrição cuidadosa dessas representações sociais, de sua estrutura e evolução”. Dessa forma, compreendemos, com Abdalla (2017), como se dão as “tensões e as pretensões” dos/as docentes, quando se tem pela frente tantos desafios a serem enfrentados. O que implica, também, discutir uma série de *relações de incerteza e de exclusão*, e, ao mesmo tempo, encontrar saídas ou *estratégias de ação e superação* (ABDALLA, 2021).

Diante dessas considerações, é mais do que urgente fomentar *práticas mais inclusivas*, o que possibilitaria “[...] um espaço social de convivência mais equânime na direção de garantir os direitos de todos e uma educação justa, igualitária e inclusiva” (ABDALLA; ALMEIDA, p. 593). Espaço para não só refletir sobre questões de formação, mas, sobretudo, naquelas que indicam possibilidades de *valorização da profissão docente*, a partir de tudo o foi vivenciado desde os tempos da pandemia.

METODOLOGIA

A pesquisa, em andamento, aprovada pelo Comitê de Ética sob n. 5.059.195, caracteriza-se por assumir uma abordagem *qualitativa*, tendo, como sujeitos, os profissionais da educação que trabalham nos anos finais do Ensino Fundamental de escolas públicas da Região Metropolitana da Baixada Santista. Desenvolveu-se em duas etapas, sendo que na primeira, foi encaminhado um *Questionário online autoaplicado*, para 30 professores/as, buscando abordar suas representações sociais/profissionais sobre os seguintes temas: docência e suas práticas, os estudantes e a identidade profissional.

Na segunda etapa, realizaram-se entrevistas narrativas com 10 docentes, gravadas pelo *google meet*, em que foram discutidos dados da prática entrecruzados com os da identidade docente em contextos de pandemia e pós-pandemia.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), agrupamos os dados coletados em duas dimensões de análise. Na dimensão *Práticas Docentes*, tratamos das representações sociais/profissionais dos/as docentes sobre as práticas, especialmente, aquelas mais inclusivas. Os resultados apontam para as seguintes categorias:

1º *Limites da formação* - identificando a ineficiência da formação inicial, que não contribui para as necessidades/perspectivas dos/as docentes frente aos desafios da realidade;

2º *Desafios/tensões sobre o processo de profissionalização e precarização do trabalho docente para práticas mais inclusivas* - os/as docentes reconhecem os seguintes indicadores como grandes desafios: desvalorização profissional; intensificação do trabalho; ampliação das jornadas; desqualificação da formação profissional; novas formas de regulação e controle; e ausência de tempo e espaço para abrir possibilidades para práticas mais inclusivas. E, ao considerar as demandas do contexto da pandemia e da pós-pandemia, identificam outros problemas: *organização do trabalho docente* - para se garantir que intenções e ações planejadas possam ser executadas e avaliadas pelo coletivo da Escola; *necessidade de se propor estratégias didáticas* - para se promover um processo educacional mais contextualizado, significativo e inclusivo.

Para a segunda dimensão - *Identidade Profissional* - foram também agrupados, em categorias de análise, os seguintes resultados:

1º *Pertença ao grupo social e reconhecimento profissional* - desvelando o *envolvimento dos/as docentes* com o coletivo escolar; as *relações sociais* que procuram desenvolver com os pares e o alunado, que são desafiadoras e tensas; e o *envolvimento comprometido* que assumem com suas disciplinas e com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola, de modo a integrar e a incluir o alunado de forma significativa;

2º *Desmotivação para tornar as práticas mais inclusivas* - revelando que as *múltiplas reformas educativas* impõem práticas neoliberais por meio das disposições legais, via avaliações internas e externas e pela gestão escolar; e há *desinteresse dos alunos*, que se estende às famílias, que não se preocupam com a aprendizagem de seus filhos, por não terem oportunidades de estudos e pelo excesso de trabalho;

3º *Falta de valorização da profissão* - porque os sistemas de ensino não garantem *políticas de valorização* dos profissionais da educação básica, que assegurem a eles uma formação continuada, planos de carreira, salários e jornadas de trabalho dignos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O recorte apresentado permite o entendimento de que os professores *carregam tensões*, quando enfrentam os desafios das situações de trabalho, em especial, quando precisam exercer práticas inclusivas. Justificam, neste sentido, que não tiveram uma formação específica, e que as práticas docentes são estabelecidas pelas múltiplas reformas educativas, pelos próprios sistemas

de ensino e reforçadas pela gestão da Escola. O que significa, muitas vezes, que é preciso promover espaços e tempos coletivos para se refletir sobre práticas de inovação e de inclusão.

Por fim, os professores desvelam a complexidade do fenômeno identitário, contaram sobre suas vivências e experiências da formação. Cabe a nós, então, um *olhar psicossocial* sobre as respostas que nos deram a respeito do *que* fazem e *como* fazem na condição de professores/as e nas condições que lhes são oferecidas pelos sistemas de ensino.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Representações profissionais de professores: tensões e pretensões. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 37, p. 130-160, 2017.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Relações de incerteza e exclusão: é possível pensar em estratégias para a educação em tempos de pandemia? **Olhar do Professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-10, e-15972048, 2021.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Formação de Professores no Brasil e na América Latina na perspectiva da educação inclusiva. **Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 2, i.2, n. 4, p. 575-596, jul./dez. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

DUARTE, Alexandre William Barbosa; HYPOLITO, Álvaro Moreira, Docência em tempos de Covid-19: uma análise das condições de trabalho em meio a pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 736-753, set./dez. 2020.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais.

São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigação em Psicologia Social. Petrópolis: Vozes, 2003.

PROFESSORES ADJUNTOS HOMENS NAS CRECHES MUNICIPAIS DO RIO DE JANEIRO: FORMAÇÃO CONTINUADA PRA QUÊ?

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Jonathan Ferreira Ribeiro

SME Rio de Janeiro e UFRRJ
profjonathanribeiro@gmail.com

Ana Maria Marques Santos

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro -
PPGeduc/UFRRJ
anamarkes.ufrrj@gmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: GRUPEFOR (Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Políticas Educacionais, Formação de Professores, Democracia e Direito a Educação).

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: O presente trabalho busca investigar a formação continuada dos Professores Adjuntos de Educação Infantil (PAEIs), homens, nas creches do município do Rio de Janeiro. Há anos vem aumentando a presença masculina no trabalho de crianças pequenas e muitos trabalhos acadêmicos nos revelam que o tema não é novo e já temos a presença de Agentes de Educação Infantil (AEIs) e de Professores de Educação Infantil (PEIs) nos Espaços de Desenvolvimento Infantil e nas creches do município. A pesquisa nos sugere a necessidade de discutir as complexidades que aparecem no cotidiano desses profissionais, sua formação pedagógica inicial e principalmente continuada no exercício do magistério na Educação Infantil. Parece existir um estranhamento por parte de professores, gestores e comunidade escolar com a atuação de professores homens pôr a história trazer que o ato de cuidar e educar de crianças pequenas estão ligados a feminilidade, ao “instinto” materno. Buscamos investigar de que forma esses Professores, do sexo masculino, se veem nas unidades escolares, como veem as questões de gênero e masculinidade na educação, possíveis preconceitos estranhamentos ao fazer desses profissionais, e nesse sentido, como têm se dado a formação inicial e continuada a eles, no suporte ao trabalho com os pequenos.

Palavras-chave: Formação inicial e continuada. Gênero e diversidade. Educação infantil.

INTRODUÇÃO

A prática pedagógica relacionada à educação é muito associada à figura feminina, a mulher, tendo em vista toda a trajetória histórica, social e cultural por trás da profissão professor. Observando a Educação Infantil, associada, muitas vezes, a uma concepção assistencialista no qual não podemos dissociar o cuidar e educar, ratifica-se o papel, na maior parte das vezes, das mulheres. Pensando por esse viés, nos perguntamos: como um homem vai cuidar de uma criança? Levar ao banheiro ou dar banho? E trocar a fralda?

Lançando o olhar numa perspectiva histórica do Brasil, esta nos mostra que em diferentes momentos as questões que envolvem as relações sociais de gênero no campo profissional estão

muito presentes. A figura masculina, especialmente ligada à docência e principalmente no cuidado da primeira infância, sempre foi visto como surpresa e estranhamento.

A necessidade de pesquisar essa temática surge quando em 2019, a Prefeitura Municipal de Educação do Rio lança o Edital CVL/SUBSC Nº 19 de 25 de janeiro de 2019 que regulamenta o concurso público para Professor Adjunto de Educação Infantil (PAEI) que atuaria no âmbito da SME. Concurso esse que eu prestei para a 10ª Coordenadoria Regional de Educação e fui aprovado e convocado no mesmo ano, 2019, mas tomando posse em 2020.

Ao ser direcionado ao Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI), eu e demais aprovados nos deparamos com o fato de que todos os PAEIs atuariam na creche sem ter opção de atuação na pré-escola mesmo o edital prevendo a atuação nessas turmas. Com essa situação, percebemos que só poderíamos escolher as turmas de berçário, maternal 1 e maternal 2. Neste EDI, havia três PAEIs homens que foram direcionados, cada um, para uma turma citada anteriormente.

O principal interesse de investigação no qual propomos esse estudo é compreender a dinâmica que envolve a trajetória, a formação inicial/continuada e as práticas pedagógicas dos Professores Adjuntos de Educação Infantil do sexo masculino que atuam nas creches da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Esse lócus de atuação se faz importante tendo em vista que o cargo é novo e a Rede Municipal do Rio.

Vale ressaltar que durante o levantamento da pesquisa percebemos que muitos professores adjuntos concluíram o Ensino Superior, licenciaturas, mas ainda tem professores sem formação continuada. Vimos também que para esses que já possuem formação superior, não mostram interesse em dar continuidade, salvo as formações oferecidas pela Escola Paulo Freire que faz parte da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

METODOLOGIA

Na tentativa de discutir às questões levantadas na investigação, realizamos as pesquisas bibliográficas, documentais e de campo como técnica exploratória. Para Oliveira (2016, p. 69) a pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos. Sendo que, “o mais importante para quem faz a opção pela pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico”.

A pesquisa na área das Ciências Humanas não pode ignorar a experiência e as subjetividades dos envolvidos no processo investigativo, pois o material obtido por este caminho poderá gerar, como frutos possíveis, alternativas que contribuam para outras práticas, diferentes das que já estavam sendo executadas.

Deste modo, a escolha pelo método qualitativo neste estudo faz-se necessário por ser o que mais se adéqua ao propósito do tema em questão. Afinal, conforme Haguette (1987, p. 63) tal perspectiva “[...] fornece uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados

no pressuposto de maior relevância do aspecto subjetivo da ação social face à configuração das estruturas societais [...]”.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Pensando em alcançar o objetivo central da pesquisa, mapearemos através de sistemas on-line, se estiverem disponíveis nas CREs ou através dos Diários Oficiais do município que trazem as convocações de Professores Adjuntos de Educação Infantil e identificar o quantitativo de professores do sexo masculino. A partir desse mapeamento, tentaremos uma abordagem usando as redes sociais (grupos no *Facebook*, pelo *Instagram* e grupos de *WhatsApp* de PAElS) para entrar em contato e convidá-los a participarem da pesquisa informando que sou professor adjunto e que estou pesquisando sobre nossa categoria de professores do sexo masculino.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De acordo com Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Ao construir o questionário, pensamos com eixos da entrevista, saber: 1- Como foi o processo de escolha desses professores o ingresso na carreira docente de Educação Infantil?; 2- Saber sua trajetória de vida, de formação profissional, pertencimento social, se moram nos grandes centros ou periferias; 3- Qual é a identidade racial deles e como isso se reflete na prática docente?; 4-As questões de sexualidade: se são homens gays, héteros ou transsexuais; 5- Saber quanto tempo de prática docente e, principalmente, como eles se veem nesse espaço; 6- Se já passaram por algum tipo de preconceito, estigma, injúria ou ofensa por serem homens atuando na Educação Infantil; 7- Se buscam complementar sua formação com cursos de extensão, atualização, graduação e pós-graduação (lato sensu ou stricto sensu)”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em caminho, podemos observar, tanto pela experiência prática vivenciada, quanto pelas produções desse campo, que se trata de tema relevante e urgente sabedores também da carência e ou ausência de qualificação da formação continuada para os professores que atuam com essas crianças. Formação esta que poderá auxiliá-los nas superações de desafios cotidianos, e que se trata do fazer pedagógico para essa etapa da vida das crianças. Dessa maneira, podemos mostrar aos responsáveis pela formação continuada da Prefeitura do Rio de Janeiro as verdadeiras necessidades dos professores para qualificarem-se e atenderem a demanda de alunos de maneira mais eficiente e assim propiciarem as crianças experiências mais significativas.

REFERÊNCIAS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

ANTUNES, J. B. Memórias de professores homens que trabalhara como docentes de educação infantil e suas representações sociais. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 6, n. 16, p. 134-253, 2015.

HAGUETTE, T. M. F. O objeto das metodologias qualitativas. *In*: HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LOURO, G. L. **Educação e docência**: diversidade, gênero e sexualidade. *Formação Docente*, v. 4, p. 1-6. 2011.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p.149-158, 1990/1991.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. Pesquisa qualitativa: recursos básicos. *In*: MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia**: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Moraes, 1994.

PENA, A. **Histórias de vida de professores homens na educação infantil**. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, v. 01, n. 01, p. 118-131, jan. /abr., 2016.

SILVA, B. L. B. da. **A Presença de Homens Docentes na Educação Infantil**: Lugares (Des)Ocupados. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

PROFESSORES E A PERDA DE SENTIDO DA PRÁTICA DOCENTE

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Nathália Marques da Conceição

Universidade Federal de Rondonópolis

nathalia.marquespedagogia@hotmail.com

Grupo de pesquisa: Educ(Ações) e Re-existências - KUARÁ.

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: Este trabalho resulta de uma pesquisa de mestrado em educação no qual foi discutido e refletido a perda de sentido que professores vêm sofrendo no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa foi realizada com docentes do ensino fundamental II em uma escola pública de Mato Grosso. Esta pesquisa está fundamentada no campo teórico da aprendizagem dialógica, por meio de entrevistas e grupos de discussão comunicativa, cuja abordagem metodológica de investigação comunicativa. A pergunta condutora da pesquisa foi: “De que maneira a criação de sentido, princípio da aprendizagem dialógica, contribui para o processo de ensino e aprendizagem e a melhoria da relação docentes e discentes?”. Para tanto, o objetivo foi analisar as concepções dos professores sobre a criação de sentido no processo de escolarização, ampliando os debates no campo da didática. Em relação aos resultados, os professores apresentaram uma discussão sobre como se veem em uma realidade no qual as políticas gerencialistas os controlam no trabalho docente e como tal política tem gerado um cansaço existencial nos professores, ou seja, uma grande perda de sentido na relação com o trabalho na escola, uma insatisfação, adoecimento e sobrecarga no ofício da docência.

Palavras-chave: Professores. Perda de sentido. Processo de ensino e aprendizado. Políticas gerencialistas. Prática docente.

INTRODUÇÃO

A atuação docente é um fator indispensável para a qualidade do processo de ensino e aprendizado. Assim, pensar a prática docente é pensar na criação de sentido¹ tanto para os professores quanto para os estudantes. Sendo que a prática docente está diretamente ligada à construção de sentidos e significados ao que se aprende e porque se aprende. O diálogo entre os aprendizes e com o mundo que o cerca permite uma leitura do mundo à sua volta, e consequentemente, possibilita dar mais sentido à sua própria existência, pois, segundo Freire (2006), a própria leitura de mundo do professor faz parte da compreensão de sua própria presença no mundo.

A pesquisa teve como objetivo analisar as concepções dos professores sobre a criação de sentido no processo educativo e evidenciou que é função da escola fortalecer a interação dialógica, de maneira que a comunicação esteja voltada para o entendimento e que por esta via seja possível construir um currículo vivo, que acolha e respeite a diversidade.

¹ Criação de sentido: princípio da aprendizagem dialógica. Nesta abordagem, o sentido se constrói quando as contribuições e diferenças culturais são tratadas de modo igualitário. Significa possibilitar um tipo de aprendizagem que parte da interação e das demandas e necessidades das próprias pessoas.

Sendo assim, é indispensável que a relação professor-aluno seja pautada numa abordagem dialógica, pois, é por meio do diálogo igualitário, do pertencimento, do acolhimento que a criação de sentido é possível (AUBERT, 2016). O princípio criação de sentido que aqui se apresenta está fundamentado na base dialógica da aprendizagem, uma vez que entendemos que a criação de sentido é resultado de uma prática educativa pautada na interação, diálogo e intersubjetividade.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi a metodologia de investigação comunicativa. Realizamos um estudo de campo. O levantamento informacional foi a entrevista semiestruturada e os grupos de discussão, no qual contou com um grupo de oito professores do ensino fundamental dos anos finais, todos de uma mesma escola pública e que atuam nas áreas do conhecimento: linguagens, matemática, ciências humanas e ciências da natureza (MELLO, 2012).

Para a realização da pesquisa com os professores, a pesquisa foi submetida e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

As entrevistas comunicativas e os grupos de discussão comunicativo possibilitaram organizar o diálogo entre o grupo de professores, para que cada participante pudesse expressar seus pensamentos, suas ideias, suas perspectivas e entendimento a do processo de ensino e aprendizado, da forma como isso atravessa a subjetividade e a intersubjetividade de cada um do grupo. Tiveram a oportunidade de citar pontos altos e baixos em relação ao processo educativo e os desafios do seu ofício. Para tanto, foram estruturados três eixos condutores das análises: eu e a docência; o sentido na prática pedagógica; e os sentidos nas relações. Os eixos foram organizados e analisados a partir das dimensões: transformadora e excludente da abordagem comunicativa (GÓMEZ *et al.*, 2006).

A metodologia utilizada se pauta na perspectiva comunicativa crítica com foco na intersubjetividade, cujo objetivo principal é a transformação social. Para tanto, os professores participantes juntamente com os autores que fundamentam a aprendizagem dialógica nos permitiram compreender a forma como o princípio criação de sentido pode contribuir para esse processo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apresentamos os dados obtidos dispostos em três eixos: eu e a docência; o sentido na prática pedagógica; e os sentidos nas relações. O eixo 1: eu e a docência, foi pensado para situar esse professor e a sua relação com a docência, as motivações que os levaram a escolher a docência e como se sentem atualmente no trabalho. Neste eixo os professores destacaram como elementos transformadores a admiração pela profissão de professor, a nobreza do ofício da docência, a realização profissional e felicidade em estar em sala de aula. Dentre os elementos excludentes apontaram que a escolha pela profissão se deu pela falta de oportunidade de formação de outras áreas,

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

a escolha como necessidade de um emprego, o sentimento de cansaço e desmotivação devido à má remuneração.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

O eixo 2: o sentido na prática pedagógica foi pensado para discutir questões como as maiores dificuldades e desafios que os professores têm no processo de ensino e aprendizado e a importância do seu trabalho para a sociedade. Dentre as falas transformadoras destacamos a empatia com os estudantes para a prática pedagógica, o diálogo como ferramenta de aproximação, o ensino com a finalidade do exercício da cidadania e a prática pedagógica como ferramenta para a superação das desigualdades sociais. Dentre os elementos excludentes destacamos o pouco interesse nos estudos por parte dos estudantes, a autocobrança para atender todas as demandas da sala de aula, a influência de uma formação tradicionalista que se reverbera na prática atual.

No eixo 3: o sentido nas relações (interações sociais), apresentou questões acerca das relações construídas entre professor e aluno. Os elementos transformadores foram a utilização de linguagem adequada com os estudantes para melhorar a comunicação, a concepção de que o saber ser professor acontece na relação com o estudante, as particularidades de cada estudante contribuem para a formação docente, estar aberto para ouvir sugestões e críticas dos alunos contribui para a melhoria da prática pedagógica. Dentre os elementos excludentes os participantes citaram que muitos estudantes frequentam a escola apenas pela imposição da família ou do Conselho Tutelar, a falta de apoio da família na vida escolar do estudante favorece a falta de comprometimento com os estudos, discursos nas redes sociais de que os estudos não são necessários para a ascensão social, o trabalho em sala de aula sendo sufocado pelo excesso de burocracia, a falta de respeito de alguns estudantes com os colegas e professores dificulta o processo de ensino-aprendizado. Os elementos excludentes citados demonstraram as dificuldades que muitas vezes são geradas por políticas educacionais que favorecem o gerencialismo.

Tais políticas, de acordo com o grupo, têm impactado diretamente no trabalho em sala de aula. Onde o uso excessivo de materiais apostilados e plataformas digitais têm limitado cada vez mais a autonomia do professor e com isso, gerado uma sobrecarga de trabalhos burocráticos e administrativos, guiados por uma racionalidade técnica, com pouco espaço para a criação do sentido. Quando o professor, se vê sem espaço de tempo para pensar, estudar, inventar, dialogar, trocar experiências entre os pares, não é possível existir sentido naquilo que se faz. Sem vínculo, sem acolhimento, sem a valorização da vida, não é possível criar sentido no trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa nos chamou atenção para o sentido das práticas e relações vivenciadas no ambiente escolar. Reconhecemos que a atuação do professor, como um dos principais agentes no processo de ensino e aprendizado, assume o papel de contribuir para a criação de sentido dos próprios estudantes. Todavia o que percebemos é que muitos educadores, diante das dificuldades do próprio ofício se encontram desencorajados. Somando-se a esta realidade há a implantação de políticas públicas educacionais mercadológicas que tem afetado diretamente a atuação dos



professores, dificultando cada vez mais a construção de relações de interação, diálogo e intersubjetividade entre os pares e entre os próprios estudantes no espaço escolar.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

AUBERT, Adriana.; FLECHA, Ainhoa; GARCIA, Carme; FLECHA, Ramón.; RACIONERO, Sandra. **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GÓMEZ, Jesús; LATORRE, António; SÁNCHEZ, Montse; FLECHA, Ramón. **Metodologia de Investigación Comunicativa Crítica**. Barcelona: El Roure Editorial, 2006.

MELLO, Roseli Rodrigues de; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. **Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível**. São Carlos: EdUFSCar. 2012.

PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E EM SERVIÇO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE NOVA VENÉCIA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Eglieni Trevezani

Universidade Federal do Espírito Santo

eglienitrevezani@hotmail.com

Wanessa Zavarese Sechim

Secretaria Municipal de Educação de Nova Venécia

wanessazavaresesechim@gmail.com

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: Trata-se de um relato de experiência das ações do Programa de Formação Continuada para Profissionais da Educação, iniciado pela Prefeitura de Nova Venécia em 2021, visando melhorar a qualidade do ensino na Educação Básica. O objetivo é analisar e problematizar a formação inicial e continuada dos professores, destacando a valorização do trabalho docente e o investimento contínuo na capacitação. O programa inclui formações *online* e presenciais, abrangendo Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Especial. A metodologia envolve a articulação com a aprendizagem dos discentes, promovendo uma escola inclusiva e comprometida com a reflexão social. Desde sua implementação, o programa tem proporcionado formação integral aos educadores, com foco na prática pedagógica, inclusão escolar e apropriação das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC. A colaboração das Instituições de Ensino Superior - IES, das Organizações Não Governamentais - ONGs - e a inclusão de temas da Base Nacional Comum Curricular - BNCC - têm sido fundamentais para o sucesso do programa, que poderá ser um modelo para outras redes de ensino.

Palavras-chave: Formação Continuada. Educação Básica. Inclusão Escolar.

INTRODUÇÃO

O município de Nova Venécia, localizado na região noroeste do Espírito Santo, é um município com uma população aproximada de 49.065 pessoas (IBGE, 2022), com 58 escolas municipais e cerca de 7.200 alunos, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental final. Assim, pensar em um Programa de Formação com esta abrangência e que abarque toda a diversidade educacional é um desafio contínuo.

Diante dos diversos desafios que a educação contemporânea enfrenta, Nóvoa (2019) ressalta a importância da formação continuada como um meio de fortalecer o trabalho coletivo dos professores. Ele sublinha que “A transformação da escola ocorre quando os professores se unem para refletir sobre seu trabalho, desenvolver novas práticas pedagógicas e enfrentar os desafios do modelo escolar atual” (NÓVOA, 2019, p. 11).

Diante destes desafios o Programa de Formação Continuada para Profissionais da Educação visa apresentar relatos e análises de práticas curriculares e experiências formativas, demonstrando a importância da valorização do trabalho docente e do investimento contínuo na capacitação

destes profissionais considerando as especificidades de cada etapa e modalidade da educação básica. Durante a pandemia de COVID-19 em 2021, as formações ocorreram *online* e, a partir de 2022, foram incluídos encontros presenciais no calendário escolar para toda a rede de ensino. Em 2023, um calendário específico para a formação de profissionais da educação foi criado, e em 2024, essa estrutura continuou com encontros presenciais garantidos.

Este Programa de Formação tem trabalhado para oferecer uma educação de qualidade na rede municipal de ensino. Assim, foi necessária a implementação de uma proposta pedagógica que incluiu várias alterações. A fim de possibilitar essa implantação, foi preciso reorganizar o currículo, a organização curricular, o calendário escolar e o próprio programa de formação. Essas mudanças visam atender às demandas do sistema de ensino e desenvolver um planejamento diferenciado, adequado e alinhado às necessidades pedagógicas de alunos e professores. O processo envolveu identificação das lacunas, elaboração de um diagnóstico efetivo, conhecer a amplitude do desafio, envolver todos os segmentos e definir um planejamento para o fortalecimento da aprendizagem dos alunos.

A valorização do trabalho docente e o investimento no desenvolvimento profissional são fundamentais para assegurar a qualidade e promover o fortalecimento da aprendizagem, como preconiza a legislação vigente. Já o município aprovou a Lei nº 3.683, em 10 de novembro de 2022, regularizando a hora-atividade do docente. A alteração fornece a base legal e diretrizes para a formação continuada dos professores, abordando a importância da formação teórica, prática e ética dos educadores.

METODOLOGIA

A formação continuada é uma modalidade que deve contribuir para que o profissional possa fazer reflexões, questionar e avaliar os processos educativos desenvolvidos pela instituição de ensino em que atua. É uma excelente oportunidade para troca de experiências, principalmente entre os professores iniciantes e aqueles que já possuem um significativo tempo de trabalho (Lima; Moura, 2018). Lima e Moura (2018) evidenciam também que a formação continuada deve ser uma atividade constante na vida do professor. Não deve acontecer de forma isolada e eventual, mas fazer parte do cotidiano, acontecendo tanto no interior da escola como fora dela.

Promover a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e a construção de uma escola mais inclusiva e socialmente comprometida é nossa busca constante. A metodologia envolve a articulação entre teoria e prática, com foco na aprendizagem dos estudantes. O programa conta com a colaboração de IES e ONGs e a inclusão de temas da BNCC.

É realizado um esforço no sentido de articular e fomentar o desenvolvimento de ações de formação continuada com encontros garantidos em calendário próprio, para permitir que a participação dos docentes nos encontros de formação seja mais um passo no processo de formação permanente dos educadores. Cabe ressaltar que os momentos de formação integrantes desse Programa estão em consonância com a Proposta Pedagógica municipal.

Além dessas, são consideradas as ações que dispõem sobre a inclusão escolar e social, o que significa possibilitar a acessibilidade curricular. O currículo deve ser dinâmico e flexível e proporcionar situações para ocorrerem as aprendizagens. O currículo inclusivo deve considerar a ampliação do conhecimento dos alunos acerca de suas experiências de vida nas diferentes áreas do conhecimento, bem como as políticas que tratam das diversidades culturais e étnico-raciais brasileiras que permitem uma inclusão escolar.

A formação continuada pode ser concebida enquanto “[...] um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, para assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos [...]” (CHIMENTÃO, 2009, p. 3). Diante disto, a formação continuada torna-se um instrumento importante que possibilita a atualização e a aquisição de novos conhecimentos. Em Nova Venécia, a formação é estruturada de modo a permitir a participação contínua dos profissionais da educação, respeitando os horários de planejamento e atividade garantidos pela legislação vigente.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Desde sua implementação, o programa tem proporcionado uma formação integral e contínua aos educadores de Nova Venécia, focando nos seguintes eixos:

- Formação teórica e prática contextualizada.
- Compreensão da escola como espaço inclusivo.
- Apropriação das TIC pelos educadores.
- Construção de redes de educadores para intercâmbio de experiências.

Em 2023, a formação específica para diferentes grupos de profissionais, como professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Especial, ocorreu de forma promissora. A criação de um calendário próprio para cada grupo permitiu um foco maior nas necessidades específicas de cada segmento. Em 2024, a continuidade deste trabalho fortaleceu ainda mais a prática pedagógica dos profissionais da rede municipal.

A colaboração das IES, ONGs e outras instituições educacionais foram fundamentais para o sucesso do programa, garantindo que os momentos formativos fossem relevantes e contextualizados às demandas da Educação Básica. A inclusão de TCTs da BNCC nas formações contribuiu para uma abordagem mais ampla e integrada da educação, abordando aspectos como meio ambiente, economia, saúde, cidadania, multiculturalismo, ciência e tecnologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada em Nova Venécia tem sido essencial para a valorização dos educadores e a oferta de uma formação contextualizada e contínua são fundamentais para garantir um ambiente escolar inclusivo e propício à aprendizagem. A colaboração entre diversas instituições

fortalece o vínculo entre a formação inicial e continuada, promovendo uma educação mais alinhada às necessidades reais das escolas e dos estudantes.

O programa de formação continuada de Nova Venécia poderá ser um modelo para outras redes de ensino, demonstrando a importância de um investimento contínuo no desenvolvimento profissional dos educadores para a promoção de uma educação de qualidade.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em: 13 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC** - propostas de práticas de implementação. Brasília: MEC/SEB, 2019a.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. Anais CONPEF: **O significado da formação continuada docente**. Congresso norte paranaense física escolar. 2009. Acesso em: 10 jun. 2023.

LIMA, Francisca das Chagas; MOURA, Maria da Glória Carvalho. A formação continuada de professores como instrumento de ressignificação da prática pedagógica. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, ano 23, Ed. Especial, p. 242-259, dez. 2018. Acesso em: 25 fev. 2022.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. e85234, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/>. Acesso em: 9 ago. 2024.

PROMOÇÃO DA LEITURA EM UM ESPAÇO NÃO FORMAL DE EDUCAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Daniele Sabrina Cherubino Simões
Universidade Federal do Espírito Santo-UFES
danielescsimoes@gmail.com

Regina Godinho de Alcantara
Universidade Federal do Espírito Santo-UFES
regina.alcantara@ufes.br

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: Trata-se de pesquisa de mestrado em andamento que tem como um dos objetivos refletir acerca da relevância da promoção da leitura em espaços não formais de educação. Apresenta um relato de experiência de uma atividade de extensão realizada em uma biblioteca de uma Instituição de Ensino Superior do interior do Estado do Espírito Santo, gerida por uma professora de Língua Portuguesa e Bibliotecária, a qual operacionaliza acesso a livros de literatura e promove ações culturais. Configura-se como pesquisa qualitativa, do tipo descritiva, e dialoga com pesquisadores que auxiliam na reflexão acerca da importância do ato de ler e da promoção da leitura, dentre os quais Zilberman (2008), Bamberger (2008), Freire (2002), Perissé (2011) e Bahktin (2003). Conclui que o incentivo à leitura em espaços não formais de educação revela-se como estratégia necessária e eficaz para estimular o hábito de leitura e contribui para o enriquecimento cultural das comunidades em que esses espaços se encontram.

Palavras-chave: Formação de Leitores. Incentivo à Leitura. Literatura.

INTRODUÇÃO

Consideramos a leitura, e nesse sentido o acesso à literatura, uma prática social a qual todos têm direito e reconhecemos sua importância para a formação de cidadãos conhecedores de seus direitos e deveres. Acreditando, pois, nos benefícios acarretados pela leitura literária àqueles que a praticam, entendemos, enquanto Bibliotecária, Professora de Língua Portuguesa e atuante em um projeto de promoção da leitura, ser socialmente relevante refletir sobre os proveitos que essa prática pode proporcionar aos indivíduos/educandos, uma vez ser a leitura é um recurso primordial na oportunidade do conhecimento e no desenvolvimento do senso crítico. Logo, concordamos com Perissé (2011, p.7) ao afirmar que “Ao ler, ponho em ação os sentimentos, a vontade, a memória, a imaginação, a inteligência”.

Tendo em vista o explicitado, este trabalho expressa um relato de experiência de ações/participações em um projeto de promoção da leitura realizado em um espaço não formal de educação que se localiza no município de Colatina/ES e recebe crianças das comunidades adjacentes. Nesse ambiente são oferecidas diversas atividades, as quais se encontram vinculadas à prática de atividade física (basquete/futebol), à educação musical (coral, instrumentos musi-

cais), ao reforço escolar, a recreações diversas e à promoção da leitura. Para além, é ofertado almoço e lanche da tarde.

O estudo objetiva refletir acerca da importância da promoção da leitura em um espaço não formal de educação, evidenciando o quão significativo é oportunizar o acesso das crianças às obras literárias, bem como fomentar que outros profissionais da área a tenham interesse na formação de leitor.

METODOLOGIA

A metodologia aplicada caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, materializando-se como uma pesquisa descritiva e externando um relato de experiência da prática de promoção da leitura em um espaço não formal, embasada teoricamente por pesquisadores da temática.

REFERENCIAL TEÓRICO

Corroboramos com Zilberman (2008, p. 17), ao evidenciar que “a experiência da leitura decorre das propriedades da literatura enquanto forma de expressão, que, utilizando-se da linguagem verbal, incorpora a particularidade dessa de construir um mundo coerente e compreensível, logo, racional”. Nessa perspectiva, compreendemos que a leitura proporciona o desenvolvimento da linguagem e personalidade do indivíduo, contudo, precisa ser fomentada em diferentes ambientes: lar, escola, ambientes não escolares como espaços culturais, bibliotecas públicas, dentre outros, e realizada em todas as fases da vida, desde com a criança bem pequena, com a linguagem das gravuras e posteriormente à introdução no mundo das letras, como por exemplo (BAMBERGER, 2008).

O ato de ler proporciona melhor compreensão do que está a sua volta, ou seja, lendo o indivíduo torna-se conhecedor do seu ambiente, sociedade, e melhor se relaciona com o outro. Além disso, consegue melhor se posicionar e defender uma ideia/opinião, uma vez concordarmos com Freire (2002, p. 22), que, com a leitura, “o movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente”, instaurando a dialogicidade constante entre leitor - autor - realidade (BAKHTIN, 2003).

Projeto de promoção da leitura em um espaço não formal

A Biblioteca de uma Instituição de Ensino Superior do município de Colatina, sob gestão de uma Professora de Língua Portuguesa e Bibliotecária, realiza toda semana, por meio de projeto institucional, o serviço de empréstimo e devolução de livros de literatura infanto-juvenil ao público externo, configurando-se como um espaço não formal de educação. Nesse local, as obras são expostas e as crianças participantes do projeto são convidadas a escolherem-nas (até duas), as quais podem levar para suas residências, dando autonomia a suas escolhas e tornando o momento mais significativo. Vale destacar que o acervo é diversificado, composto de clássicos da literatu-

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

ra infantil a gibis. Esse formato desperta muito interesse das crianças, que costumam folhear as páginas, mostrar para os colegas, perguntar se determinada coleção está completa e até planejar uma sequência de livros a serem lidos. Outra questão importante é o compartilhamento da obra com irmãos, primos, demais familiares e até em suas escolas.

Além desse movimento, periodicamente é realizada a prática de contação de história. No ano de 2023, foi desenvolvido o tema Viagem Literal, o qual consistiu em convidar as crianças participantes, por meio de narração, a embarcarem com três personagens para diferentes países. No decorrer da história, era abordado o idioma do local, aspectos socioculturais, econômicos, políticos, religiosos e também sentimentos como respeito, amor, cuidado e educação. Na contação, eram utilizados objetos, imagens, músicas e/ou outras possibilidades que remetessem ao local visitado/narrado. Essa prática trouxe importantes reflexões para os participantes, que, ao término, eram convidados a explanarem sobre a experiência vivenciada diante daquela história, em diálogo com suas realidades; nesse momento era possível trabalhar a oralidade, a imaginação e a escuta ativa.

A vivência experienciada nos faz corroborar o papel preponderante do estímulo à leitura para o despertar do hábito de leitura nas crianças e seu contato positivo com as obras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada nos permite refletir acerca da promoção da leitura em espaços não formais de educação como estratégia possível e eficaz para estimular o hábito de leitura e oportunizar o acesso ao conhecimento e à cultura. A partir das reflexões e ações compartilhadas, fica notório que iniciativas simples e executadas com compromisso podem impactar positivamente a relação das crianças com os livros e refletir em seu desenvolvimento pessoal, social, cognitivo e do senso crítico. Além disso, fica evidente que o incentivo à leitura em espaços não formais representa um compromisso para com o enriquecimento cultural das comunidades em que esses espaços se encontram.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo SP: Ática, 2008.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 42.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MEDEIROS, Fábio H. N.; MORAES, Taiza. M. R. (orgs.). **Contação de histórias**: tradição, poéticas e interfaces. São Paulo SP: Edições Sesc São Paulo, 2015.
- PERISSÉ, Gabriel. **Ler, pensar e escrever**. Rio de Janeiro RJ: Saraiva, 2011.
- ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, v. 9, n. 2, p. 1122, 2008. Disponível em: www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376. Acesso em: 10 fev. 2023.

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

REFLEXÕES SOBRE A LICENCIATURA E A CARREIRA DOCENTE: UMA ABORDAGEM MULTIDIMENSIONAL PARA A GESTÃO EDUCACIONAL

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Alcimere Cristiani Degen Baptista
Universidade Federal do Espírito Santo
alcimere.baptista@ufes.br

Eduardo Augusto Moscon de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo
eduardo.oliveira@ufes.br

Brett Van Loon
Universidade Federal do Espírito Santo
brett.loon@ufes.br

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Gestão, Trabalho e Avaliação Educacional.

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: Os desafios da educação no Brasil vão além da escolarização de crianças e adolescentes, incluindo a crescente demanda por indivíduos interessados em se tornarem educadores, igualmente, levantamentos apontam desinteresse pela docência entre os jovens. Este estudo, ainda em andamento, tem como objetivo explorar questões fundamentais relacionadas à profissão docente, incluindo a escolha dos jovens para a carreira, o perfil dos estudantes de graduação e a preparação proporcionada pelos programas de formação. As questões discutidas incluem: a falta de interesse dos jovens é um fator relevante para a evasão? O programa de formação prepara adequadamente os futuros educadores? Os graduados estão preparados para trabalhar? O Espírito Santo terá falta de professores certificados? O estudo analisará também a avaliação da profissão docente, desenvolvimento de carreira, desafios de carreira e gestão de carreira. Em suma, este estudo visa compreender a carreira docente no Espírito Santo, identificando perfis de alunos e docentes explorando a escolha e preparação assim como os desafios enfrentados por esses profissionais.

Palavras-chave: Evasão. Licenciatura. Carreira Docente. Gestão.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, em andamento, propõe-se a abordar questões fundamentais relacionadas à carreira docente, o (des)interesse dos jovens pela carreira e a projeção do futuro da carreira desses profissionais (ARIOVALDO; NOGUEIRA, 2023). Nesse viés, delimito o escopo do estudo com as seguintes questões: o desinteresse dos jovens pela licenciatura é uma faceta relevante no contexto da evasão? Qual perfil dos alunos das licenciaturas? Os programas de formação em pedagogia e licenciaturas, públicos e privados, estão adequadamente preparando os futuros educadores para ingressarem na profissão? E os egressos, percebem-se preparados para atuar nas escolas de ensino regular da rede pública municipal e estadual? Diante dos desafios enfrentados

“Da Conae ao PNE 2024–2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

pelos educadores atuantes, poderíamos antever uma defasagem de profissionais licenciados para o trabalho no ensino regular no estado do Espírito Santo?

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A relevância social deste estudo evidencia, ao abordar os desafios relacionados à formação, outras preocupações como a valorização da categoria, a progressão de carreira e os desafios da profissão, análise da gestão de carreira e crescimento profissional na educação, temática frequentemente sub explorada em comparação com estudos de outras profissões (FISCHER, 2002). Cabe lembrar, precipuamente, que diferentemente de outros setores, a gestão educacional transcende a simples aplicação de métodos administrativos, esbarrando na dicotomia da finalidade precípua do indivíduo professor-formador, conforme salientado por Dourado (2007), englobando aspectos político-pedagógicos, condições de trabalho, profissionalização docente e qualidade na permanência, todos interligados à gestão educacional. Além disso, a pesquisa trará contextos de natureza elucidativa ao abordar a educação à distância (EAD) na graduação. O período estudado também poderá contribuir para pesquisas futuras já que abrangerá a fase pós-pandêmica.

A demanda por respostas torna-se mais evidente ao considerarmos dados do Exame Nacional Avaliação do Ensino Superior - Enade (2021), segundo o qual, dos 305.215 graduandos em licenciatura, somente 14% têm interesse em seguir a carreira como principal atividade e, 5% descartaram completamente essa possibilidade. Realidade já presente em estudos prévios que projetam um déficit de 235 mil docentes até o ano de 2040, no caso de a taxa atual de formação se mantenha. O quadro é preocupante, uma vez que informações da pesquisa da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de 2018 identificam o Brasil como o país com o menor interesse dos jovens em ingressar na carreira docente (2,4% dos alunos com 15 anos de idade), destacando barreiras financeiras para buscar outras graduações (3%) e a falta de opções de bacharelado na área (2%) como fatores que influenciaram na decisão. Do mesmo modo no contexto internacional, as autoras García e Weiss (2022) também encontraram, nos Estados Unidos, profissionais abandonando a docência. Na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), a preocupação abrange a evasão de discentes graduandos, realidade caracterizada no relatório Permanecer e Concluir de 2022. Dentre outros aspectos, Junqueira e Muls (2000), interligam a desistência do educador à pauperização da carreira. Além disso, segundo Sampaio e Marin (2004), a precarização do trabalho docente entre outros aspectos afeta diretamente as práticas curriculares.

Parece novidade, mas desde 2007 o Conselho Nacional de Educação chamava a atenção para um potencial defasagem de professores no Brasil especificamente nas áreas de Química, Física, Biologia e Matemática, nas regiões Norte e Nordeste (RUIZ *et al.*, 2007), mesmo depois dos avanços no Piso Salarial Nacional (BRASIL, 2008) e a Política Nacional de Formação de Professores (BRASIL, 2009). Além disso, de acordo com informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em janeiro de 2024, em São Paulo, foi observado que em algumas regiões até 90% dos profissionais atuam na área sem ter formação na disciplina específica. De acordo com Ramalho e Nunez (2003) a solução tem base na formação do professor e profissionalização do ensino. Diante disso, este estudo visa oferecer contribuições para elucidar o contexto da carreira da licenciatura.

METODOLOGIA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Este estudo empregará uma abordagem de pesquisa exploratória e descritiva para uma compreensão aprofundada da carreira docente no ensino regular. A metodologia consistirá em pesquisas bibliográficas e documentais, análise quantitativa de dados, além de análises qualitativas baseadas em entrevistas semiestruturadas com diversos atores educacionais, incluindo discentes e docentes. Iniciaremos com uma pesquisa documental abordando a legislação que impacta a vida dos educadores no magistério, focando especialmente no ensino regular dos municípios da Grande Vitória. A pesquisa será conduzida de acordo com princípios éticos rigorosos, garantindo o respeito à privacidade dos participantes, a transparência em todas as etapas do estudo e a confidencialidade das informações coletadas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise qualitativa das entrevistas será conduzida por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), por categorização semântica. Esse processo permitirá uma interpretação dos indicadores quantitativos relacionados à oferta e demanda de docentes nas escolas de ensino regular, bem como à valorização docente e projeções considerando aposentadorias/rotatividade, afastamentos e licenças. Este levantamento propõe um relatório acerca da carreira docente com vistas a contribuir significativamente para a compreensão dos desafios e necessidades da carreira docente no Brasil, particularmente no Espírito Santo, e, auxilie na formulação de políticas e estratégias para enfrentar esses desafios, tendo em vista discussões reflexivas sobre a licenciatura e a carreira docente para a gestão educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, a redução do interesse dos jovens pela carreira docente tem se tornado uma preocupação crescente. A presente pesquisa, ainda em andamento, pretende abordar não só os desafios relacionados à formação, mas também as questões relacionadas com a valorização da categoria, a progressão de carreira e os desafios da profissão docente envolvendo aspectos político-pedagógicos, condições de trabalho, profissionalização e qualidade pela opção e permanência na carreira.

REFERÊNCIAS

ARIOVALDO, Thainara C. e NOGUEIRA, Claudio M. M. **Evasão nos cursos de licenciatura: análise a partir do Censo do Ensino Superior e de dados da Universidade Federal de Minas Gerais**. 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/57507>. Acesso em: 18 de dez de 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

**“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos
no campo da educação”**

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

BRASIL. (2008). Piso Salarial Profissional Nacional - Lei nº 11.738, de 16/7/2008, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/piso-salarial-de-professores>. Acesso em : 20/06/2024.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

BRASIL. (2009). Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009 - Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília. Acesso em: dezembro de 2023.

BRASIL (2022). **Permanecer e concluir** (PROGRAD 2023). Disponível em: <https://permanecer.ufes.br/apresentacao>. Acesso em: 28 de outubro de 2023.

DOURADO, Luis F. **Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

FISCHER, André L. **Um resgate conceitual e histórico dos modelos de gestão de pessoas**. In M. T. L. Fleury (Org.), *As pessoas na organização* (pp. 11-33). São Paulo: Gente. 2002

GARCÍA, Emma e WEISS, Elaine. **Examining the factors that play a role in the teacher shortage crisis Key findings from EPI's 'Perfect Storm in the Teacher Labor Market' series**. October 15, 2020. Economic Policy Institute. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED611183.pdf>. Acesso em: novembro de 2023.

JUNQUEIRA, C. & MULS, L. **O processo de pauperização docente**. Contemporaneidade e Educação, 136-149. 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - **Exame nacional do Ensino Superior** - resultado Enade 2021 - disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade/resultados>. Acesso em: 23/10/2023.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OCDE. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: 31/03/2024.

RAMALHO, Betânia L.; NUNEZ, Isauo B.; GAUTHIER, Clermount. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SAMPAIO, M. das M. F., e MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, 25 (89), 1203-1225. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22618.pdf>. 2004. Acesso em: 29 de dez de 2023.

REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS E SAÚDE MENTAL NO COMBATE AO MAL-ESTAR DOCENTE

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Blandino, Camille Viana Azevedo
Universidade de Brasília
Blandinoc10@gmail.com

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: Este trabalho traz reflexões acerca das condições de trabalho dos professores no contexto escolar, com foco na violência e na falta de suporte psicológico, fatores que afetam diretamente a saúde mental e o desempenho dos docentes. A partir de uma análise bibliográfica baseada nas teorias de Paulo Freire, Miguel Arroyo e José Vicente de Souza Filho, o estudo destaca a precarização da profissão docente e a ausência de políticas públicas eficazes para proteger e apoiar os professores. A pesquisa propõe a necessidade de políticas públicas que transformem o ambiente escolar em um espaço de desopressão, garantindo condições de trabalho dignas e promovendo uma educação emancipadora e de qualidade para todos.

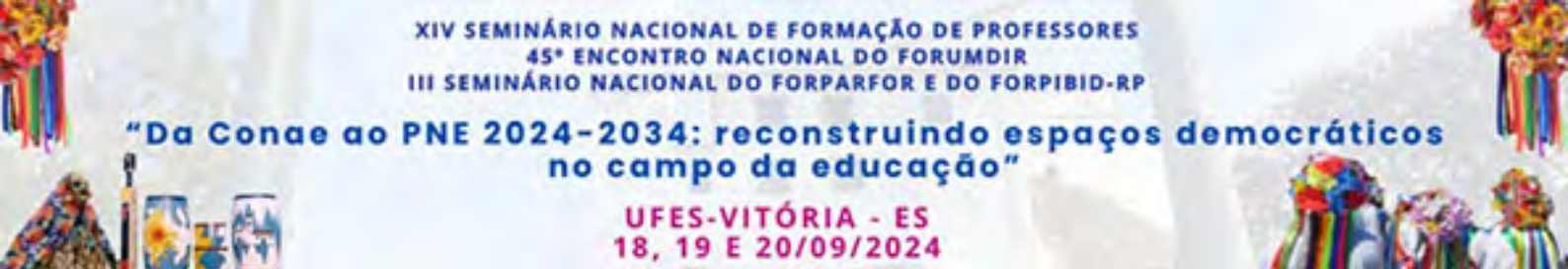
Palavras-chave: Violência. Docência. Mal-estar. Saúde mental. Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

“*Quem ajuda um professor?*”. Essa pergunta recorrente me acompanhou durante meu estágio na gestão escolar na área de pedagogia em uma escola pública do Distrito Federal. As experiências no campo da educação podem ser muito variadas, e eu não poderia afirmar uma verdade única e absoluta a partir da minha vivência no estágio. No entanto, durante todos os dias em que estive presente na escola, percebi a existência de muitas situações conflituosas, tais como pais que usavam de ameaça verbal contra professores, alunos com condutas agressivas, entre outras. E notei certa fragilidade da gestão escolar em lidar com esses conflitos, percebi que não havia ninguém dando um suporte adequado ao docente, essa constatação me motivou a querer pesquisar mais sobre o tema, resultando na construção deste artigo já que a escola deve ser um espaço de diálogo e de construção coletiva do conhecimento, respeitando e integrando as diferentes culturas presentes na comunidade escolar (CANDAU, 2023 p. 45). O presente artigo busca explorar esses contextos e trazer visibilidade para esse assunto tão relevante, para embasamento teórico do texto foram selecionados alguns textos de Paulo Freire, Miguel Arroyo e José Vicente de Souza Filho.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para realização desse trabalho é uma análise bibliográfica das principais teorias e estudos sobre a educação, com ênfase nas contribuições de Paulo Freire, Miguel Arroyo e José Vicente de Souza Filho. A revisão bibliográfica (CERVO; VERVIAN, 2007). visa contex-



tualizar a discussão sobre as condições de trabalho dos professores, políticas públicas e os desafios enfrentados no ambiente escolar, que podem levar a um mal-estar docente.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os professores frequentemente enfrentam situações de violência sem intervenção adequada devido à ausência de políticas públicas eficazes para a proteção do trabalho docente. A precarização e a falta de suporte institucional contribuem significativamente para o adoecimento mental dos professores (SAUPE, 2010). Embora escolas públicas e privadas tenham regimes internos, faltam normativas específicas para lidar com casos de violência contra docentes.

De acordo com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), a carga horária do professor é de 40 horas semanais (SEEDF, 2024), divididas entre regência e coordenação no contraturno. Na prática, essa carga é frequentemente ultrapassada. Diferente de outras profissões, os professores levam muito trabalho para casa. Essa sobrecarga de trabalho resulta em uma carga exaustiva, que pode levar ao desgaste físico e psicológico, culminando até mesmo em um burnout, o burnout é uma resposta ao estresse crônico no trabalho, caracterizado por exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional (SOUZA FILHO, 2015).

Paulo Freire, em sua obra “Pedagogia do Oprimido” (1968), discute a necessidade de uma educação libertadora, onde o diálogo e a reflexão crítica são centrais. Ele argumenta que o professor, como agente de transformação, não pode ser subjugado por um sistema que o desampara. A violência contra professores é uma expressão do descaso com a profissão e com a educação como um todo, comprometendo o potencial emancipador que Freire defende.

Miguel Arroyo, em “Ofício de Mestre” (2000), ressalta a precarização do trabalho docente, destacando que as condições de trabalho dos professores refletem a desvalorização social da profissão. A sobrecarga de trabalho, a falta de apoio psicológico e a violência no ambiente escolar são manifestações dessa precarização, que impacta negativamente a saúde dos professores e a qualidade da educação.

José Vicente de Souza Filho (2023), em estudos sobre a saúde mental dos docentes, aponta que a ausência de políticas de apoio psicológico nas escolas agrava o quadro de sofrimento psíquico dos professores. Ele destaca que a falta de profissionais da psicologia nas escolas, aliada à pressão e à violência que os professores enfrentam, cria um ambiente insustentável para o exercício da docência.

Os índices de violência contra professores têm aumentado nos últimos anos. De acordo com um levantamento recente do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2024), cerca de 30% dos professores no Brasil já sofreram algum tipo de violência no ambiente escolar. Em casos que envolvem a força policial, os alunos podem ser transferidos de escola e punidos pela lei, com os pais respondendo pelos atos. Em contrapartida, o professor que passa por essa situação traumática não recebe nenhum tipo de auxílio psicológico e muitas vezes precisa se afastar do cargo. Tais violências podem agravar o estado de saúde mental dos docentes.

Professores efetivos têm direito garantido ao afastamento com todos os benefícios. No entanto, professores temporários não têm essa opção, pois não podem pedir afastamento ou transferência com os mesmos direitos. Atualmente, há 16.500 professores temporários na rede pública, o que é problemático, pois, apesar de serem mais baratos para o estado, não possuem os mesmos benefícios que os efetivos (SEEDF, 2024).

Dentro desse sistema onde o professor é, muitas vezes maltratado, as relações sociais ficam comprometidas. Professores, buscando formas de se proteger de pais e alunos, tornam o ambiente escolar opressor e prejudicial para ambas as partes. O cotidiano dos professores é marcado pela precarização das condições de trabalho, pela desvalorização profissional e pelo adoecimento. Esses fatores comprometem não apenas a saúde dos educadores, mas também a qualidade das relações que estabelecem com seus alunos (ARROYO, 2011, p. 78).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental desenvolver políticas públicas educacionais que assegurem condições adequadas de trabalho para os profissionais da educação, transformando o ambiente escolar em um espaço de desopressão. Paulo Freire, em sua obra seminal “Pedagogia do Oprimido” (1968), defende que a educação deve ser um ato de liberdade, onde o ensino e a aprendizagem ocorrem em um ambiente que promove a autonomia e a crítica. Sua filosofia serve como um guia essencial para as mudanças necessárias no sistema educacional.

Garantir melhores condições de trabalho para os professores deveria ser uma prioridade do Estado, pois essas condições impactam diretamente a qualidade do aprendizado dos estudantes. Quando o ambiente de trabalho é precarizado, como ocorre frequentemente nas redes públicas periféricas, o processo educativo é gravemente comprometido, uma vez que a boa saúde mental dos docentes é imprescindível para o exercício da profissão.

O sucateamento da educação (SOUZA FILHO, 2009), especialmente nas redes públicas periféricas, é uma estratégia deliberada para impedir que a educação se torne uma ferramenta de emancipação social. Ao sucatear o ensino público, especialmente nas áreas mais vulneráveis, o sistema garante que grande parte da população permaneça sem acesso ao básico, perpetuando assim as desigualdades sociais e econômicas.

Portanto, a transformação do ambiente escolar em um espaço de desopressão, como defendido por Freire (1968), depende da implementação de políticas públicas que garantam condições dignas para os profissionais da educação, cuja necessidade de garantir o bem estar docente, psicológico, físico e mental, reflete nos índices educacionais (ARROYO, 2000). Somente assim será possível construir uma educação que não apenas reproduza, mas subverta as relações de poder vigentes, promovendo a emancipação das classes populares e garantindo o direito de todos a uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: Trajetórias e tempos de professores**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**. São Paulo: Cortez, 2000.

CANDAU, Vera Maria. **Didática: Questões Contemporâneas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CERVO, Amado Luiz; VERVIAN, Pedro Henrique. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Professores enfrentam transtornos mentais, distúrbios de voz e violência**. GOV, 2024.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Levantamento sobre Violência contra Professores**. Brasília: IPEA, 2024.

SAUPE, Marluce. **Saúde Mental e Trabalho Docente**. Rio de Janeiro: Editora ABC, 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Secretária de Educação trabalha para não haver falta de professores**. SEEDF, 2024.

SOUZA FILHO, José Vicente de. **A educação como prática da liberdade: desafios e perspectivas na contemporaneidade**. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUZA FILHO, J. V. de. **Burnout e Trabalho: Um Estudo com Professores**. São Paulo: Editora XYZ, 2015.

SOUZA FILHO, J. V. de. **Saúde Mental dos Docentes**. Brasília: Editora Educacional, 2023.

REFLEXOS DAS MEDIDAS DE RESTRIÇÕES DA PANDEMIA COVID-19 NO TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO NA SERRA/ES

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Gean Carlos Nunes de Jesus
UNIVC - Faculdade Vale do Cricaré - ES
gean7337@gmail.com

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho dos profissionais da educação. Pesquisa concluída.

Resumo: A pandemia da COVID-19 atingiu de forma avassaladora as atividades dos profissionais da educação o que evidenciou ainda mais as mazelas históricas que acometem o sistema de ensino brasileiro. Para entender esse momento realizamos esse estudo descritivo e como resultado o que se percebeu é que boa parte da categoria foi acometida pelos sentimentos de medo, insegurança, stress e desafiados por um modelo de ensino até então inédito.

Palavras-chave: COVID-19. Pandemia. Trabalhadores da Educação.

INTRODUÇÃO

De tempos em tempos a humanidade tem sido acometida por pandemias e situações de descontroles que ameaçam a vida de comunidades inteiras. Um exemplo mais recente de tal calamidade foi a pandemia da Covid-19, que provocou um grande impacto social em praticamente todo planeta e para contê-la as autoridades tiveram de adotar medidas sanitárias diversas, de distanciamento e fechamento dos estabelecimentos comerciais e das escolas.

Em sendo assim, os sistemas de ensino passaram a utilizar das ferramentas e aplicativos digitais para continuar as atividades laborais por meio do ensino virtual. Entretanto, a grande maioria dos profissionais da educação não tinham essa metodologia como prática e tiveram que se reinventar a todo momento para que os estudantes participassem das atividades remotas.

Esses dados foram confirmados em várias pesquisas realizadas naquela época, dentre elas uma coordenada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente/Gestrado, da Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG que dentre outras constatações desafiadoras para o magistério está a de que

No Brasil, 9 em cada 10 professores da rede pública de ensino não tinham nenhuma experiência anterior ministrando aulas não presenciais até se verem compelidos a adaptarem suas atividades para o ensino remoto emergencial, em virtude da crise sanitária do Coronavírus (CNTE, 2020).

Nesse contexto, a pandemia surge para agravar ainda mais as difíceis realidades que passam a educação brasileira. conforme constatado nessa afirmação de que

A epidemia escancarou, igualmente, há um século e nos tempos de agora, a perversa desigualdade social brasileira. Como indicam os dados da saúde, o maior

número de mortes está concentrada na população de baixa renda (SCHWARCZ; STARLING, 2020, p. 333).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Como objetivo geral propomos analisar os reflexos das medidas para enfrentamento da Covid-19 no trabalho dos servidores públicos da Escola de Ensino Fundamental e Médio Silvio Egito Sobrinho da rede estadual, situada no município da Serra/ES.

Em relação aos objetivos específicos, pretendíamos:

Identificar junto a profissionais da educação de uma escola do Espírito Santo quais os principais impactos, sentimentos e impressões quando da chegada da pandemia;

Averiguar quais foram as dificuldades centrais desses profissionais nesse período;

Verificar como as pandemias tem impactado a vida das populações e trabalhadores;

Produzir um vídeo com depoimentos desses profissionais sobre as vivências desse tempo pandêmico. O mesmo foi publicado com o link <https://youtu.be/bpsw4d2i63Y>.

METODOLOGIA

Nossa pesquisa foi descritiva uma vez que procuramos aprofundar na bibliografia existente sobre o tema; com abordagem qualitativa; tendo ainda um método de procedimento estatístico e de natureza exploratória. Nesse sentido foi realizado sondagem junto aos profissionais de ensino da EEEFM Silvio Egito Sobrinho da rede estadual localizada no município da Serra/ES. A pesquisa de campo utilizou como instrumento a realização de entrevistas semiestruturadas, seguindo um questionário com questões fechadas e abertas; sistematização das informações coletadas e análise das mesmas com base no referencial teórico disponível.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Como resultado dessa sondagem, foi constatado um grande sentimento de medo, insegurança, stress para os professores; bem como perda de direitos; perda de privacidade; excesso de cobranças e trabalhos; pelo fato de ter de se reinventar a todo momento e ainda aprender a usar os recursos tecnológicos de forma rápida; como ressaltado no extrato a seguir “no centro desse furacão chamado de COVID-19, no tocante ao ensino e à aprendizagem de nossos estudantes, está o professor” (HONORATO; MARCELINO, 2020, p. 76).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pode observar a chegada da pandemia da Covid-19, agravou ainda mais as condições de trabalho dos profissionais da educação brasileira. Nesse sentido, se faz urgente adotar políticas de valorização os servidores da educação, bem como capacitar os mesmos para o uso das novas tecnologias de (in)formação e comunicação.

REFERÊNCIAS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

CNTE. **Trabalho Docente em Tempos de Pandemia**. 2020. Disponível em: cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/73263-pesquisa-com-mais-de-15-mil-professores-da-rede-publica-aponta-as-condicoes-de-trabalho-para-desenvolvimento-de-aulas-remotas-durante-a-pandemia. Acesso em: 20 jul. 2023.

HONORATO, Hercules Guimarães; MARCELINO, Aracy Cristina Kenupp Bastos. Covid-19 e arte de ensinar: a visão dos professores; *In*: SENHORAS, Elói Martins; ZOUEN, Maurício Elias (org.). **COVID-19, educação e a Ótica Docente**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **A Bailarina da Morte**: a gripe espanhola no Brasil. São Paulo: Cia das Letras, 2020. 375 p.

REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA - FORMAÇÃO COM PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA PROPOSTA SOBRE LADRILHAMENTO PARA DISCUTIR GEOMETRIA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Alzenira Barcelos Monteiro
Instituto Federal do Espírito Santo
nira.bm66@gmail.com

Grupo de estudo em matemática: Grupo de Pesquisa em Práticas Pedagógicas de Matemática.

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: Pretendemos com este trabalho apresentar uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) relacionada à formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em estudos sobre geometria com foco no ladrilhamento. Temos por objetivo buscar pesquisas que envolvam essa temática. Assim, contamos com procedimentos metodológicos que apresentam a importância da organização de revisões de literatura na produção de trabalhos acadêmicos. Por meio do recurso tecnológico BUSCAD realizamos algumas buscas na base de dados Biblioteca Digital de Teses e Dissertações-BDTD, a fim de identificarmos trabalhos que dialogam com a temática da nossa pesquisa. Iniciamos a construção da RSL, definindo alguns critérios de busca, quais sejam: definição dos descritores utilizados, a plataforma de busca, definição da inclusão e exclusão de pesquisas e outros. Por não termos encontrado nenhum trabalho fundamentado pela Teoria Histórico-Cultural, fez-se necessário realizarmos buscas em outra fonte, a qual forneceu subsídios fundamentais que podem contribuir para a produção da nossa tese, assim como contribuiu para a produção da RSL.

Palavras-chave: Formação de professores. Anos iniciais. Geometria. Ladrilhamento. Teoria Histórico-Cultural.

INTRODUÇÃO

Concordamos que tanto a formação continuada dos professores, como o trabalho que o professor realiza na escola, precisam estar fundamentados em teorias que considerem os conhecimentos produzidos ao longo da história e da cultura dos sujeitos inseridos no movimento de apropriação desses conhecimentos. A produção social, histórica e cultural dos indivíduos, constitui-se um importante aporte conceitual para a formação de professores e estudantes.

Assim, ao adentrar no universo das pesquisas sobre formação continuada com professores dos anos iniciais e sobre geometria/ladrilhamento, faz-se necessário organizar critérios teórico-metodológicos que possibilitem um percurso mais profuso pelo mundo científico, esquadrihando trabalhos que apresentem uma relação direta com o nosso objeto de pesquisa, ampliando e/ou inaugurando estudos sobre essa temática para professores dos anos iniciais. Desse modo, elaboramos uma revisão sistemática de literatura-RSL. De acordo com Bairral e Oliveira (2023), com a RSL não apenas se evita que cada pesquisador reinvente o que já foi pesquisado ou o que já se sabe,

bem como contribui para situar e dimensionar seu problema de pesquisa, obtendo um melhor horizonte teórico-analítico para a mesma. A fim de direcionar as buscas e favorecer o trânsito pelas pesquisas, listamos as seguintes questões:

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

- Existem pesquisas fundamentadas pela Teoria Histórico-cultural, sobre formação continuada com professores dos anos iniciais que ensinam em matemática, com foco no ladrilhamento para discutir geometria?
- Como as pesquisas sobre Geometria/ladrilhamento, embasadas pela Teoria Histórico-cultural podem contribuir com a formação do professor que ensina matemática nos anos iniciais?
- Como a temática do ladrilhamento tem aparecido nas pesquisas?

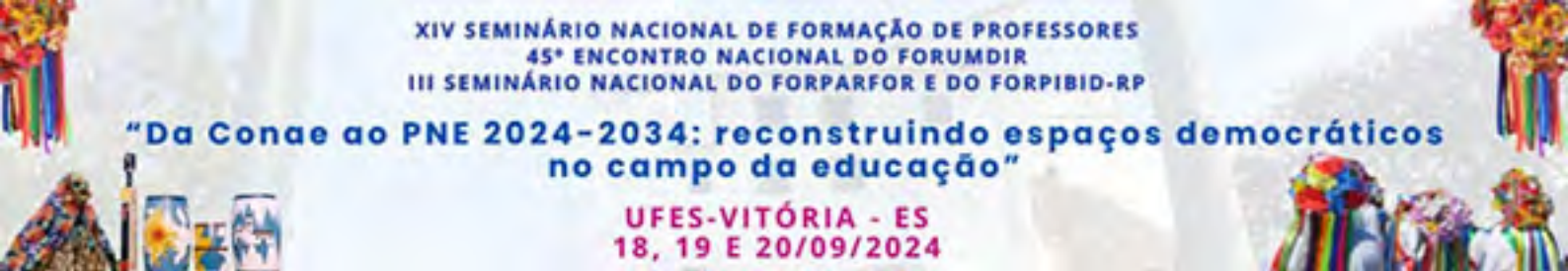
Com o propósito de responder a esses questionamentos, realizamos o mapeamento de pesquisas, acessando no *Microsoft Excel*, a Planilha BUSCAD¹, v. 2.8.4. Essa ferramenta foi desenvolvida por Mansur e Altoé (2021), objetivando importar e tratar dados de revisão de literatura, possibilitando uma melhor seleção e um maior aprofundamento nas pesquisas ao se transitar por elas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E RESULTADOS ALCANÇADOS

Iniciamos escolhendo a base de dados Biblioteca Digital de Teses e Dissertações-BDTD, formando sequências de palavras-chave. Digitamos a sequência “ladrilhamento” AND “formação de professores dos anos iniciais” AND “educação matemática” AND “Teoria Histórico-cultural”, que foram os descritores de busca utilizados e nenhum trabalho foi encontrado. Assim, resolvemos trocar o descritor “ladrilhamento” pelo descritor “geometria”, havendo alterações nos resultados. Ainda assim, estes não foram satisfatórios.

Dando continuidade às buscas, decidimos suprimir os descritores “formação de professores dos anos iniciais”, “educação matemática” e “Teoria Histórico-cultural” e utilizarmos somente o descritor “ladrilhamento”, ou “pavimentação do plano”, ainda acessando a base de dados Biblioteca Digital de Teses e Dissertações-BDTD, por definirmos como um dos critérios de exclusão e inclusão, pesquisar somente teses e dissertações. Assim, encontramos os resultados que listamos no quadro abaixo:

1 Ferramenta tecnológica criada na *Microsoft Excel*, idealizada com o propósito de contribuir com a produção de RSL no processo de importação e tratamento de dados de estudos em nove bases de dados (v.2.3.1.).



Quadro 1: Tese e dissertações sobre a temática do ladrilhamento

[sumário](#)
[índice](#)
[autores](#)

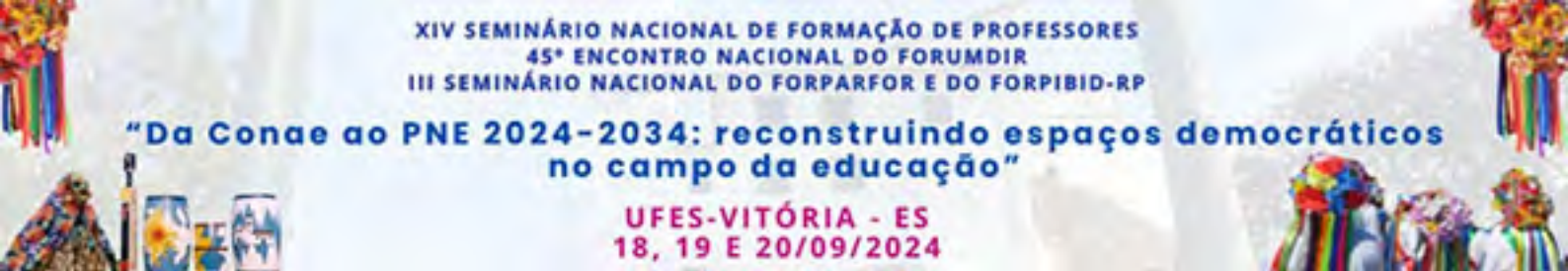
TIPO	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO/ANO
Dissertação	Um Estudo Sobre a Pavimentação do Plano Euclidiano	Henrique de Oliveira Soares	Universidade Federal de Ouro Preto - MG - 2019
Dissertação	Sobre Pavimentações do Plano Euclidiano	Rafael Necchi Silva	Universidade Federal de São José do Rio Preto - 2014
Tese	Uma Certa Identidade de Ramanujan Demonstrada via Dominós, Ladrilhamento e q-Contagem	Eduardo Casagrande Stabel	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - RS - 2011
Dissertação	Aplicação da técnica de ladrilhamento com polígonos regulares nos anos finais do ensino fundamental	Antônio Cláudio Gumieri	Universidade Federal de São Carlos - SP - 2018
Dissertação	Ladrilhamentos no plano e pentaminós: uma proposta para o ensino da Geometria no Ensino Médio	Paulo Roberto Pola Campos	Universidade Federal de São Paulo - SP - 2020

Fonte: Buscad v.2.8.1.xlsm (2023).

A dissertação de mestrado de Paulo Roberto Pola Campos (2020), apresenta como título “Ladrilhamentos no plano e pentaminós: uma proposta para o ensino da Geometria no Ensino Médio” e tem por objetivo estudar ladrilhamentos no plano, complementando com um estudo de área de algumas figuras planas. Neste trabalho foi apresentado uma discussão sobre diferentes padrões de ladrilhamento, demonstrando os diferentes tipos possíveis de ladrilhamento no plano por polígonos regulares. Foi apresentado também o conceito do pentaminós (conjunto de cinco quadrados unitários unidos por arestas em comum) e como podemos utilizá-los para trabalhar de forma lúdica a pavimentação de diferentes regiões. Como proposta didática apresentaram uma sequência de tarefas que tem como público alvo estudantes do Ensino Médio no sentido de ampliar-lhes a visão sobre a Matemática, com aplicações práticas de conceitos geométricos.

A dissertação de Antônio Cláudio Gumieri (2018), apresenta uma proposta de contextualização do ensino de Geometria, para estudantes do Ensino Fundamental II, explorando os conceitos de polígonos regulares. Primeiramente, foram apresentados aos estudantes alguns conceitos teóricos sobre o assunto com o objetivo de simular o interesse deles pela investigação nesta área da Geometria. Para contextualizar este conhecimento, foi desenvolvida a ideia de tesselação (recobrimento do plano sem deixar lacunas ou sobreposições). Eles asseguram que o trabalho se refere a tesselações por polígonos, regulares ou não. Inicialmente, foram apresentadas aos alunos diversas peças no formato de diferentes polígonos regulares, a fim de utilizá-las para ladrilhar um plano. Gumieri (2018), declara que foi observado que os participantes da tarefa estavam interessados em saber tanto sobre a história da tesselação, quanto de aprender a utilizar as peças para pavimentar o plano.

Conquanto as pesquisas apresentadas não tragam em seu bojo estudos sobre a formação de professores e não são fundamentadas pelas teorias que formarão a base da nossa pesquisa,



decidimos estudá-las por apresentarem elementos fundamentais sobre o ladrilhamento para estudarmos conceitos geométricos. Nossas pesquisas se encontram no ponto em que estudaremos com os professores dos anos iniciais conceitos geométricos por meio do ladrilhamento de áreas planas por polígonos regulares.

Sentimos a necessidade de darmos continuidade ao movimento de buscas por trabalhos sobre formação de professores ancorados na Teoria Histórico-cultural. Desse modo, iniciamos a leitura do Projeto Universal MCTIC/CNPq², uma proposta de pesquisa com pesquisadores de diversas instituições, programas de pós-graduação e grupos de pesquisa de diferentes regiões do Brasil, com interesses voltados à formação de professores, com foco na Atividade Pedagógica e que tem por objetivo analisar um processo formativo compartilhado, com base na Teoria Histórico-cultural.

Dessa vez, o nosso foco de interesse foi buscar informações relevantes sobre como vêm sendo desenvolvidas formações com professores que ensinam matemática, fundamentadas na Teoria Histórico-cultural. Assim, com base no projeto, recorreremos à ferramenta Buscad (2023), utilizando repetidamente os descritores “histórico-cultural” AND “matemática”, recorrendo a sete sinônimos do descritor “formação de professores”, conforme demonstra o quadro abaixo.

Quadro 2: Resultado da buscas por teses e dissertações da BDTD

Nº	SEQUÊNCIAS - PALAVRAS-CHAVE	RESULTADOS
01	Histórico-cultural AND matemática AND “formação de professores”	129
02	Histórico-cultural AND matemática AND “formação continuada”	55
03	Histórico-cultural AND matemática AND “aprendizagem docente”	9
04	Histórico-cultural AND matemática AND “formação docente”	30
05	Histórico-cultural AND matemática AND “processos formativos”	26
06	Histórico-cultural AND matemática AND “aprendizagem da docência”	19
07	Histórico-cultural AND matemática AND “atividade pedagógica”	141

Fonte: Buscad v.2.8.1.xlsm (2023).

Do total de 409 trabalhos encontrados, foram baixados 350 títulos. Aplicados os critérios de exclusão, após a leitura dos títulos, observamos que 101 dos trabalhos apresentavam alguma

² Proponente e Coordenador Geral da Proposta Prof. Dr. Wellington Lima Cedro - Universidade Federal de Goiás - UFG - CPF: 787287701-53 - Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1123884255260078> - E-mail: wcedro@ufg.br - Goiânia, setembro de 2021.

relação com o nosso objeto de pesquisa, na linha de formação inicial e contínua de professores que ensinam matemática fundamentados pela Teoria Histórico-cultural.

Prosseguindo com esse movimento de diálogo com as pesquisas e os resultados alcançados, optamos também, por acessar estudos realizados por membros do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica-GEPApe em rede, relacionadas à geometria e algumas referências indicadas por membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Matemática-Grupem e do Clube de Matemática-Clumat, ambos do Instituto Federal do Espírito Santo. Nessa segunda etapa do levantamento bibliográfico, ao realizarmos buscas de teses no repositório do GEPApe em Rede, encontramos 23 trabalhos.

Dentre essas pesquisas, selecionamos três, que apesar de não tratarem sobre a temática do ladrilhamento, apresentam pontos de aproximação com o nosso trabalho. Estudos como o de Oliveira (2022), Cedro (2008) e Gladcheff (2015), poderão trazer grandes contribuições à nossa pesquisa. A leitura desses estudos nos indica que podemos ampliar a compreensão conceitual não somente da geometria, campo vasto e multifacetado, bem como explorar diferentes conceitos à luz de pesquisas realizadas por esses e outros pesquisadores no contexto da formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

Tomamos por exemplo, a tese de doutoramento de Oliveira (2022), uma pesquisa que se caracteriza como um experimento didático-formativo, composto por um conjunto de tarefas desenvolvidas nos anos de 2018 e 2019, na rede municipal de educação de Goiânia, com crianças do quarto ano e quinto ano do Ensino Fundamental. Uma proposta de pesquisa respaldada pela Teoria Histórico-cultural, Teoria da Atividade e nos pressupostos metodológicos da Atividade Orientadora de Ensino.

Embora a formação de professores não seja o foco do trabalho de Oliveira (2022), o mesmo traz em seu bojo inúmeros elementos que poderão ser abordados em nossa pesquisa, além de apresentar como fundamentos teórico-metodológicos as teorias por nós estudadas. Devido a isso, o fato de que esta trará contribuições aos nossos estudos, é indiscutível. Assim como a tese defendida por Cedro (2008), que apesar de ter a formação inicial dos professores como cerne da sua pesquisa, também apresenta elementos fundamentais para o desenvolvimento de estudos em áreas do nosso interesse.

A tese de Cedro (2008), tem como título “O motivo e a atividade de aprendizagem do professor de matemática: uma perspectiva histórico-cultural” e discute o processo de transformação e/ou criação dos motivos na atividade de aprendizagem de futuros licenciados em Matemática durante o desenvolvimento do estágio supervisionado. O pressuposto é que os motivos somente podem ser percebidos nas relações intrínsecas da atividade. Dentro desse contexto, essa pesquisa demonstra que o processo de formação do professor somente permitirá a descoberta do real sentido do trabalho docente a partir do momento que este esteja inserido em uma proposta de educação humanizadora, que supere o caráter alienante dos modelos atuais de formação do professor. A tese, apoiada principalmente nas ideias de Leontiev, Vigotski e Davidov, destaca a necessidade de uma organização de processo de formação do docente que permita não somente a vivência da

atividade de ensino, bem como a reflexão e a tomada de consciência das suas ações possibilitando a superação da alienação do sujeito humano frente a si mesmo.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Outro trabalho analisado é o que tem como título “Ações de estudo em atividade de formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais”. Esta pesquisa investigou o processo de significação da atividade de ensino de matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A tese defendida por Gladcheff (2015), é que em uma atividade de formação contínua de professores, na perspectiva da Teoria Histórico-cultural, a significação da atividade de ensino de matemática desenvolve-se nos sujeitos a partir das ações que realizam coletivamente para objetivar a aprendizagem teórica de conhecimentos matemáticos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Teoria Histórico-cultural fundamentará todo o nosso trabalho de pesquisa por reconhecermos que esta, apesar de ter sido criada inicialmente para o campo da psicologia, tem trazido, de um modo geral, grandes contribuições para a área da educação. Vigotski (2010), como um dos expoentes dessa teoria, tem contribuído largamente na busca de uma prática mais profícua por considerar o meio social como o único fator educativo, além de outras contribuições. Segundo o autor, cabe ao professor tornar-se organizador do meio social. O papel do professor é indiscutível. Vai muito além de um mero transmissor de informações, mas utilizando a linguagem como um instrumento mediador, pode tornar-se um articulador, possibilitando a apropriação dos conhecimentos pelos estudantes.

Nos constituímos como humanos a partir da interação com o outro. Na interação, partilhamos significados, modificamos a realidade cognitiva dos sujeitos com quem interagimos e ao mesmo tempo estamos sofrendo alterações em nossos esquemas cognitivos no esforço de produzir sínteses que possibilitem comunicar nossas intenções.

Rego (2017) afirma que de acordo com a Teoria Histórico-cultural, o sujeito constitui-se enquanto tal, não somente devido aos processos de maturação orgânica, mas, principalmente, por meio de suas interações sociais, a partir das trocas e interlocuções estabelecidas com seus semelhantes. As funções “[...] psíquicas humanas estão intimamente vinculadas ao aprendizado, à apropriação (por intermédio da linguagem) do legado cultural [...]” (REGO, 2017, p. 109).

Desse modo, pensar uma formação continuada de professores fundamentada nesta teoria, poderá possibilitar a transformação dos sujeitos a partir da interação com os seus pares, considerando suas vivências e reconhecendo-os como sujeitos sociais, históricos e culturais. Nesse movimento formativo, o professor como participante ativo desse processo poderá tecer reflexões buscando dar mais significado a sua prática docente.

Para a construção da RSL buscaremos pesquisas que, também, sejam fundamentadas na Teoria Histórico-cultural, aplicando o critério de exclusão aos trabalhos que apresentam movimentos formativos que não reconheçam esta perspectiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As buscas às pesquisas foram realizadas com o intuito de contribuir com o trabalho de pesquisadores que desejam realizar uma revisão sistemática no desenvolvimento de suas investigações, incluindo a nossa tese de doutorado que se encontra em fase de produção. Ao retornar ao início deste texto e pensar nas questões que direcionaram as nossas buscas, inferimos que o fato de não termos encontrado nenhuma tese ou dissertação que aborde a temática do ladrilhamento na formação inicial e/ou continuada de professores que ensinam matemática nos anos iniciais, fundamentado pela Teoria Histórico-cultural, evidencia uma necessidade latente de pesquisas abordando essas questões no mestrado e/ou doutorado. Pudemos perceber também que o GEPAPe se constitui como uma proficiente fonte de estudos sobre formação inicial e continuada de professores fundamentadas pela Teoria Histórico-cultural, contribuindo, de forma significativa, com as pesquisas nessa linha em todo o território nacional.

Com a finalidade de alcançarmos os objetivos propostos, produzimos essa RSL, fator preponderante para a organização do trabalho e uma melhor compreensão parte dos leitores. O percurso percorrido para a produção dessa RSL procura detalhar as buscas por trabalhos que dialogam com a nossa temática e como realizamos a revisão sistemática na presente pesquisa. Esse artigo foi elaborado com o intuito de contribuir com o trabalho de pesquisadores que desejam realizar uma revisão sistemática no desenvolvimento de suas investigações, incluindo a nossa tese de doutorado que se encontra em fase de produção.

Outras dúvidas vão surgindo à medida que prosseguimos neste processo de pesquisa, levando-nos a elaborar outras questões que nos motivam a darmos continuidade às buscas por outros trabalhos utilizando procedimentos diferentes daqueles que foram utilizados até aqui. A produção dessa RSL foi primordial para entendermos que temos um caminho longo a percorrer e que os trabalhos só iniciaram.

REFERÊNCIAS

BAIRRAL, Marcelo Almeida; MENEZES, Rhômulo Oliveira. **Elaboração e mapeamentos de pesquisas com tecnologias: olhares e possibilidades**. Porto Alegre : Fi, 2023.

CAMPOS, P. R. P. **Ladrilhamentos no plano e pentaminós: uma proposta para o ensino da Geometria no Ensino Médio**. UNIFESP - São José dos Campos, 2020.

CEDRO, Wellington Lima. **O motivo e a atividade de aprendizagem do professor de matemática: uma perspectiva histórico-cultural**. [Tese \(Doutorado em Educação\)](#) - Faculdade de Educação da USP. 2008.

CEDRO, Wellington Lima. **Atividade pedagógica na formação de professores que ensinam matemática a partir de parcerias entre instituições de ensino superior e escolas de educação básica em diferentes regiões brasileiras**. Universidade Federal de Goiás - UFG - Goiânia, setembro de 2021.



GLADCHEFF, Ana Paula Munhoz. **Ações de estudo em atividade de formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais.** [Tese \(Doutorado em educação\)](#) - Faculdade de Educação da USP. 2015.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

GUMIERI, Antonio Cláudio. **Aplicação da técnica de ladrilhamento com alunos regulares dos anos finais do ensino fundamental.** Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas - PPGECE, Câmpus São Carlos, 28/02/2018.

MANSUR, D. R.; ALTOÉ, R. O. **Ferramenta Tecnológica para Realização de Revisão de Literatura em Pesquisas Científicas.** Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco, v.10, n. 1, p. 8-28, 2021.

MENDES, L.O.R.; PEREIRA, A.L. **Revisão sistemática na área de Ensino e Educação Matemática: análise do processo e proposição de etapas.** Educação Matemática Pesquisa. V.22, n.3, p.196 - 228. São Paulo, 2020.

OLIVEIRA, J. F. M. **Pavimentações no Plano Euclidiano.** Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas, 2015.

REGO, Teresa Cristina. **Vigotsky: Uma perspectiva histórico cultural da educação.** Petrópolis: Vozes, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica** / L.S. Vigotski ; tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. - 3ª ed. - São Paulo : Editora WMF Martins Fontes, 2010.

SINDICALISMO DE PROFESSORES E PRODUÇÃO ACADÊMICA: REFLEXÕES TEÓRICAS E SENSO COMUM SINDICAL

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Everton Werneck de Almeida

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

evertonwerneck@gmail.com

Grupo de pesquisa, agência ou fonte de financiamento: Habitus e práticas - grupo de estudos e pesquisas em trabalho, formação e identidade (Ppgeduc-UFRRJ).

Eixo Temático: 6 - Formação, práticas docentes e valorização do trabalho e dos profissionais da educação.

Resumo: Com base no referencial teórico construído pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, a presente pesquisa possui enquanto objeto o conjunto de militantes e ex-militantes sindicais do magistério que posteriormente irão se dedicar a estudos e pesquisas acerca do mesmo sindicalismo docente, em programas de pós-graduação e seus cursos de mestrado e doutorado. Ao contrário do que à primeira vista possa aparentar, a referida investigação, através de pesquisas bibliográficas e documentais, revela-nos, a princípio, que o grande número de sindicalistas e ex-sindicalistas estudando e pesquisando sobre o tema sindicalismo docente não garantiria, *a priori*, a existência de uma “produção militante”, no sentido da constituição de uma massa crítica de estudos e pesquisas intimamente ligados às lutas coletivas do magistério e, portanto, capaz de orientar tais lutas. Estas, no entanto, seguem sendo travadas de maneira um tanto quanto “intuitiva”, orientadas por um conhecimento prático político-sindical, destituídas de um importante processo de estudo e reflexão crítica capaz de desaguar em uma renovação das práticas sindicais que em muito poderia dotar a ação coletiva dos professores de novos instrumentais capazes de reavivar o movimento docente e, assim, fortalece-lo em suas lutas contra as políticas neoliberais que acentuam a precarização e a desvalorização docentes.

Palavras-chave: Sindicalismo. Precarização. Bourdieu.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, ainda em andamento, possui enquanto objeto de investigação o conjunto de pesquisadores brasileiros que, em programas de mestrado e doutorado espalhados por todo o Brasil, dedicaram importante parte de suas vidas ao estudo do movimento sindical de professores da educação básica pública de nosso país, entre os anos de 1995 e 2016. Inspirada pelo pensamento e obra do sociólogo francês Pierre Bourdieu, ou, mais precisamente, em seu conjunto de trabalhos dedicados às reflexões acerca do campo científico e dos condicionantes sociais, econômicos e políticos sob os quais dar-se-ão a produção do conhecimento científico nas sociedades contemporâneas (BOURDIEU, 2004, 2004b), a referida pesquisa visa, pois, compreender sob que circunstâncias ocorreria a produção do conhecimento científico em sindicalismo docente no Brasil. Prosseguindo com Pierre Bourdieu, tomamos deste autor, por empréstimo, em especial o conceito de campo social, sobretudo a partir do momento em que Ferreira (2010) nos revelara que boa

“Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação”

**UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024**

parte dos estudos e pesquisas sobre o movimento sindical de professores públicos brasileiros fora confeccionado por professores militantes e ex-militantes desses mesmos sindicatos. De posse de tal informação, começamos a vislumbrar que a produção científica em sindicalismo docente, encarnada em cada um de seus pesquisadores, conteria uma estreita interconexão entre os campos científico e político-sindical, a ponto de as lutas observadas no interior do campo político-sindical refletirem-se no âmbito da produção científica em sindicalismo docente, e, por outro lado, essa mesma produção acadêmica impactar consideravelmente as lutas sindicais. Entretanto, o andamento da pesquisa, até o presente momento, parece contrariar a todos estes prognósticos iniciais: haveria, sim, um “hiato” entre a produção científica em sindicalismo de professores e as lutas sindicais propriamente ditas, algo que traria consigo potencial deletério sobre a luta sindical do magistério público brasileiro em prol de sua valorização profissional.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

METODOLOGIA

Tendo em mente que os conceitos seriam ferramentas a serem postas em ação, de acordo com Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2010), partiu-se para a observação empírica, em busca da construção de dados que corroborassem ou desmentissem a pressuposta íntima vinculação entre os campos político-sindical e o campo de produção científica em sindicalismo docente. Com vistas a consecução de tal empreitada, antes de mais nada colocamos para nós mesmos o seguinte questionamento: o conjunto da produção científica em sindicalismo de professores da educação básica pública pode, de fato, ser considerado um campo, no sentido bourdiesiano do termo, e, assim sendo, mostrar-se capaz de “refratar” (BOURDIEU, 2004) em seu interior as lutas intensas que marcam o campo político-sindical dos professores? Com efeito, começou-se por analisar o conjunto das referências bibliográficas de certo número de teses e dissertações, haja visto que um campo social necessariamente caracterizar-se-ia pelo fato de serem constituídos por posições relacionais, o que significa que, no âmbito da produção científica sobre sindicalismo docente, as mencionadas referências constituiriam indicio desse posicionamento dos agentes no campo, transparecendo com quais outros pesquisadores dialogam, contra quem opõe-se, com quais pesquisadores alinham-se e etc. Além destes dados empíricos, outros foram produzidos nesse mesmo sentido, porém a partir da análise dos títulos, resumos e palavras-chaves de cada dissertação e tese pesquisada, objetivando agrupá-las de acordo com as diferentes temáticas e enfoques desenvolvidos sob o assunto mais geral sindicalismo de professores. Em nosso entendimento, caso a produção científica em sindicalismo docente constituísse de fato um campo social, refratando as lutas sindicais em seu interior, haveria uma concentração das temáticas desenvolvidas, pois somente assim poderia haver lutas e polêmicas em torno do mesmo assunto.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

A partir dos referidos dados empíricos, chegou-se à conclusão parcial de que o conjunto da produção científica em sindicalismo docente não constituiria um campo, ou um subcampo, sendo, portanto, incapaz de refratar as lutas político-sindicais nas quais encontram-se imersos os professores brasileiros em busca de valorização profissional. Primeiramente, a análise das referências bibliográficas transpareceram uma enorme diversidade, com cada pesquisador lançando mão de um conjunto específico de referências, em sua maioria autores provenientes da sociologia, da história e demais ciências sociais, ao mesmo tempo em que trabalhos sobre a temática propriamente dita do sindicalismo docente encontram-se em número bastante reduzido, corroborando a hipótese de que a produção científica em sindicalismo de professores não traduz em seu interior as lutas sindicais do magistério público brasileiro, uma vez que os autores parecem não dialogarem entre si. Ademais, a separação dos diversos trabalhos em diferentes eixos temáticos também aparenta apontar para uma dispersão das temáticas abordadas, encontrando-se as pesquisas pulverizadas em distintos temas, o que ratificaria a inexistência de um subcampo de produção científica em sindicalismo docente a refletir as lutas político-sindicais do magistério.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com efeito, a partir da análise dos referidos dados empíricos e posterior constatação de que o conjunto da produção científica em sindicalismo de professores não parece conformar um campo, ou um subcampo, capaz, portanto, de refletir as lutas do magistério que perpassam o campo político-sindical, alcança-se uma conclusão cuja importância mostra-se bem maior. Já que, tudo indica, há uma “apartação” entre os campos político-sindical e científico no caso do sindicalismo docente, emerge a seguinte questão: qual teoria orienta a prática das lutas sindicais do magistério público brasileiro? Na medida em que a produção científica acerca da temática parece distanciada das mencionadas lutas sindicais, avançamos a hipótese de que as lutas dos professores pode estar sendo conduzida por uma espécie de “senso comum sindical”, desprovido de uma reflexão crítica mais detida, algo que explicaria a grande dificuldade deste movimento para renovar suas práticas, seus métodos de luta, e assim, quem sabe, obter maiores resultados a partir de suas lutas e mobilizações, conforme levantado por Oliveira (2006). Adiante, nossa pesquisa buscará desenvolver e consolidar tal conceito de “senso comum sindical”, lançando mão de uma série de entrevistas com professores militantes e dirigentes sindicais, neste sentido, o presente trabalho termina por apontar a necessidade de uma verdadeira “produção militante”, no sentido da construção de uma real ligação entre a produção acadêmica e as lutas do magistério em prol de sua valorização profissional.

REFERÊNCIAS

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência. Por uma sociologia clínica do campo científico.** São Paulo, Editora Unesp, 2004.

BOURDIEU, P. **Para uma sociologia da ciência.** Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004b.

BOURDIEU, P.; Chamboredon, J. C.; Passeron, J. C. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia.** Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 7. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FERREIRA, M. O. V. Uma análise da produção sobre associativismo e sindicalismo de trabalhadores em educação: a constituição de uma rede de pesquisadoras/es. **Seminário Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação.** Rio de Janeiro, 22 e 23 de abril de 2010. Disponível em: <https://redeaste.irice-conicet.gov.ar/sites/default/files/MarciaFerreira.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2024.

OLIVEIRA, W. de. **A trajetória histórica do movimento docente de Minas Gerais: da UTE ao Sind-UTE.** 2006. Doutorado em Educação Instituição de Ensino - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/HJPB-6QJQTY>. Acesso em: 01 mai. 2024.

UMA AUTOBIOGRAFIA INVENTIVA DE UM SI PROFESSOR E SEU CORPO-AFETO EM PEDAGOGIA

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Alberto dos Santos Mourão

Universidade do Estado do Amazonas
alberto.mourao.contato@gmail.com

Mônica de Oliveira Costa

Universidade do Estado do Amazonas
mdcosta@uea.edu.br

Monca Silva Aikawa

Universidade do Estado do Amazonas
maikawa@uea.edu.br

Grupo de pesquisa: Vidar em In-Tensões.

Eixo Temático: Eixo 6 Formação, Práticas docentes e valorização do trabalho e dos trabalhos da educação.

Resumo: O trabalho em questão se constituiu durante a formação inicial de professores em Pedagogia e caminhou com a seguinte questão norteadora: De que modo se constitui um corpo-afeto na formação inicial de professores em Pedagogia? E o objetivo foi discutir a constituição desse corpo-afeto vivente na formação inicial de professores no curso de Pedagogia. Corpo-afeto nessa formação inicial se apoia em Espinosa (2009) ao que se trata de afeto e juntamente com Deleuze (1976) para mobilização da compreensão de corpo. Metodologicamente, a Filosofia da diferença nos mobiliza a abertura de desvios e fissuras quanto à formação pedagógica de um professor e a pesquisa autobiográfica materializa-se em a escrita de si inventiva na forma do contar-se e também no inventar-se. O processo de reinvenção de si emerge metaforicamente dos feixes de luz, evidenciando o aspecto vivente da escrita de si nesse formato de constituição do si, esse si que é professor, é gente, é movimento.

Palavras-chave: Corpo-afeto. Autobiografia inventiva. Formação inicial de professores.

CINTILÂNCIAS INICIAIS

A pesquisa com o tema corpo-afeto na formação inicial de professores, realizou-se na formação inicial de professores em Pedagogia, especialmente com os estágios supervisionados. Que sob a questão norteadora: De que modo se constitui um corpo-afeto na formação inicial de professores em Pedagogia? Mobiliza-se pelo objetivo de discutir a constituição desse corpo-afeto vivente na formação inicial de professores no curso de Pedagogia.

Lançando luz às questões de afeto em minha constituição como professor se movimenta com as ideias de corpo e afetos em Deleuze e Guattari (1976) e Espinosa (2009), tive encontros alegres e tristes. Pois:

No fortalecimento do encontro, se potencializa a rasgadura, a constituição de um outro modo de habitar a vida, as posições que vivemos, os lugares que ocupamos, constituindo uma prática de si de quem professa um discurso da diferença e

mobiliza a existência desse professorar que vibra na potência da vida, em uma ética da existência (OLIVEIRA; AIKAWA; COSTA, 2024, p.21).

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

Os encontros foram potentes formativamente e no Estágio Supervisionado tive contanto com uma compreensão de corpo enquanto capacidade de agir, funcionar ou causar. O corpo se constitui como uma rede de relações com outros corpos, sempre em constante movimento e transformação (DELEUZE; GUATTARI, 1976).

Tendo o corpo desse modo, afeto e afecções emergem na pesquisa. Espinosa (2009), em sua acepção de desejo, nos apresenta os afetos como resultados das afecções. Quando estas aumentam o esforço de existência temos um afeto positivo, alegre e, ao contrário, quando diminui o sentido do existir temos afecção negativa, um afeto triste. E minhas afecções do estagiar em Pedagogia serão a composição desta escrita de si.

FEIXES METODOLÓGICOS

A Filosofia da Diferença se faz presente enquanto perspectiva epistêmica e metodológica, visto que não se pretende análise objetiva de acontecimentos. Essa ótica da diferença “parte do princípio da multiplicidade e não da unidade [...], penso o mundo como múltiplo”, dado que se movimenta por produção de singularidades (GALLO, 2008, p.8-9).

Assim, a autobiografia em invenção de si, em seu modo insurgente, empenha-se em consideração de contextos e processos de criação, em atos de criação e compreende o ato de se contar como a própria inventividade de si, singularmente, desse si docente. E se compõe enquanto uma escrita de si que olha a existência num tempo-espaço como ato de se construir e acontece em experimentações subjetivas de escritas que deixam fluir, deslocam-se de amarras científicas e criam-se em sua existência numa ética de si no mundo (OLIVEIRA; COSTA; AIKAWA, 2023).

Com esses modos de ver, a autobiografia engendrada registra acontecimentos do Estágio Curricular no Curso de Pedagogia, pelas vivências, observações, possibilidades de pesquisa, atividades diversas e interação com outros professores/as, pedagogos/as e crianças. No recorte dos três semestres onde vivenciei o Estágio I, II e III, durante um ano e meio de formação acadêmica. Meus cadernos de campo e relatórios de estágio serviram de fontes e as memórias revisitadas com eles se reinventaram em mim e nesta escrita.

Algumas flechas

No contato com os estudos da Filosofia da diferença, corpo e afetos durante as aulas de Estágio I, começo a me perguntar sobre o que havia aprendido até então: os códigos de um bom professor, uma didática dialética e até mesmo um currículo entre o tradicional e o crítico. Se não é crítico e nem tradicional, o que esse professor em formação sabe de si e de sua docência?

Sigo com essas inquietações e repleto de dúvidas para o campo-estágio, numa realidade pós-pandemia por Covid-19, quando as aulas retomam sua presencialidade e adentramos em con-

"Da Conae ao PNE 2024-2034: reconstruindo espaços democráticos no campo da educação"

UFES-VITÓRIA - ES
18, 19 E 20/09/2024

textos cotidianos com crianças de Educação Infantil - EI. Atrelado a isso, o calendário acadêmico estava desconexo com o calendário das escolas e tivemos que nos reorganizar pois esse Estágio I seria atravessado pelo período de recesso escolar. Isso proporcionou vivências em pré-escola, creche e, também, em um abrigo que recebe crianças órfãs, em situação de abandono ou em casos nos quais o Estado assume a responsabilidade de cuidá-las. E o Estágio II foi vivido numa escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nos movimentamos entre escolas urbanas, rodoviárias e Educação Especial.

Corpos-estagiários, corpos-escolas, corpos-abrigos foram entrando em interações, afetos.

Vinha ao encontro uma perspectiva de afetos como reação em que observamos esforço de agir potencializado ou diminuído, a depender das afecções, constituindo os encontros entre dois corpos diferentes. Essa forma de enxergar interações entre dois corpos foram se alinhando ao conceito de atravessamento. Cada afeto gerado das afecções é um atravessamento, algo que nos move ou nos deixa estagnados, nos motiva ou desmotiva, potencializa ou enfraquece a existência.

Os atravessamentos foram presentes em cada um dos estágios, em cada momento de observação, cada espaço pedagógico habitado e não poderia assumi-los apenas como ocorrências, fatos. Os atravessamentos eram outra coisa, era o que se passava comigo, interna e externamente, pareciam mais como flechas sendo atiradas em minha direção. Flechas que abriram brechas, grandes e pequenas incisões, flechas que se fixaram, outras que passaram direto e outras que atravessaram meu corpo, gerando afetamentos diversos. Trago algumas flechas que ficaram cravadas.

Uma flecha. Começo o Estágio III em Gestão Educacional meio desanimado pois imaginava atividades maçantes e burocráticas, queria o agito da sala de aula. Entretanto, a interação com o diretor da escola, atividades culturais, danças, caças ao tesouro e até mesmo reuniões administrativo-pedagógicas estavam me animando. Enfim, vivi uma escola cheia de vida, senti um calor no coração. Essa flecha me mostra que o corpo-gestor é afetado por todos os corpos ali e isso me faz sentir uma potência alegre dos afetos, na existência enquanto ação de vida que se constitui no próprio movimento do vivido.

Outra flecha. Certo dia, ainda nesse Estágio III, precisei ficar em sala de aula, pois a equipe administrativa e pedagógica não poderia acompanhar minha turma. E ao entrar na sala referência de pré-escola, fui recebido como se as crianças me conhecessem há mil anos. Abraços e gritos de alegria me inundaram e senti que havia lido tudo isso nos textos da disciplina. Duas crianças se agarraram nas minhas pernas a ponto de não conseguir andar, uma criança me puxou para dançar e com outra construí pontes com blocos de montar. Nada no curso havia me deixado tão eufórico quanto nesse dia! Constitui-me professor! Um professor que tem a capacidade de se deixar afetar com encontros alegres com as crianças.

Essas flechas me mobilizaram a pensar os afetos presentes naquele nesses tempos-espacos do estagiar e isso aconteceu a partir do momento em que me dei conta de quais afetos foram/ são alegres ou tristes em mim, em minha formação, em educação, no corpo e nos afetos desse professor.

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)



Um professor flechado por afetos

[sumário](#)

[índice](#)

[autores](#)

O mapeamento do corpo-afeto em minha formação inicial de professor em Pedagogia não se limitou à descrição de fatos, aventurou-se em meio a luzes, visões embaçadas e flechas. E a cada tempo-espaço dessa escrita autobiográfica inventou-se ou inventei-me um professor. Não tanto aquele suposto modelo docente de qualidade e eficiente solicitado pela modernidade, mas um outro.

Um flechado pela ideia de um professorar afetivo, mais próximo daquele professor que se insere em meio a um professorar que potencialize, que crie encontros alegres e se deixe afetar. Ou próximo de um professorar que permita a experimentação de afetos, abre espaço para que cada um entenda suas potências e potencialize suas existências.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-édipo**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1976.

ESPINOSA, Baruch de. **Ética**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009

GALLO, Sílvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. *In: Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos*. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. 2008. p. 1-16.

OLIVEIRA, Caroline Barroncas de; COSTA, Mônica de Oliveira; AIKAWA, Monica Silva. Retrato da autobiografia enquanto coisa. **ClimaCom - Ciência. Vida. Educação**, Campinas, ano 10, n. 24., mai. 2023.

OLIVEIRA, Caroline Barroncas de; AIKAWA, Monica Silva; COSTA, Mônica de Oliveira. Murmúrios epistolares de um professorar que ensina Ciências em tempos de Covid-19. **Areté**, v. 23, n.37, e24011, jan./jul., 2024.

Índice de Autores

Adriana Cabral Pereira de Araujo 898 FFP UERJ	Alessandra Canela do Rosário Costa.....1132 FFP/UERJ
Adam Alfred de Oliveira 696 Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Alessandra Peternella 192 Universidade Federal de Roraima
Adriana Cabral Pereira de Araujo 429 FFP/UERJ	Alexandra de Fátima Módolo Uliana 734 UFES
Adriana Garcia Gonçalves 786 Universidade Federal de São Carlos/SP	Alexandro da Silva 476 PPGPE/CE/UFES
Adriana Pionttkovsky Barcellos 425 Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes	Alice Venturin Roldi Vago 853 Prefeitura Municipal de Cariacica
Adriana Martins de Oliveira 101 Universidade Federal do Acre	Aline de Menezes Bregonci 499 UFES
Adriana Teixeira Costa 483 Universidade Federal do Espírito Santo	Aline Jorge S. Crispim.....1120 Universidade Federal do Rio de Janeiro
Ana Cláudia Santiago Zouain 433 Universidade Federal do Espírito Santo	Aline M. M. R. Real..... 542 UFSCar
Andrea King de Abreu Yamaguchi..... 898 FFP UERJ	Aline Nery dos Santos 274 Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Andréia Mello Lacé 86 Universidade de Brasília	Allana Ladislau Prederigo..... 758 Universidade Federal do Espírito Santo
Adriana Varani..... 69 Unicamp	Allana Ladislau Prederigo..... 520 Universidade Federal do Espírito Santo
Aginaldo Arroio..... 729 Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo	Alnínive Correia Araújo Martini 1007 PMV/UFES
Aginaldo Arroio..... 724 Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo	Alzenira Barcelos Monteiro 1216 Instituto Federal do Espírito Santo
Alan Bizerra Martins 1128 Universidade de São Paulo - USP	Ana Carolina Galvão 616 Universidade Federal do Espírito Santo
Alberto dos Santos Mourão 1228 Universidade do Estado do Amazonas	Ana Carolina Galvão 458 Universidade Federal do Espírito Santo
Alcimara Altoé Rabelo..... 667 Universidade Federal do Espírito Santo	Ana Claudia Araujo de Lima 515 Instituto Federal do Espírito Santo/PPGEH
Alcimere Cristiani Degen Baptista..... 1205 Universidade Federal do Espírito Santo	Ana Claudia Hebling Meira 659 Universidade Federal do Espírito Santo
Alcimere Cristiani Degen Baptista..... 123 Universidade Federal do Espírito Santo	Ana Julia de Jesus Nunes 986 Universidade de Brasília
Aldieris Braz Amorim Caprini..... 350 IFES	Ana Julia de Jesus Nunes 968 Universidade de Brasília
Alessandra Canela do Rosário Costa.....1061 UERJ/FFP	Ana Julia Sepulcro Barros..... 167 Universidade Federal do Espírito Santo

Ana Karyne L. Furley	782
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo - UFES/CAPEs	
Ana Lúcia Dantas Pacheco Borges	158
Universidade Estadual de Goiás (UEG/PPGE)	
Ana Lúcia Sodré de Oliveira	964
Universidade Federal do Espírito Santo	
Ana Lúcia Sodré de Oliveira	857
Universidade Federal do Espírito Santo	
Ana Lucila Ribeiro Dantas Fagundes	762
Universidade Federal do Espírito Santos	
Ana Marcia Akau� Moreira	939
IA-UNESP - UNISANTOS	
Ana Maria Delamerlina Malvestido	659
Universidade Federal do Espírito Santo	
Ana Maria Marques Santos	1190
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - PPGeduc/UFRRJ	
Ana Nery Furlan Mendes	307
Universidade Federal do Espírito Santo	
Ana Paula Patrocinio Holzmeister	291
Prefeitura Municipal de Vitória	
Anderson Santos Lyrio	1174
Universidade Federal do Espírito Santo	
Andrea Cristine Oliveira Costa Guirra	742
Pós-Graduanda em enfrentamento às violências contra mulheres e meninas. UFG	
Andrea dos Santos Gabriel.....	1069
Universidade Federal do Espírito Santo	
Andréia Nunes Militão	1019
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	
Andréia Nunes Militão	175
Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD	
Andréia Nunes Militão	135
UFGD/UEMS	
Andréia Ramos dos Santos Trindade.....	704
Universidade Federal do Espírito Santo	
Andréia Ramos dos Santos Trindade.....	644
Universidade Federal do Espírito Santo	
Andressa Caetano Mafezoni	964
Universidade Federal do Espírito Santo	
Aparecida Daniele Carvalho do Nascimento	972
SESI-SP	
Ariadna Pereira Siqueira Effgen.....	59
Instituto Federal do Espírito Santo	
Andreia Weiss.....	42
Universidade Federal do Espírito Santo	
Andréia Weiss.....	827
Universidade Federal do Espírito Santo	
Andressa Caetano Mafezoni	704
Universidade Federal do Espírito Santo	

Andressa Dias Koehler	738
Universidade Federal do Espírito Santo	
Andressa Dias Koehler	604
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	
Andressa Mafezoni Caetano	795
Universidade Federal do Espírito Santo	
Andressa Mafezoni Caetano	778
Universidade Federal do Espírito Santo	
Andressa Pereira Silva Sartori.....	827
Prefeitura Municipal de Cachoeiro de Itapemirim-ES	
Andrey Rech de Lara	746
Universidade Federal do Espírito Santo	
Anna Paola Galvão Marsiglia	420
UFES	
Antonia Zelina Negrão de Oliveira	754
Universidade do Estado do Pará	
Ariadna Pereira Siqueira Effgen	495
Instituto Federal de Educa�o do Espírito Santo Campus Nova Venécia	
Arthur Vianna Ferreira	696
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	
Arthur Vianna Ferreira	684
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	
Arthur Vianna Ferreira	507
Universidade Católica Portuguesa - UCP-PT Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ-BR	
Atos Santos Amorim	307
Universidade Federal do Espírito Santo	
Aurea Luiza Azevedo de Miranda	558
Instituto Federal de Roraima	
Bárbara Rebecca Baumgartem França	774
Universidade Federal do Espírito Santo	
Beny Bárbara Soares Silvestre	750
UFES	
Beny Bárbara Soares Silvestre	511
UFES	
Blandino, Camille Viana Azevedo.....	1209
Universidade de Brasília	
Brett Van Loon.....	1205
Universidade Federal do Espírito Santo	
Brett Van Loon.....	123
Universidade Federal do Espírito Santo	
Bruna Cury de Barros.....	542
UFSCar	
Bruna Gois Santos	939
UNISANTOS	
Bruna Sobroza da Silva	877
PPGE-Unesa	
Camila Aparecida Rosa Alves Vieira	712
Universidade Federal do Espírito Santo-UFES	

[sumário](#)
[ ndice](#)

Camila Aparecida Rosa Alves Viera	574
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	
Camila Junca Stefenon	845
Universidade Vila Velha	
Camila Lima Coimbra	398
Faculdade de Educação/UFU	
Cândida Beatriz Alves	819
Universidade de Brasília	
Carina Copatti	228
Universidade Federal do Espírito Santo	
Carla Briseida Choque Villarroel Silva	620
Universidade Federal do Espírito Santo	
Carla Cazelato Ferrari	503
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF	
Carmen Eloísa Berlote Brenner	171
UFPel/Unipampa	
Carolina Conceição da Silva de Oliveira	1035
FFP/UERJ	
Carolina Nozella Gama	1049
Universidade Federal de Alagoas	
Carolina Romanazzi Freire	708
PPGEDU - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diferenças, Educação, Gênero e Sexualidade (Nudes)	
Carolanny Carla Nóbrega Silva	998
Universidade de Brasília	
Cassiane de Freitas Paixão	441
Universidade Federal do Rio Grande	
Catia de Lima Costa dos Santos	34
UFRRJ	
Cauê Lucas Azevedo da Silva	390
Universidade Federal do Acre	
Cauê Lucas Azevedo da Silva	101
Universidade Federal do Acre	
Celiane da Silva Vieira	472
Universidade Federal do Espírito Santo	
Celi Nelza Zulke Taffarel	532
Universidade Federal da Bahia	
Charles Moreto	566
Instituto Federal do Espírito Santo	
Charles Moreto	466
Instituto Federal do Espírito Santo - IFES	
Christiane Menezes Rodrigues	50
Instituto Federal Fluminense/RJ	
Clarissa de Arruda Nicolaiewsky	437
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	
Clarisse Oliveira da Rocha Fontan	910
Lapragees	
Cláudia Magalhães Gil	1186
Universidade Católica de Santos - UNISANTOS	

Claudiana Raymundo dos Anjos	167
Universidade Federal do Espírito Santo	
Cláudia Vieira Küffer Chagas	232
Universidade Federal do Espírito Santo	
Cleonara Maria Schwartz	299
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	
Cleyde Rodrigues Amorim	1149
UFES	
Cleyde Rodrigues Amorim	1124
Universidade Federal do Espírito Santo	
Cleyde Rodrigues Amorim	73
Universidade Federal do Espírito Santo	
Clóvis Mariano dos Santos	105
Universidade Federal do Espírito Santo	
Cristian Andrey Lima	278
Universidade Estadual de Goiás/PPGE-UEG/Inhumas	
Cristiane Barroso Dias	1061
UERJ/FFP	
Cristina De Oliveira Maia	115
UFOP	
Cristina Mara Javarini Moro	795
Universidade Federal do Espírito Santo	
Cynthia Torres Daher	414
Instituto Federal do Espírito Santo	
Daiana Oliveira Majesk	466
Instituto Federal do Espírito Santo - IFES	
Dalva Mendes de França	688
MST/Fórum EJA - ES/NEJA - UFES	
Dalva Ricas de Oliveira	1104
Ufes	
Dalva Ricas de Oliveira	943
Ufes	
Daniele Sabrina Cherubino Simões	1202
Universidade Federal do Espírito Santo-UFES	
Daniele Sabrina Cherubino Simões	994
Universidade Federal do Espírito Santo-UFES	
Daniella Augusta Munerat Sesana	640
UFES	
Daniella Augusta Munerat Sesana	562
Ufes	
Danielle Andrade da Silva	1170
Universidade Federal da Paraíba	
Danielle Piontkovsky	425
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes	
Danielle Piontkovsky	46
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - Ifes	
Daniel Skrsypcsak	337
Coordenadoria Regional de Educação/CRE31/SED	

[sumário](#)

[índice](#)

Dayane Bollis Rabelo 644	Dilza Côco 655	sumário
Prefeitura Municipal de Vitória	Ifes	índice
Dayse das Neves Moreira 1170	Dilza Côco 631	
Universidade Federal da Paraíba	Instituto Federal do Espírito Santo	
Dayvisson Luís Vittorazzi 587	Dilza Côco 515	
Secretaria Municipal de Educação de Castelo - ES	Instituto Federal do Espírito Santo	
Débora Monteiro do Amaral 799	Dra. Geniana dos Santos 894	
Universidade Federal do Espírito Santo	Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT	
Débora Monteiro do Amaral 546	Dr. Euluze Rodrigues da Costa Junior 591	
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	Universidade Federal do Espírito Santo	
Debora Nascimento de Oliveira 462	Dr. Rodrigo Ferreira Rodrigues 890	
Universidade Federal do Espírito Santo	Instituto Federal do Espírito Santo	
Débora Nascimento de Oliveira 1044	Dulcinéa Campos Silva 720	
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	Universidade Federal do Espírito Santo	
Débora Nascimento de Oliveira 778	Ebenezer Lopes Ferreira 655	
Universidade Federal do Espírito Santo	Ifes	
Débora Ortiz de Leão 406	Edna Castro de Oliveira 688	
Universidade Federal de Santa Maria	PPGE/Fórum EJA - ES/NEJA - UFES	
Débora Simeão Ortman Pereira 696	Edson Pantaleão 831	
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	
Deiverson Pereira Sandrini 224	Edson Pantaleão 663	
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo	
Deiverson Pereira Sandrini 220	Edson Pantaleão 483	
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo	
Dener Luiz da Silva 1177	Eduarda da Cruz de Jesus 1015	
Departamento de Psicologia (DPSIC/UFESJ)	Universidade Federal do Espírito Santo	
Denise Meyrelles de Jesus 651	Eduardo Augusto Moscon de Oliveira 927	
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo	
Denise Meyrelles de Jesus 55	Eduardo Augusto Moscon de Oliveira 123	
Universidade Federal do Espírito Santo	Universidade Federal do Espírito Santo	
Denise Silva Araújo 286	Eduardo Augusto Moscon de Oliveira 1205	
UFG	Universidade Federal do Espírito Santo	
Denise Silva Araújo 278	Eduardo Augusto Moscon Oliveira 179	
Universidade Federal de Goiás	UFES	
Deyzielli Ramalho dos Santos 877	Eduardo Gomes Neto -Bolsista Capes 204	
PPGE-Unesa	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	
Diego D' Avila Fernandes Oliveira 1182	Eglieni Trevezani 1198	
Universidade Federal do Espírito Santo	Universidade Federal do Espírito Santo	
Diego D' Avila Fernandes Oliveira 1088	Eglieni Trevezani 1081	
Universidade Federal do Espírito Santo	Universidade Federal do Espírito Santo	
Diego D' Avila Fernandes Oliveira 1031	Elaine Prodócimo 69	
Universidade Federal do Espírito Santo	Unicamp	
Diego Lacerda de Sousa 1136	Elda Alvarenga 373	
Universidade Estadual de Goiás	NUPEGES/ANFOPE	
Diego Lacerda de Sousa 369	Elda Alvarenga 318	
Universidade Estadual de Goiás - UEG	Núcleo Interinstitucional de Pesquisa em Gênero e Sexualidades (Nupeges)	
Diego Lacerda de Souza 628	Eliana Aparecida de Jesus Reis 329	
Universidade Estadual de Goiás - UEG	PPGE/Ufes	
Dilza Côco 1077	Eliana Ayoub 69	
Instituto Federal do Espírito Santo	Unicamp	

Eliana da Silva Felipe.....	915
Universidade Federal do Pará	
Eliana Ruth Silva Sousa	754
Universidade do Estado do Pará	
Eliane Maura Littig Milhomem de Freitas	1149
FUV	
Eliane Saiter Zorzal.....	849
SEDU/EEEM Arnulpho Mattos	
Elidiana do Amaral Chaves	1069
Universidade Federal do Espírito Santo	
Eliene Guimarães Moreira	815
UFES	
Eliene Guimarães Moreira	570
UFES	
Elisa Akai Wiui.....	754
Universidade do Estado do Pará	
Elisângela Gomes Martins Pinto.....	1053
FFP/UERJ	
Elisângela Gomes Martins Pinto.....	1132
FFP/UERJ	
Elis Cristina Fiamengue	237
Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC	
Elisete Santos.....	532
Universidade Federal da Bahia	
Eliza Bartolozzi Ferreira	253
Universidade Federal do Espírito Santo	
Eliza Bartolozzi Ferreira	1154
UFES	
Eliza Bartolozzi Ferreira	1174
Universidade Federal do Espírito Santo	
Eliza Carvalho dos Reis.....	447
Universidade Federal do Amapá/UNIFAP	
Elvina Maria de Sousa Arruda.....	1027
Instituto Federal do Espírito Santo	
Elvira Schmidt Bullerjahn.....	734
UFES	
Erasmus Moises dos Santos Silva	729
Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo	
Erineu Foerste.....	487
Universidade Federal do Espírito Santo	
Estér Marlene Gonçalves Reis	228
Universidade Federal do Espírito Santo	
Esther de Moura Dias	458
Universidade Federal do Espírito Santo	
Eulaze Rodrigues da Costa Junior	738
Universidade Federal do Espírito Santo	
Everton Werneck de Almeida.....	1224
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	
Fábida da Penha Soares	716
Universidade Federal do Espírito Santo	

Fábida da Penha Soares	583
Universidade Federal do Espírito Santo	
Fábida Lacerda de Brito Victor Pereira	631
Instituto Federal do Espírito Santo/PPGEH	
Fabiana Ferreira Pinheiro.....	491
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	
Fabiana Ferreira Pinheiro.....	82
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	
Fabiana Moura Gonçalves Moro	345
Universidade Federal do Espírito Santo	
Fabiane de Santana Falci	1057
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	
Fabiano Duarte Valente	591
Universidade Federal do Espírito Santo	
Fabiany D. Cezário Torezani.....	1073
Ifes	
Fabio Perboni	919
Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD	
Fátima Pacheco de Santana Inácio	1085
UFCAT	
Fernanda Alves de Amorim Ruy Bobbio	1011
EMEF Leonel de Moura Brizola	
Fernanda Lopes Braga.....	1166
UERJ/FFP	
Fernanda Lopes Braga.....	990
Universidade do Estado do Rio de Janeiro/PPGEDU	
Fernanda Nunes da Silva	651
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	
Fernanda Rodrigues Reinholtz	479
Secedu Domingos Martins/UFES	
Fernanda Silva Veloso	1096
Universidade Federal do Paraná	
Flávia Demuner Ribeiro	600
Universidade Federal do Espírito Santo	
Flávia Demuner Ribeiro	1124
Universidade Federal do Espírito Santo	
Flávia Nascimento Ribeiro	864
Instituto Federal do Espírito Santo - campus Itapina	
Flávia Nessler Nascimento	451
Instituto Federal do Espírito Santo	
Flávio Gonçalves de Oliveira	923
Universidade Federal do Espírito Santo	
Fledson Silva Faria.....	97
Universidade Federal do Espírito Santo	
Francisca do Nascimento Pereira Filha	153
Universidade Federal do Acre	
Francisca do Nascimento Pereira Filha	390
Universidade Federal do Acre	
Francisco Ullissis Paixão e Vasconcelos.....	271
Universidade Estadual Vale do Acaraú	

[sumário](#)

[índice](#)

Frederico Jorge Saad Guirra	742
UFMT	
Gabriela Caroline da Silva Vieira	1177
Graduanda em Letras/UFESJ	
Gabriela Ferreira.....	968
Universidade de Brasília	
Gabriela Melo Santana de Oliveira	671
Universidade Federal do Espírito Santo	
Gabriela Nunes de Menezes	382
Universidade Federal do Espírito Santo	
Gabriela Roncatt Ferreira de Souza.....	636
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	
Gabriela Siqueira Cavalcante	1023
Universidade Federal da Paraíba	
Gabriella Eduarda Costa Campos	158
Universidade Estadual de Goiás (UEG/PPGE)	
Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPEG)	
Gean Carlos Nunes de Jesus.....	1213
UNIVC - Faculdade Vale do Cricaré - ES	
Geania Kelly Marques dos Santos	115
UFOP	
Gerson de Souza Mól	112
PPGEduC - Instituto de Química - UnB	
Ghane Kelly Gianizelli.....	720
Universidade Federal do Espírito Santo	
Gildásio Macedo de Oliveira.....	55
Universidade Federal do Espírito Santo	
Gildásio Macedo de Oliveira.....	620
Universidade Federal do Espírito Santo	
Gilmene Bianco.....	578
Universidade Federal do Espírito Santo	
Girleide Tôrres Lemos.....	410
Universidade Federal de Pernambuco	
Giseli Barreto da Cruz.....	1120
Universidade Federal do Rio de Janeiro	
Giseli Will	578
Universidade Federal do Espírito Santo	
Guilherme do Val Toledo Prado	69
Unicamp	
Guilherme Teixeira Gomes	628
Universidade Estadual de Goiás - UEG	
Guilherme Teixeira Gomes	1136
Universidade Estadual de Goiás	
Gustavo Falcão Santana.....	648
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	
Hanna Costa e Silva.....	819
Universidade de Brasília	
Hanna Costa e Silva.....	86
Universidade de Brasília	
Hedeone Heidmam da Silva	1081
Universidade Federal do Espírito Santo	

Henri Luiz Fuchs	38
IFRS	
Hiran Pinel	782
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	
Hiran Pinel	700
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, PPGE-UFES	
Iara Aquino Henn.....	325
IFPR	
Iguatemi Santos Rangel	587
UFES	
Ilma Bicalho Sousa Daniel.....	259
UFMG	
Indiana Reis da Silva Beceveli.....	1044
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	
Indiana Reis da Silva Beceveli.....	462
Universidade Federal do Espírito Santo	
Indiana Reis da Silva Beceveli.....	857
Universidade Federal do Espírito Santo	
Isabel Matos Nunes	82
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	
Isabel Matos Nunes	491
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	
Isabel Matos Nunes	762
Universidade Federal do Espírito Santos	
Isadora de Souza Nogueira.....	919
Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD	
Islene Santos Vieira.....	679
PPGE/UFES/GRUFOPEES/CNPQ/FAPES	
Ivan Cardoso Oliose.....	479
Seme Vitória/UFES	
Izabel Cristina Marçal Gonçalves	429
PCRJ-SME/ SME Niterói	
Izabel Cristina Marçal Gonçalves	208
SME - PCRJ / SME - Niterói/RJ	
Jair Ronchi Filho	750
UFES	
Jair Ronchi Filho	511
UFES	
Jair Ronchi Filho	640
UFES	
Janaina Batista Bergami	228
Universidade Federal do Espírito Santo	
Janete Magalhães Carvalho.....	433
Universidade Federal do Espírito Santo	
Janinha Gerke	667
Universidade Federal do Espírito Santo	
Janinha Gerke	746
Universidade Federal do Espírito Santo	
Janneyde Pascoal da Silva	350
SEDU-ES	

Jaqueline Maria do Nascimento Rocha	700
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, PPGE-UFES	
Jaudréia Ribeiro da Silva	786
Seduc/MA	
Jessica Aparecida Prestes	267
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG	
Jessica Scheer Souza	441
Universidade Federal da Bahia	
João Pedro Bertonha Lombardi	770
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	
João Pedro Santiago Mendes Cardote.....	1092
Universidade Católica de Santos - UNISANTOS	
João Vicente Hadich Ferreira	869
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP	
Jocemara Triches	902
UFSC	
Joelma de Oliveira Albuquerque.....	1049
Universidade Federal de Alagoas	
Jonathan Ferreira Ribeiro	1190
SME Rio de Janeiro e UFRJ	
Jorge Luiz Barcellos da Silva	130
Universidade Federal de São Paulo	
José Américo Cararo.....	1140
Universidade Federal do Espírito Santo	
José Américo Cararo.....	433
Universidade Federal do Espírito Santo	
Josenilda Maria Maués da Silva	315
Universidade Federal do Pará	
Josiléia Curty de Oliveira	487
Universidade Federal do Espírito Santo	
Josiléia Curty de Oliveira	659
Universidade Federal do Espírito Santo	
Josimar Nunes Pereira de Freitas.....	162
PPGPE/CE/UFES	
Josimar Nunes Pereira de Freitas.....	184
PPGPE/CE/UFES	
Joyce Pereira da Silva	86
Universidade de Brasília	
Joziane Jaske Buss.....	964
Universidade Federal do Espírito Santo	
Joziane Jaske Buss.....	857
Universidade Federal do Espírito Santo	
Julia dos Santos Pereira.....	845
Universidade Vila Velha	
Juliana Fioresi Moreira	46
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - Ifes	
Juliana Sousa Elias.....	554
Universidade Federal do Espírito Santo	

Juliana Sousa Elias	803
Universidade do Espírito Santo	
Julianna Britto Oliveira Santos	823
Universidade Federal de Sergipe	
Juliano Bicker Pereira	608
Universidade Federal do Espírito Santo	
Juliano Bicker Pereira	612
Universidade Federal do Espírito Santo - PPGE/CE	
Júlio Emílio Diniz-Pereira	259
UFMG	
Juselli de Castro Nazaré	835
EEEM Clóvis Borges Miguel	
Juverci Fonseca Bitencourt.....	1088
Universidade Federal do Espírito Santo	
Juverci Fonseca Bitencourt.....	1031
Universidade Federal do Espírito Santo	
Juverci Fonseca Bitencourt.....	1182
Universidade Federal do Espírito Santo	
Kalline Pereira Aroeira	382
Universidade Federal do Espírito Santo	
Kalline Pereira de Aroeira	960
Universidade Federal do Espírito Santo	
Karina da Silva Nascimento.....	873
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	
Karine Vichielt Morgan.....	877
UERJ / PPGE-Unesa	
Karla Christiano Alves	1039
Universidade Federal do Espírito Santo	
Karla Veruska Azevedo	1109
Prefeitura Municipal de Vitória/ES	
Kátia Cristina Maurício Bastos Gonçalves	881
Mestranda do PPGH-IFES	
Kátia de Nazaré S. Fonsêca	447
Universidade Federal do Amapá/UNIFAP	
Kátia de Nazaré S. Fonsêca	249
Universidade Federal do Amapá/UNIFAP	
Kátia Maria Silva de Melo	1049
Universidade Federal de Alagoas	
Kenia Olympia Fontan Ventrorm	263
IFES/ UFSCAR	
Lana Cristina Barbosa de Melo	558
Instituto Federal de Roraima	
Larissa da Silva Brito	550
Programa de Pós - Graduação em Educação	
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	
Larissy Alves Cotonhoto	853
Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância do Ifes	
Léia de Cássia Fernandes Hegeto.....	402
Universidade Federal do Paraná	

[sumário](#)

[índice](#)

Léia de Cássia Fernandes Hegeto.....	378
Universidade Federal do Paraná	
Leonardo Nunes Domingos	425
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes	
Leoneida Ladeira Rodrigues Macedo	55
Universidade Federal do Espírito Santo	
Leticia Cavassana Soares	1027
Instituto Federal do Espírito Santo	
Letícia Oliveira Souza	1120
Universidade Federal do Rio de Janeiro	
Letícia Soares Fernandes	520
Universidade Federal do Espírito Santo	
Letícia Soares Fernandes	758
Universidade Federal do Espírito Santo	
Liane Marcelly Pereira Soares.....	927
Universidade Federal do Espírito Santo	
Lilian Meireles Gomes	574
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	
Lilian Meireles Gomes	712
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	
Lívia Lempek Trindade Monteiro.....	63
FURG	
Liz Denize Carvalho Paiva	295
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	
Lorraine Karoline Oliveira Lopes	495
Instituto Federal de Educação do Espírito Santo Campus Nova Venécia	
Luana Carla Bernardo	73
Universidade Federal do Espírito Santo	
Luana Pereira da Silva.....	1081
Instituto Federal do Espírito Santo	
Lucas de Souza Leite	663
Universidade Federal do Espírito Santo	
Lucas de Souza Leite	483
Universidade Federal do Espírito Santo	
Lucas de Souza Leite	831
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	
Lucas Salgueiro Lopes	684
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	
Lucas Salgueiro Lopes	507
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ - BR	
Luciana Irene Franco Nishimura de Lima.....	127
Secretaria Municipal de Educação de Curitiba	
Luciana Marta Alves Silva	799
Universidade Federal do Espírito Santo	
Luciana Stang Garcia	881
Mestranda do PPGEH-IFES	
Luciane Martins de Oliveira Matos	216
Faculdade de Ensino Superior - FACHEL	
Luciano Roberto da Silva.....	286
SME	

Lucília Augusta Lino	886
Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ/DEIC/EDU	
Lucília Augusta Lino	208
UERJ	
Lucília Augusta Lino	990
Universidade do Estado do Rio de Janeiro/PPGEDU	
Lucimar Aparecida Stein Kuster	604
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	
Lucyenne Matos Vieira-Machado.....	550
Programa de Pós - Graduação em Educação Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	
Lueli Nogueira Duarte e Silva	1145
FE/UFG	
Luisa Bitencourt Martins	386
Universidade Federal do Espírito Santo	
Luiza Elena C. de Almeida.....	782
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	
Luiz Aparecido Alves de Souza	935
IFPR	
Luiz Aparecido Alves de Souza	325
IFPR	
Luiz Fernando Bernardo Leal.....	566
Instituto Federal do Espírito Santo	
Luzinete de Souza Oliveira	853
Prefeitura Municipal de Cariacica	
Madalena de Assis Torres	318
Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo (Sedu)	
Magali Aparecida Silvestre.....	30
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP	
Ma. Pollyanna Labeta lack.....	528
Universidade Federal do Espírito Santo	
Maraisa Lopes.....	394
Universidade Federal do Piauí	
Mara Rejane Vieira Osório	902
UFPEL	
Marcela Lemos Leal Reis	341
Secretaria Municipal de Educação de Itapemirim - Seme	
Marcélia Klitzke de Oliveira	476
PPGE/CE/UFES	
Marcelle Tenorio	906
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ	
Marcelo Alves dos Santos	30
Universidade Federal de São Paulo- UNIFESP	
Marcelo Loureiro Uceli	200
Doutorando - Universidade Federal do Espírito Santo	
Marcia Saraiva Prudêncio	179
UFES	
Maria Auxiliadora Fernandes Justiniano	286
UFG	
Maria Cecília Lorea Leite	171
UFPEL	

[sumário](#)
[índice](#)

Maria Clara Dias da Silva.....	1100
Universidade de Brasília	
Maria da Conceição Calmon Arruda	886
Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ/FFP/DEDU	
Maria da Glória Duarte Ferro.....	394
Universidade Federal do Piauí	
Maria das Dôres Santos Silva	1109
Ufes	
Maria das Graças Ferreira Lobino	451
Instituto Federal do Espírito Santo	
Maria de Fátima Barbosa Abdalla.....	811
Universidade Católica de Santos - UNISANTOS	
Maria de Fátima Barbosa Abdalla.....	1092
Universidade Católica de Santos - UNISANTOS	
Maria de Fátima Barbosa Abdalla.....	1186
Universidade Católica de Santos - UNISANTOS	
Maria de Fátima Rodrigues Pereira.....	935
UTP	
Maria de Fátima Sudré de Andrade Bastos	274
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	
María de los Angeles Chávez Hernani	253
Universidade Federal do Espírito Santo	
Maria Geovana Melim Ferreira	688
COMECES/Fórum EJA - ES/NEJA - UFES	
Maria Inês Costa Rocha.....	1100
Universidade de Brasília	
Maria Luisa Furlin Bampi.....	245
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	
Mariana Dall’Orto dos Santos	311
UFES	
Mariana Donateli Gatti	1002
Universidade Federal do Espírito Santo	
Mariana Donateli Gatti	1104
Ufes	
Mariane Luzia F. D. Berger	566
Instituto Federal do Espírito Santo	
Mariangela Lima de Almeida	956
Universidade Federal do Espírito Santo	
Mariangela Lima de Almeida	648
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	
Mariangela Lima de Almeida	679
PPGE/UFES/GRUFOPEES/CNPQ/FAPES	
Mariangela Lima de Almeida	774
Universidade Federal do Espírito Santo	
Maria Nilceia Andrade Vieira	341
Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo - Sedu	
Maria Riziane Costa Prates	845
Universidade Vila Velha	
Marina Ferreira de Souza Antunes	398
Faculdade de Educação Física/UFU	

Marineia Kohler.....	960
Universidade Federal do Espírito Santo	
Mario de Jesus Xavier	831
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	
Mark Clark Assen de Carvalho.....	153
Universidade Federal do Acre	
Marluce Leila Simões Lopes	216
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes	
Mauritânia Lino de Oliveira.....	112
SEEDF e PPGEduC - UnB	
Mayara Kelma da C. S. de O. Caldeira	591
Universidade Federal do Espírito Santo	
Mayara Lima Candido.....	162
PPGPE/CE/UFES	
Mayara Lima Candido.....	734
UFES	
Mayara Moraes Cardozo Coutinho	675
Ifes	
Mayron Ribeiro Maia	1077
Instituto Federal do Espírito Santo	
Menderson Rezende de Moura	700
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, PPGE-UFES	
Miguel Vinicius Teixeira da Silva.....	943
Ufes	
Milena Reindel Dutra	1031
Universidade Federal do Espírito Santo	
Milena Reindel Dutra	1088
Universidade Federal do Espírito Santo	
Miquelly P. Tito-Sanches	249
Universidade Federal do Amapá/UNIFAP	
Miquelly P. Tito-Sanches	447
Universidade Federal do Amapá/UNIFAP	
Miriã Lúcia Luiz.....	220
PPGE/CE/UFES	
Miriã Lúcia Luiz.....	311
UFES	
Miriã Lúcia Luiz	318
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo	
Mirian Esteiner Costa.....	562
Ufes	
Mirian Esteiner Costa.....	640
UFES	
Monca Silva Aikawa	1228
Universidade do Estado do Amazonas	
Mônica de Oliveira Costa	1228
Universidade do Estado do Amazonas	
Monica Ferreira de Farias.....	1035
FFP/UERJ	

[sumário](#)

[índice](#)

Mônica Moreira de Oliveira Torres	119
UNEB	
Murilo Góes	1065
PPGE/UFES	
Nádia Janaina Tavares.....	378
Universidade Federal do Paraná	
Nadia Maria Pereira de Souza	295
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	
Natalia Côrtes Velloso Theophilo	898
FFP UERJ	
Nathália Marques da Conceição	1194
Universidade Federal de Rondonópolis	
Nathasha Dambrozio Lourenço.....	644
Universidade Federal do Espírito Santo	
Nathasha Dambrozio Lourenço.....	704
Universidade Federal do Espírito Santo	
Nayara Teixeira Barbosa de Matos.....	1002
Universidade Federal do Espírito Santo	
Nayara Teixeira Barbosa de Matos.....	1104
Ufes	
Nazareth Vidal da Silva	671
Universidade Federal do Espírito Santo	
Nicole Côrtes Pessanha de Lima	1035
FFP/UERJ	
Nilda da Silva Nogueira	1166
UERJ/FFP	
Nilda da Silva Nogueira	1061
UERJ/FFP	
Nilma Moreira da Penha.....	322
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFES.	
Norma-Iracema de B. Ferreira	249
Universidade Federal do Amapá/UNIFAP	
Organdi M. Rovetta	1073
Ifes	
Ozirlei Teresa Marcilino	472
Universidade Federal do Espírito Santo	
Paola Duarte	860
Universidade Federal do Espírito Santo- UFES	
Patrícia Andrade Reis Mendonça	538
Universidade Federal do Espírito Santo	
Patricia Andrade Silveira.....	750
UFES	
Patrícia de Andrade Silveira	511
UFES	
Patrícia Luzorio Marques da Silva	587
Secretaria Municipal de Educação de Castelo - ES	
Patrícia Regiane da Silva Furlaneto	811
Universidade Católica de Santos - UNISANTOS	
Paulo César Geglío	1023
Universidade Federal da Paraíba	

Paulo César Geglío	1170
Universidade Federal da Paraíba	
Paulo Roberto Veloso Ventura.....	333
ESEFFEGO/UEG	
Priscila Andressa Muzy de Almeida Lamônica...	738
Universidade Federal do Espírito Santo	
Priscila de Souza Costa Couto.....	208
FFP UERJ	
Priscila de Souza Costa Couto.....	429
FFP/UERJ	
Priscila de Souza Costa Couto.....	1057
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	
Priscilla de Andrade Silva Ximenes	1145
FE/UFG	
Priscilla Lauret Coutinho	373
NUPEGES/UFES	
Prof.ª Dra. Andréia Nunes Militão	595
PPGEdu FAED UFGD	
Profa. Dra. Elizângela Ribeiro Fraga	241
Secretaria Municipal da Educação de Serra Centro Universitário Multivix Vitória	
Profa. Dra. Kalline Pereira Aroeira	807
Universidade Federal do Espírito Santo	
Profa. Dra. Luana Costa Almeida	196
UFSCar	
Profa. Dra. Tatiana de Santana Vieira	528
Universidade Federal do Espírito Santo	
Profa. Dra. Tatiana de Santana Vieira	241
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	
Prof. Dr. Enéas Machado	139
Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)	
Prof. Me. Pedro Paulo Pimenta.....	528
Prefeitura Municipal da Serra	
Prof. Me Sergio da Silva Pereira	595
PPGEdu FAED UFGD	
Prof. Msc. Thalimar Matias Gonçalves	196
UFSCar/UFES	
Rafaela Ramallete Ferraz	212
Universidade Federal de Minas Gerais	
Rafael Carlos Queiroz	956
Universidade Federal do Espírito Santo	
Rafael Carlos Queiroz	648
Universidade Federal do Espírito Santo- UFES	
Raiane Totola	350
SEDU-ES	
Rainei Rodrigues Jadejiski	487
Universidade Federal do Espírito Santo	
Raisa Maria de Arruda Martins	303
Universidade Federal do Espírito Santo	
Raquel Pereira da Silva Gonzaga	910
Lapragees	

[sumário](#)

[índice](#)

Rayvo Viana do Nascimento	354
UFES	
Rayvo Viana do Nascimento	790
UFES	
Rebeca Tayssa Pinto Marques.....	915
Universidade Federal do Pará (UFPA)	
Regina Célia Padovan.....	91
Universidade Federal do Tocantins	
Regina Celi Frechiani Bitte	345
Universidade Federal do Espírito Santo	
Regina Godinho de Alcantara	1202
Universidade Federal do Espírito Santo-UFES	
Regina Godinho de Alcântara	386
Universidade Federal do Espírito Santo	
Reginaldo Celio Sobrinho	167
Universidade Federal do Espírito Santo	
Reginaldo Célio Sobrinho	200
Universidade Federal do Espírito Santo	
Reginaldo Célio Sobrinho	620
Universidade Federal do Espírito Santo	
Renata Bernardo Andrade.....	358
Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro	
Renata Duarte Simões	923
Universidade Federal do Espírito Santo	
Renata Rocha Grola Lovatti	341
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes	
Renata Rocha Grola Lovatti	1065
PPGE/UFES	
Renato Barros de Almeida	369
Universidade Estadual de Goiás - UEG	
Ricardo Tavares de Medeiros	462
Universidade Federal do Espírito Santo	
Ricardo Tavares de Medeiros	778
Universidade Federal do Espírito Santo	
Ricardo Tavares de Medeiros	1044
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	
Ritiele Silva Farias	927
Universidade Federal do Espírito Santo	
Roberta Aparecida Avanci.....	303
Universidade Federal do Espírito Santo	
Rodrigo Ferreira Rodrigues	930
Professor Permanente PPGEH - IFES	
Rodrigo Ferreira Rodrigues	881
Professor Permanente PPGEH-IFES	
Rodrigo Ferreira Rodrigues	910
PPGEH/Ifes - Lapragees	
Rodrigo Roncato Marques Anes.....	1136
Universidade Estadual de Goiás	
Rômulo dos Santos Pinheiro	624
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	

Ronilda Rodrigues da Silva Oliveira	274
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	
Rosane de A. C. Siqueira	1158
UERJ/PROPED	
Rose Anne Mendes Nunes Lopes.....	295
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano	
Rossana Dias Oliveira	570
UFES	
Rossana Dias Oliveira	815
UFES	
Rubens Batista da Rocha	175
Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD	
Sabrine Costa Oliveira.....	675
Ifes	
Sandra A. Fraga da Silva	1073
Ifes	
Sandra Aparecida Fraga da Silva.....	675
Ifes	
Sandra Kretli da Silva	322
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	
Sandra Kretli da Silva	476
PPGE/CE/UFES	
Sandra Kretli da Silva	1069
Universidade Federal do Espírito Santo	
Sandro Tiago da Silva Figueira	1053
UFF/INFES e PPGEDU/FFP/UERJ	
Sarah Eliude Leite Bastos	1092
Universidade Católica de Santos - UNISANTOS	
Sawana Araújo Lopes de Souza	282
Schirlen Pancieri Lima.....	299
Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFES)	
Sérgio Inácio Nunes	398
Faculdade de Educação Física/UFU	
Shellen de Lima Matiazzi	554
Universidade Federal do Espírito Santo	
Shellen de Lima Matiazzi	803
Universidade Federal do Espírito Santos	
Sidnéia Flores Luz.....	532
Universidade Federal da Bahia	
Silvana Martins de Carvalho	546
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	
Silvana Venterim	600
Universidade Federal do Espírito Santo	
Silvana Venterim	1182
Universidade Federal do Espírito Santo	
Silvania Maria da Silva Gil	1186
Universidade Católica de Santos - UNISANTOS	
Silvina Faria dos Santos	558
Instituto Federal de Roraima	

[sumário](#)

[índice](#)

Simone de Magalhães Vieira Barcelos.....	158
Universidade Estadual de Goiás (UEG/PPGE)	
Simone de Magalhães Vieira Barcelos.....	278
Universidade Estadual de Goiás/PPGE-UEG/Inhumas	
Sirlene Dias Araújo.....	451
Instituto Federal do Espírito Santo	
Solange Maria Benincá Pezzali	890
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes	
Solayne Pereira Freitas Xer.....	1019
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	
Sonia Lopes Victor	524
Universidade Federal do Espírito Santo	
Sonia Lopes Victor	538
Universidade Federal do Espírito Santo	
Sue Elen Lievore	1154
Nepe/UFES	
Suelen da Silva Sales	524
Universidade Federal do Espírito Santo	
Suellen Lopes Izo.....	42
Universidade Federal do Espírito Santo	
Sulamar Snaider Loreto	795
Universidade Federal do Espírito Santo	
Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto	679
PPGE/UFES/GRUFOPEES/CNPQ/FAPES	
Sunamita Astir Daud de Souza	329
PPGE/Ufes	
Susana Soares Tozetto.....	267
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG	
Tacyana Karla Gomes Ramos	823
Universidade Federal de Sergipe	
Taiane Christo Chaga	604
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	
Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni....	329
PPGE/Ufes	
Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni ...	420
UFES	
Tânia Maria dos Santos	1011
EMEF Leonel de Moura Brizola	
Tatiana de Santana Vieira	479
UFES	
Tatiana Dias Zocrato.....	948
PPGEH IFES	
Taysa Cristina BedakJunkes	935
SEED-PR	
Taysa Paganotto Lemes	894
Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT	
Thais Andrade de Souza.....	59
Instituto Federal do Espírito Santo	
Thaís Bregonci de Souza Alves	807
Universidade Federal do Espírito Santo	

Thaís Bregonci de Souza Alves	994
Universidade Federal do Espírito Santo-UFES	
Udison Brito Oliveira	1162
Secretaria Municipal de Educação de Nova Venécia	
Valdete Côco	1065
DLCE/PPGE/CE/UFES	
Valdilene Almeida Bruno	839
SEEDF/EAPE	
Valdomiro Alves Pereira.....	237
Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC	
Vanessa de Medeiros Figueiredo Tavares	263
IFES/ UFSCAR	
Vanêssa Xavier Silva Sousa.....	135
UFGD/IFMA	
Victória Vaz Rodrigues	651
UFES	
Virginia Georg Schindhelm	245
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	
Virgínia Miranda Pereira	692
Universidade Federal do Espírito Santo	
Vitor André de Souza	766
Universidade do Espírito Santo - CEUNES	
Vitor Daniel Azeredo Ferreira	1015
Universidade Federal do Espírito Santo	
Vitória Raquel Pereira de Souza	77
Universidade Federal do Pará	
Vitor Martins Graciliano.....	97
Universidade Federal do Espírito Santo	
Vívia Camila Côrtes Porto.....	930
Mestre em Educação - PPGE/UFES	
Fórum Municipal de Educação de Cariacica	
Viviani Cosme de Oliveira	890
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes	
Wanessa Zavarese Sechim	1162
Secretaria Municipal de Educação de Nova Venécia	
Wanessa Zavarese Sechim	1198
Secretaria Municipal de Educação de Nova Venécia	
Wendel de Alvarenga Silva Conceição	616
Universidade Federal do Espírito Santo	
Wesley de Souza Nascimento	663
Universidade Federal do Espírito Santo	
Wildiane Sousa Braga.....	130
Rede Municipal de Ensino de São Paulo	
William Elias de Almeida.....	369
Universidade Estadual de Goiás - UEG	
William Elias de Almeida.....	628
Universidade Estadual de Goiás - UEG	
Willians Araujo dos Santos	994
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	
Yamilia de Paula Siqueira	600
Universidade Federal do Espírito Santo	

[sumário](#)

[índice](#)

Yamilia de Paula Siqueira 943
Ufes

Yamilia de Paula Siqueira 1124
Universidade Federal do Espírito Santo

Yngrid Galimberti Pattuzzo 583
Universidade Federal do Espírito Santo

Yngrid Galimberti Pattuzzo..... 716
Universidade Federal do Espírito Santo

Yolanda Pinto dos Santos.....1077
Instituto Federal do Espírito Santo

Zenólia C. Campos Figueiredo 692
Universidade Federal do Espírito Santo

[sumário](#)

[índice](#)

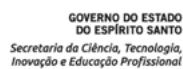
Organização



Realização



Apoio institucional e financeiro



Editoração/diagramação



gomes-jader@uol.com.br