

# IV ENLIC SUL

Encontro das Licenciaturas da Região Sul

IV PIBID SUL | IV Seminário do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

II RP SUL | Seminário do Programa de Residência Pedagógica

II ANFOPE SUL | Seminário da Associação Nacional pela Formação de Professores

## Alfabetização, letramentos, políticas educacionais, avaliação e currículo.

### ORGANIZADORES

Iara Aquino Henn  
Luiz Aparecido Alves De Souza  
Cristiane Antonia Hauschild Johann  
Lucia Rottava

ISBN: 978-65-5222-048-6



ANFOPE



Realização





# **IV ENLIC SUL**

Encontro das Licenciaturas da Região Sul

## **Alfabetização, letramentos, políticas educacionais, avaliação e currículo**

### **ORGANIZADORES**

Iara Aquino Henn  
Luiz Aparecido Alves De Souza  
Cristiane Antonia Hauschild Johann  
Lucia Rottava



**realizeventos**  
Científicos & Editora





# IV ENLIC SUL

Encontro das Licenciaturas da Região Sul

## Alfabetização, letramentos, políticas educacionais, avaliação e currículo

### Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

A385 Alfabetização, letramentos, políticas educacionais, avaliação e currículo / Organizadores, Iara Aquino Henn, Luiz Aparecido Alves de Souza, Cristiane Antonia Hauschild Johann, Lucia Rottaval. – Campina Grande: Realize eventos, 2025.

439 p. : il. (v.2)

ISBN 978-65-5222-048-6 [E-Book].

1. Alfabetização - Letramento. 2. Políticas educacionais. 3. Formação pedagógica. 4. Currículo. I. Título.

21. ed. CDD 372.414

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

### REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

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

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

## COMITÊ EDITORIAL

Iara Aquino Henn - IFPR  
Luiz Aparecido Alves De Souza - IFPR  
Cristiane Antonia Hauschild Johann - UNIVATES  
Daniele Simões Borges - FURG  
Frederico Jorge Saad Guirra - UFMT  
Gizeli Aparecida Ribeiro De Alencar - UEM  
Jaqueline Rabelo De Lima - UECE/FAEC  
Josiane Aparecida Gomes Figueiredo - UNESPAR  
Lucia Rottava - UFRGS  
Henri Luiz Fuchs - IFRS  
Margareth Fadanelli Simionato - UFSC  
Regina Helena Munhoz - UDESC  
Rochele Rita Andreazza Maciel - UCS  
Susana Soares Tozetto - UEPG  
Thaiane De Gois Domingues - UFPR  
Wanderlea Pereira Damasio Maurici - FMP/SC



# APRESENTAÇÃO

Lucia Rottava<sup>1</sup>

A obra *Alfabetização, letramentos: impactos educacionais* reúne 31 estudos, resultantes de pesquisas e relatos de experiência que dialogam com alguns dos principais desafios da educação brasileira. Esses trabalhos foram apresentados no IV Encontro das Licenciaturas da Região Sul, IV Seminário do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, II Seminário do Programa Residência Pedagógica e II Seminário da Associação Nacional pela Formação de Professores da Região Sul, que ocorreu no período de 17 a 19 de março de 2025 em Joinville/SC.

Este volume está organizado em três eixos centrais: (1) formação de professores alfabetizadores e programas de formação docente; (2) avaliação e currículo; e (3) políticas educacionais e reformas curriculares. O livro evidencia a complexidade e a inter-relação desses campos, colocando em destaque a multiplicidade de perspectivas teóricas e metodológicas que têm orientado a formação docente.

A relevância da obra direciona-se na compreensão do modo como constituem os processos de ensino e aprendizagem em um contexto marcado por transformações sociais, políticas e culturais. A alfabetização, compreendida em sentido amplo, não se limita ao domínio do código escrito, mas abarca múltiplas práticas de letramento, essenciais para a participação cidadã em sociedades cada vez mais atravessadas por tecnologias digitais, fluxos de informação e disputas ideológicas. Nesse cenário, discutir políticas públicas, modelos avaliativos e propostas curriculares torna-se imperativo, uma vez que tais dimensões estruturam as condições sob as quais os sujeitos aprendem, ensinam e se constituem como cidadãos. O objetivo central do livro é oferecer ao leitor, professores em formação, docentes em exercício, pesquisadores ou gestores educacionais um panorama que permita problematizar a formação docente.

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP e Professora do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, [lucia.rottava@ufrgs.br](mailto:lucia.rottava@ufrgs.br);



O primeiro eixo temático que o livro contempla é a Formação de professores alfabetizadores e programas de formação docente, tais como o PIBID a RP e concentra reflexões relacionadas aos processos formativos de docentes e os efeitos de políticas públicas destinadas à alfabetização. Exemplos de estudos que são trazidos nesta obra, estão o capítulo intitulado “Processos formativos dos alfabetizadores: indicações dos programas federais de formação de professores alfabetizadores”, de Denise Pollnow Heinz e Rosana Mara Koerner, que apresenta um mapeamento de iniciativas como PROFA, PNAIC, Tempo de Aprender e PIBID, evidenciando aproximações e distanciamentos entre os programas e a produção acadêmica da área.

Na mesma direção, trabalhos como “PIBID Alfabetização: reflexões sobre a formação docente e o ensino na educação básica”, de Ruth Vallente Moreira e Daniele Simões Borges, e “Leitura e escrita: vivências por meio do programa residência pedagógica”, de Emilly Eduarda Pugin de Amorim Ferreira e Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar, relatam experiências formativas vinculadas a programas federais, ressaltando o papel da inserção na escola básica como elemento fundamental para a construção de saberes docentes.

Ainda neste eixo, destacam-se “Alfabetização e letramento: desafios na formação docente para que a criança possa ser alfabetizada segundo uma lógica crítica” de Hellen Simões dos Santos, Rubiana Brasilio Santa Bárbara e Rita de Cássia Pizoli, e “Políticas públicas educacionais para formação do professor alfabetizador: uma revisão de literatura” de autoria de Elaine Cristina Barros Ropelato e Leziany Silveira Daniel, que discutem tanto os fundamentos teóricos quanto às disputas políticas que permeiam a formação de alfabetizadores. Destacam-se ainda os capítulos sobre “Avaliação diagnóstica na alfabetização: um olhar a partir da prática pedagógica de uma pibidiana”, de Lehana Borges dos Santos e coautoras, mostra a importância da avaliação inicial como recurso para planejar intervenções adequadas.

Outros estudos enfatizam dimensões sócio-emocionais e culturais da alfabetização, como “O papel do professor alfabetizador no desenvolvimento da criança”, escrito por Raquel Zarpelon e coautores, que evidencia a mediação docente no desenvolvimento integral, “Afeto e emergência do discurso escrito na alfabetização” de autoria de Welessandra Aparecida Benfica e Victoria Wilson, que investiga a relação entre afetos e produção escrita e os benefícios do contato com a natureza na regulação emocional (Maria Eduarda Lopes Santiago e autores).



Também integram este eixo relatos de práticas inovadoras, como o uso de Recursos Educacionais Digitais (Rozangela Barbosa Cardoso e coautoras), a contação de histórias como estratégia de ensino (Denise Theisges e Ivanir Maciel), e a articulação entre literatura e alfabetização (Eduarda Aparecida Veres Paulus e coautoras). Ao lado desses, os trabalhos como “Práticas de leitura literária na recomposição de aprendizagens” (Karina Kiviatkoski de Paula e Leziany Silveira Daniel), “Tecituras de uma prática de Incentivo à leitura” (Sibelly Martins Miranda Ana do Carmo Goulart Gonçalves) e “Desafios da alfabetização no contexto da diversidade” (Francismara Janaina Cordeiro de Oliveira e coautoras) reafirmam a centralidade do letramento literário e da inclusão educacional nos anos iniciais.

O segundo eixo norteador desta obra diz respeito à “Avaliação e currículo”, cujos estudos contemplam a avaliação e currículo, reconhecendo-os como dimensões indissociáveis. O capítulo “A avaliação formativa no ensino de matemática: uma revisão de literatura” (Laura Carolina Aymoré Ferrandin e Emerson Rolkouski) analisa como essa perspectiva avaliativa tem sido desenvolvida em diferentes níveis da educação básica. De modo complementar, “Avaliação pelos pares: um relato de experiência” (Gabriela Helena Geraldo Issa Mendes e coautores) e “A avaliação formativa como ferramenta para a autonomia do aluno: uma proposta de sala de aula invertida” (Felipe Rosso Novelli e coautores) apresentam metodologias inovadoras que colocam o estudante no centro do processo avaliativo.

No campo curricular, trabalhos como “A recontextualização das políticas curriculares na formação e atuação de professores de Ciências da Natureza” (Ronan Moura Franco e coautoras), “A contextualização é um indicador de integração?” (Felipe Gimenes Nunes e Viviane Maciel da Silva), “O discurso curricular sobre HIV e Aids: uma revisão sistemática da literatura” (Willian Mirapalheta Molina e coautores) e “O silêncio da educação ambiental frente à Base Nacional Comum Curricular” (Ana Carolina Zacarchuka de Freitas e coautoras) problematizam a forma como o currículo incorpora ou silencia temas e perspectivas essenciais à formação cidadã.

Por fim, o terceiro eixo trata de “Políticas educacionais e reformas curriculares” e congrega estudos voltados à análise crítica das políticas educacionais recentes. Textos como “A racionalidade neoliberal no componente curricular Projeto de Vida no Ensino Médio” (Luiz Aparecido Alves de Souza), “Competências e pragmática neoliberal: uma análise das políticas curriculares no Brasil” (Mayra



da Silva Cutruneo Ceschini e coautores) e “A influência do neotecnicismo na formação de professores no Brasil” (Katia Andrea Silva da Costa) discutem os impactos da racionalidade neoliberal sobre a educação, apontando para os riscos da mercantilização do ensino.

Na mesma direção crítica, “Políticas educacionais no Paraná: relatos de experiência na implementação do Novo Ensino Médio na Ilha dos Valadares” (Raquel Lucas Mendes de Andrade e coautores) evidencia as contradições da reforma em contextos locais, enquanto “Reflexões sobre o ensino de Física no ensino médio: contextos, políticas e realidades” (Jazz Ferreira da Rosa Martinez e Taniamara Vizzotto Chaves) problematiza a distância entre discursos normativos e realidades escolares.

Além disso, trabalhos como “A formação docente e o currículo na perspectiva decolonial a partir dos cursos de Pedagogia” (Jesiane Lutz de Carvalho e Henri Luiz Fuchs) e “Desafios e perspectivas da inclusão escolar” (Ester Cardoso de Moraes Galter) reforçam a necessidade de ampliar o debate sobre justiça social, diversidade e epistemologias não hegemônicas na educação.

Por fim, esse eixo traz dois outros capítulos que apontam para outros diálogos possíveis na escola (Willian Mirapalheta Molina e coautores) e uma discussão da temática que envolve Ciências da Natureza e BNCC (João Vitor Soares e coautores).

O conjunto de estudos reunidos neste livro revela um campo de estudos em constante movimento, que dialoga com os dilemas da prática docente, com as disputas em torno das políticas educacionais e com os desafios da alfabetização e do letramento em uma sociedade plural e desigual. A coletânea demonstra que a alfabetização não pode ser compreendida de forma restrita, mas deve ser pensada em articulação com políticas públicas, práticas avaliativas e currículos que expressem a diversidade cultural do país.

Ao reunir diferentes vozes, experiências e perspectivas teóricas, este livro contribui para fortalecer a formação de professores, subsidiar pesquisas acadêmicas e inspirar práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social. Em tempos de intensas mudanças educacionais e de tensionamentos políticos, a presente obra reafirma a centralidade da escola pública, da valorização docente e da construção coletiva de políticas que assegurem o direito à alfabetização plena e ao letramento crítico para todos os estudantes.



## SUMÁRIO

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.001

**LEITURA E ESCRITA: VIVÊNCIAS POR MEIO DO PROGRAMA  
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA ..... 16**

*Emilly Eduarda Pugin de Amorim Ferreira*

*Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.002

**OS REDS E AS PRÁTICAS ORDINÁRIAS DE ALFABETIZAÇÃO  
NO INTERIOR DE UMA ESCOLA PÚBLICA: UM RELATO DE  
EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I ..... 25**

*Rozangela Barbosa Cardoso*

*Patrícia de Araujo Abucarma Stevanato*

*Elisangela Alves dos Reis<sup>3</sup>*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.003

**PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA RECOMPOSIÇÃO DE  
APRENDIZAGENS DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I ..... 39**

*Karina Kiviatkoski de Paula*

*Leziany Silveira Daniel*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.004

**AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NA ALFABETIZAÇÃO: UM OLHAR A  
PARTIR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PIBIDIANA ..... 55**

*Lehana Borges dos Santos*

*Kelen dos Santos Junges*

*Claudia Maria Petchak*

*Adriane Elisa Dombrowski*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.005

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DESAFIOS NA FORMAÇÃO  
DOCENTE PARA QUE A CRIANÇA POSSA SER ALFABETIZADA  
SEGUNDO UMA LÓGICA CRÍTICA .....70**

*Hellen Simões dos Santos*

*Rubiana Brasilio Santa Bárbara*

*Rita de Cássia Pizoli*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.006

**LITERATURA: DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA ...82**

*Eduarda Aparecida Veres Paulus*

*Ayla Fernanda Goes dos Santos*

*Rubiana Brasilio Santa Bárbara*

*Cibele Introvini*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.007

**O PAPEL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NO  
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA .....95**

*Raquel Zarpelon*

*Patrícia Cobelinski Endrizzi*

*Henri Luiz Fuchs*

*Fernanda de Barcellos*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.008

**TECITURAS DE UMA PRÁTICA DE INCENTIVO À LEITURA:  
A COLCHA DE RETALHOS COMO FERRAMENTA PARA A  
CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO LEITOR .....107**

*Sibelly Martins Miranda*

*Ana do Carmo Goulart Gonçalves*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.009

**PROCESSOS FORMATIVOS DOS ALFABETIZADORES:  
INDICAÇÕES DOS PROGRAMAS FEDERAIS DE FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES ALFABETIZADORES .....118**

*Denise Pollnow Heinz*

*Rosana Mara Koerner*



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.010

**PIBID ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO  
DOCENTE E O ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA ..... 131**

*Ruth Vallente Moreira  
Daniele Simões Borges*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.011

**DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA  
DIVERSIDADE: TRABALHANDO COM AS DIFERENÇAS NO  
PROCESSO DE APRENDIZAGEM ..... 144**

*Francismara Janaina Cordeiro de Oliveira  
Vera Elis Mendes  
Leocilêa Aparecida Vieira  
Elizabeth Regina Streisky de Farias*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.012

**AFETO E EMERGÊNCIA DO DISCURSO ESCRITO NA  
ALFABETIZAÇÃO ..... 152**

*Welessandra Aparecida Benfica  
Victoria Wilson*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.013

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO CICLO ALFABETIZADOR A  
PARTIR DA PERSPECTIVA DOCENTE ..... 166**

*Denise Theisges  
Ivanir Maciel*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.014

**OUTROS DIÁLOGOS POSSÍVEIS NA ESCOLA: RELAÇÕES COM  
FOUCAULT E MBEMBE SOBRE O PODER ..... 182**

*Willian Mirapalheta Molina  
Eduardo Santos de Araujo  
Bruna Silveira de Freitas  
Lavínia Schwantes*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.015

**UMA ANÁLISE TEMPORAL DO TEMA ZOOLOGIA EM LIVROS  
DIDÁTICOS: DA HISTÓRIA NATURAL ÀS CIÊNCIAS DA NATUREZA  
DA BNCC..... 197**

*João Vitor Soares*

*Willian Mirapalheta Molina*

*Eduardo Santos de Araújo*

*Lavínia Schwantes*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.016

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA FORMAÇÃO DO  
PROFESSOR ALFABETIZADOR: UMA REVISÃO DE LITERATURA..... 213**

*Elaine Cristina Barros Ropelato*

*Leziany Silveira Daniel*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.017

**OS BENEFÍCIOS DO CONTATO COM A NATUREZA NA  
REGULAÇÃO EMOCIONAL DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA  
DURANTE O SEMESTRE ACADÊMICO..... 229**

*Maria Eduarda Lopes Santiago*

*Kaylane Mercante Moreira Pinto*

*Maria Eduarda Sampaio da Silva*

*Diego de Matos Noronha*

*Rodrigo Lemos Soares*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.018

**O DISCURSO CURRICULAR SOBRE HIV E AIDS: UMA REVISÃO  
SISTEMÁTICA DA LITERATURA..... 244**

*Willian Mirapalheta Molina*

*Eduardo Santos de Araujo*

*Lavínia Schwantes*



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.019

**A RACIONALIDADE NEOLIBERAL NO COMPONENTE  
CURRICULAR PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO ..... 259**

*Luiz Aparecido Alves de Souza*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.020

**A FORMAÇÃO DOCENTE E O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA  
DECOLONIAL A PARTIR DOS CURSOS DE PEDAGOGIA ..... 272**

*Jesiane Lutz de Carvalho*

*Henri Luiz Fuchs*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.021

**AValiação PELOS PARES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA ..... 286**

*Gabriela Helena Geraldo Issa Mendes*

*Jean Marcos Bueno*

*Marcos Gabriel Buzatto Moreira Bueno*

*Maria Elisa Santos Albuquerque*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.022

**A AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ENSINO DE MATEMÁTICA: UMA  
REVISÃO DE LITERATURA ..... 299**

*Laura Carolina Aymoré Ferrandin*

*Emerson Rolkouski*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.023

**A RECONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES NA  
FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA  
NATUREZA ..... 315**

*Ronan Moura Franco*

*Mayra da Silva Cutruneo Ceschini*

*Elena Maria Billig Mello*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.024

**A CONTEXTUALIZAÇÃO É UM INDICADOR DE INTEGRAÇÃO?**  
**ANÁLISE NO PROJETO PEDAGÓGICO DE UM CURSO INTEGRADO ..... 330**

*Felipe Gimenes Nunes*

*Viviane Maciel da Silva*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.025

**COMPETÊNCIAS E PRAGMÁTICA NEOLIBERAL: UMA ANÁLISE**  
**DAS POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL ..... 344**

*Mayra da Silva Cutruneo Ceschini*

*Ronan Moura Franco*

*Elena Maria Billig Mello*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.026

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO ESCOLAR: POLÍTICAS**  
**PÚBLICAS, FORMAÇÃO DOCENTE E EFETIVAÇÃO DA LEGISLAÇÃO ..... 361**

*Ester Cardoso de Moraes Galter*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.027

**A INFLUÊNCIA DO NEOTECNICISMO NA FORMAÇÃO DE**  
**PROFESSORES NO BRASIL: UMA REVISÃO TEÓRICO-CRÍTICA ..... 377**

*Katia Andrea Silva da Costa*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.028

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO PARANÁ: RELATOS DE**  
**EXPERIÊNCIA NA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA**  
**ILHA DOS VALADARES ..... 390**

*Raquel Lucas Mendes de Andrade*

*Luiz Belmiro Teixeira*

*Rhayssa Gonçalves Vieira*

*Otoniel Rodrigues Silva*



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.029

**REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE FÍSICA NO ENSINO MÉDIO:  
CONTEXTOS, POLÍTICAS E REALIDADES ..... 403**

*Jazz Ferreira da Rosa Martinez*

*Taniamara Vizzotto Chaves*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.030

**A AVALIAÇÃO FORMATIVA COMO FERRAMENTA PARA A  
AUTONOMIA DO ALUNO: UMA PROPOSTA DE SALA DE AULA  
INVERTIDA ..... 415**

*Felipe Rosso Novelli*

*Nicóli Vicente Coelho*

*Adrison Steffen Linhares*

*André Marcos Goularte Patricio*

*Davi César da Silva*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.031

**O SILÊNCIO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL FRENTE A BASE  
NACIONAL COMUM CURRICULAR ..... 425**

*Ana Carolina Zacarchuka de Freitas*

*Elisangela Karine Martins*

*Hilda Maria Zanetti Heller*

*Jocilene Gordiano Lima Tomaz Pereira*

*Ana Cristina Pereira Mota*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.001

# LEITURA E ESCRITA: VIVÊNCIAS POR MEIO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Emilly Eduarda Pugin de Amorim Ferreira<sup>1</sup>  
Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente relato de experiência destaca a vivência de três acadêmicas que participaram do programa residência pedagógica - núcleo alfabetização. Apresenta assim, o projeto “Aprender Mais”, que foi idealizado pela diretora de uma escola municipal do noroeste do Paraná e pelas professoras dos segundos anos do ensino fundamental I, voltados para atendimento aos estudantes que apresentavam dificuldades de leitura e escrita. O projeto foi pensado e idealizado mediante algumas indagações que se fizeram presentes no decorrer das aulas e durante a vigência do residência pedagógica, sobre como minimizar as lacunas presentes no processo de aquisição de leitura e escrita dos estudantes. Considerando as limitações para a apresentação deste relato traçamos como objetivo apresentar o projeto “Aprender Mais”, desenvolvido por três professoras regentes de uma escola municipal do norte do Paraná, o qual foi aplicado junto a estudantes matriculados no segundo ano do ensino fundamental I, uma vez que se encontravam, de acordo com as hipóteses de escrita, em níveis muito discrepantes. O projeto iniciou no mês de julho de 2023 com encontros para intervenção na escrita uma vez por semana durante 4 horas/aula. Para respaldar os resultados fundamentamo-nos nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Os resultados evidenciaram avanços significativos na apropriação da leitura e escrita. Os estudantes tiveram oportunidade de receber mediações pontuais de forma a

1 Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM) - PR, [ra119280@uem.br](mailto:ra119280@uem.br)

2 Professor orientador: Doutora Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar, Universidade Estadual de Maringá - PR, [garalencar@uem.br](mailto:garalencar@uem.br).



avançarem em seus níveis de escrita. Concluímos, que projetos como o aprender mais ao selecionar e atender estudantes que apresentavam níveis de escrita similares configurou-se um potencializador no processo de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Relato de experiência, Leitura e escrita, Níveis de escrita, Residência Pedagógica.

## INTRODUÇÃO

O projeto “Aprender Mais” foi desenvolvido como uma estratégia de ensino para estudantes do segundo ano do ensino fundamental I que apresentavam dificuldades na leitura e escrita. A proposta surgiu a partir da observação de que os alunos possuíam níveis de escrita muito discrepantes, tornando difícil o acompanhamento do ensino de forma homogênea.

A alfabetização é um processo complexo e contínuo que exige metodologias pedagógicas adequadas às necessidades dos estudantes. Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), a aquisição da escrita ocorre em diferentes etapas, desde o nível pré-silábico até o alfabético. Além disso, o contexto pós-pandemia de COVID-19 evidenciou desafios no processo de alfabetização, conforme argumentado por Soares (2010), destacando a importância de abordagens diferenciadas para garantir o aprendizado.

Assim, este artigo busca apresentar o impacto do projeto “Aprender Mais”, as bases científicas que versam sobre alfabetização e letramento, o percurso metodológico pensado para o projeto “Aprender Mais”, em seguida a prática pedagógica aplicada e as considerações finais.

## METODOLOGIA

O estudo foi elaborado a partir da experiência prática do programa Residência Pedagógica, vinculado à Universidade Estadual de Maringá (UEM). O projeto foi desenvolvido em uma escola municipal do Paraná, atendendo turmas do segundo ano do ensino fundamental I. A metodologia consistiu em separar os estudantes em grupos conforme os níveis de escrita identificados na sondagem diagnóstica baseada nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985). O projeto ocorreu uma vez por semana, durante quatro horas, sendo que cada grupo de alunos era acompanhado por uma professora responsável e uma residente, desenvolvendo atividades específicas para seu nível de escrita.

Foram aplicadas estratégias pedagógicas embasadas na Teoria Histórico-Cultural, promovendo intervenções voltadas ao desenvolvimento da consciência fonológica e ao avanço progressivo dos alunos nos diferentes níveis de escrita. A avaliação foi realizada por meio de registros de atividades, sondagens de escrita e observação sistemática do desempenho dos estudantes ao longo do processo.



## REFERENCIAL TEÓRICO

O estudo foi embasado principalmente na obra de Ferreiro e Teberosky (1985) e Soares (2010). Também se apoiou na teoria de Vygotsky (1999) e Kleiman (2005).

A alfabetização e o letramento são processos fundamentais para o desenvolvimento educacional e social das crianças. Segundo Kleiman (2005), o letramento não se restringe à alfabetização, mas a inclui, sendo um processo que se estende além da decodificação de símbolos gráficos. Para Soares (2010), é essencial articular a alfabetização e o letramento na prática pedagógica, permitindo que os estudantes desenvolvam competências linguísticas completas.

A alfabetização e o letramento são processos complementares, essenciais para o desenvolvimento integral da criança. Segundo Soares (2010), a alfabetização consiste na aprendizagem do código escrito, enquanto o letramento se refere à capacidade de utilizar a leitura e a escrita em práticas sociais.

Ferreiro e Teberosky (1985) destacam que a criança passa por diferentes hipóteses de escrita até alcançar a alfabetização plena. Essas etapas incluem:

**Nível pré-silábico:** O aluno ainda não estabelece relação entre os sons da fala e a escrita. Nessa fase, ele pode escrever utilizando rabiscos, letras aleatórias ou sequências de símbolos sem correspondência sonora. Um exemplo comum seria escrever “XMTZ” para representar “casa”, pois a criança ainda não compreende que cada letra representa um som específico.

**Nível silábico:** O aluno começa a perceber que há uma relação entre os sons e as letras, atribuindo uma letra para cada sílaba. Por exemplo, para escrever “gato”, pode registrar “GAO”, reconhecendo parcialmente a estrutura silábica da palavra.

**Nível silábico-alfabético:** Nessa etapa, a criança mescla escrita silábica e alfabética, conseguindo escrever algumas sílabas completas e outras de forma reduzida. Por exemplo, “boneca” pode ser escrita como “BNEA”, demonstrando um avanço na compreensão do princípio alfabético.

**Nível alfabético:** O aluno já compreende plenamente a relação entre fonemas e grafemas, sendo capaz de escrever palavras completas de maneira convencional, respeitando as regras ortográficas básicas.

Na perspectiva de Vygotsky (1999), a aprendizagem ocorre de maneira mais significativa quando há um mediador que auxilia a criança na construção

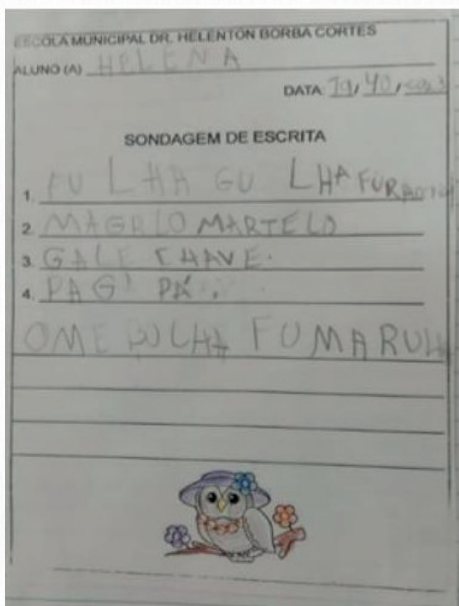
do conhecimento, atuando na zona de desenvolvimento proximal. Assim, o projeto “Aprender Mais” fundamenta-se na ideia de que a intervenção pedagógica estruturada pode potencializar o avanço dos alunos na escrita e leitura.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados iniciais do projeto mostram que a organização das turmas em níveis de escrita facilitou o desenvolvimento individual dos estudantes.

Assim, é possível perceber na sondagem realizada com alunos do nível pré-silábico (figura 1), realizada antes de iniciar o projeto que a aluna estava no nível pré-silábico sem valor sonoro, e na sondagem realizada no mês de agosto (figura 2), ela já conseguiu ter um salto significativo, avançando para o nível silábico alfabético.

**Figura 1-** Atividade aplicada no início do projeto



ESCOLA MUNICIPAL DR. HELENTON BORBA CORTES  
ALUNO (A) HELENA DATA: 19/10/2012

**SONDAGEM DE ESCRITA**

1. FU LHA GU LHA FURBIO
2. MAGGIO MARTELO
3. GALE FAVE
4. PAGI PKI

OME POLA FUMARUA

At the bottom of the form is a drawing of a stylized owl wearing a purple hat and a red bow, holding a small red flower.

**Fonte:** arquivo das autoras



**Figura 2** – Atividade aplicada depois de algum tempo

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

ALUNO (A): HELENA DATA: 11/10/2023

**SONDAGEM DE ESCRITA**

1. BEEBÊ TO BIRRO ✓
2. ESCOLA - ESCOLA ✓
3. PATO ✓
4. CAX - CUPIM ✓

A ESCOLA É UM LUGAR BEM LEGAL

A ESCOLA É UM LUGAR BEM LEGAL

**Fonte:** arquivo das autoras

Dentre os avanços percebidos em cada etapa da alfabetização, observamos: Nível pré-silábico houve avanço significativo na diferenciação de letras e na tentativa de escrita com significação. Muitos alunos que inicialmente faziam apenas traços aleatórios passaram a produzir escritas com tentativas de correspondência entre sons e letras.

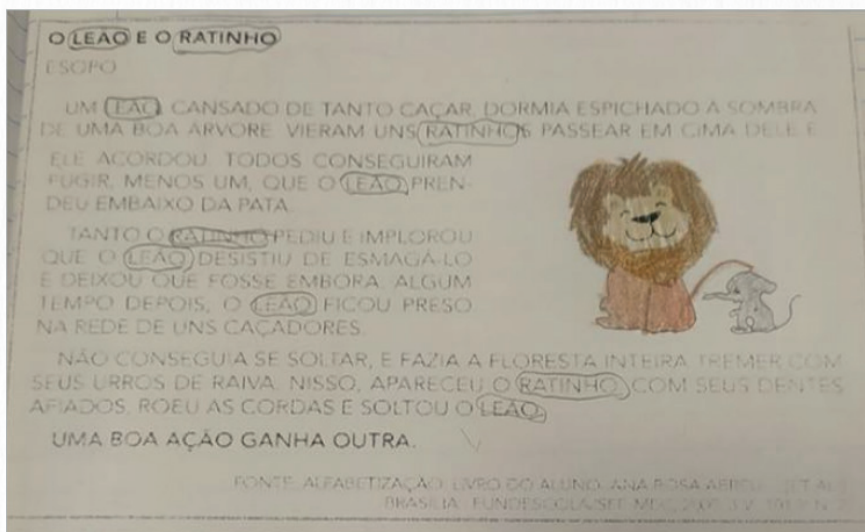
Nível silábico os alunos começaram a associar sons às letras, demonstrando maior compreensão do sistema de escrita. Esse avanço foi essencial para que eles evoluíssem para a escrita silábico-alfabética.

Nível alfabético eles aprimoraram a segmentação de palavras e a escrita com maior adequação ortográfica, utilizando corretamente as convenções da língua.

As sondagens realizadas antes e durante o projeto indicam que os alunos atendidos pelo projeto “Aprender Mais” apresentaram um crescimento significativo, conforme registrado nas atividades desenvolvidas. Segundo Soares (2006), a alfabetização deve possibilitar a inserção da criança no mundo da cultura escrita, o que foi potencializado pelo projeto ao proporcionar um ensino mais direcionado às dificuldades individuais de cada estudante.

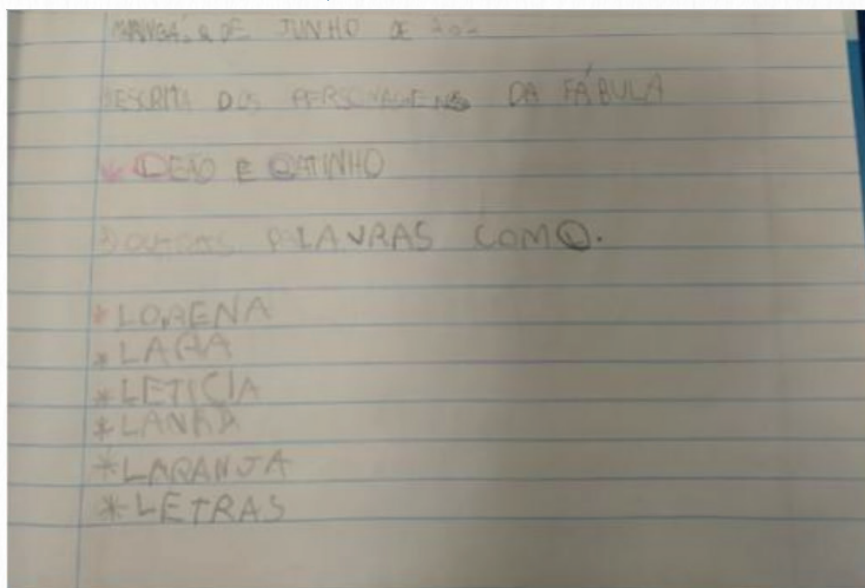
Exemplo das atividades aplicadas:

**Imagem 3** - Texto mediador



**Fonte:** arquivo das autoras

**Imagem 4** - Atividade desenvolvidas para alunos no nível Pré-silábico



**Fonte:** arquivo das autoras



**Imagem 5** - Atividade de interpretação do texto

**Atividade de interpretação do texto**

**Nome:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**O LEÃO**

O LEÃO E O REI DA FLORESTA  
DE CAÇADORES FEZERAM UMA ARMADILHA  
PARA PEGAR O LEÃO.  
O LEÃO CAIU NA REDE.  
O RATO VEU E ROEU A REDE.  
O LEÃO FICOU SALVO PELO RATO.  
AGORA O RATO E O LEÃO SÃO AMIGOS.

**1 - QUAL O ANIMAL QUE APARECE NO TEXTO?**  
LEÃO RATO

**2 - QUEM É O REI DA FLORESTA?**  
LEÃO

**3 - QUEM FEZ ARMADILHA PARA PEGAR O LEÃO?**  
CAÇADORES

**4 - QUEM SALVOU O LEÃO?**  
RATO

**Atividade de interpretação do texto**

**COMPLETE COM OS NOMES DOS ANIMAIS E O QUE SE PEDE:**

**LEÃO**  
PELO: \_\_\_\_\_  
RABO: \_\_\_\_\_  
DENTES: \_\_\_\_\_

**RATO**  
PELO: \_\_\_\_\_  
RABO: \_\_\_\_\_  
DENTES: \_\_\_\_\_

A FÁBULA NOS FEZ CONHECER ALGUNS ANIMAIS. ENTÃO ESCREVA ALGUMAS DE SUAS CARACTERÍSTICAS:

**LEÃO**  
PELO: \_\_\_\_\_  
RABO: \_\_\_\_\_  
DENTES: \_\_\_\_\_

**RATO**  
PELO: \_\_\_\_\_  
RABO: \_\_\_\_\_  
DENTES: \_\_\_\_\_

**Fonte:** arquivo das autoras

**Imagem 6** - Atividades desenvolvidas os alunos no nível silábico-alfabético

**2 - O LEÃO É UM DOS PERSONAGENS DA FÁBULA.**  
**VAMOS FAZER UMA LISTA DE PALAVRAS QUE TERMINAM**  
**COM 'ÃO'.**

BALÃO  
LIXÃO  
AVIÃO  
FALÃO  
JOÃO

**Fonte:** arquivo das autoras

Os relatos das professoras envolvidas no projeto apontam que a adaptação das atividades ao nível de escrita dos alunos permitiu um engajamento maior, reduzindo a frustração e promovendo um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e produtivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “Aprender Mais” demonstrou ser uma estratégia eficaz para a alfabetização de crianças que apresentam diferentes níveis de escrita. Ao organizar os estudantes de acordo com suas hipóteses de escrita e oferecer atividades específicas, foi possível proporcionar um aprendizado mais significativo e alinhado às necessidades individuais.

O avanço dos alunos, ainda que em ritmos diferentes, reforça a importância de metodologias diferenciadas no ensino da leitura e escrita. Dessa forma, a experiência relatada sugere que iniciativas semelhantes podem ser replicadas em outras instituições de ensino, contribuindo para a melhoria dos índices de alfabetização no Brasil. Além disso, destaca-se a necessidade de continuidade do acompanhamento desses alunos para garantir a consolidação dos aprendizados adquiridos e evitar retrocessos. O investimento em práticas pedagógicas que respeitem o ritmo de cada estudante é essencial para o sucesso do processo de alfabetização.

## REFERÊNCIAS

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

KLEIMAN, A. B. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOARES, M. **A entrada da criança no mundo da escrita: o papel da escola**. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais. Curitiba: Seed-PR, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.002

# OS REDS E AS PRÁTICAS ORDINÁRIAS DE ALFABETIZAÇÃO NO INTERIOR DE UMA ESCOLA PÚBLICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Rozangela Barbosa Cardoso<sup>1</sup>  
Patrícia de Araujo Abucarma Stevanato<sup>2</sup>  
Elisangela Alves dos Reis<sup>3</sup>

## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma experiência pedagógica com uso Recursos Educacionais Digitais (REDs), na perspectiva da alfabetização e do letramento em duas turmas de 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escola pública municipal do Noroeste do Paraná. Para tanto foram levantadas as seguintes problemáticas: Quais encaminhamentos metodológicos com REDs têm sido propostos no planejamento docente do segundo ano? Em que momentos da rotina de alfabetização os recursos educacionais digitais são aplicados? Quais aproximações e distanciamento há entre os encaminhamentos metodológicos propostos pelos docentes e as práticas pedagógicas realizadas em sala? O estudo de caso qualitativo tomou como fonte as práticas pedagógicas realizadas em turmas de 2º ano do 1º ciclo e foi realizado no recorte temporal pós pandêmico, de 2023 a 2024. Os resultados iniciais desvelam que o objetivo em alfabetizar todas as crianças aliado à necessidade de domínio da tecnologia tem desafiado as redes educativas

1 Mestranda em Educação Especial no Programa PROFEI pela Universidade Estadual de Maringá - UEM/PR, [rozangela.cardoso@edu.umuarama.pr.gov.br](mailto:rozangela.cardoso@edu.umuarama.pr.gov.br)

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade do Oeste do Paraná- Unioeste, [patriciaabucarma@edu.umuarama.pr.gov.br](mailto:patriciaabucarma@edu.umuarama.pr.gov.br)

2 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá - UEM/PR, [elisangela.reis@edu.umuarama.pr.gov.br](mailto:elisangela.reis@edu.umuarama.pr.gov.br)

a buscarem alternativas lúdicas de alfabetização nos aplicativos, softwares, sites, conteúdos, ferramentas e demais recursos tecnológicos. Quando integradas às ações pedagógicas, os recursos educacionais digitais oferecem interatividade e elementos multissemióticos que podem facilitar a compreensão dos conteúdos, enquanto a alfabetização é fortalecida por meio de práticas diversificadas às necessidades dos alunos. Observa-se a relevância das REDs no processo de alfabetização, no entanto há a necessidade de equilibrar o uso das plataformas digitais com a mediação docente, evitando a plataformização excessiva do processo de alfabetização em detrimento da ação pedagógica intencional.

**Palavras-chave:** Educação, Alfabetização, Recursos Educacionais Digitais.



## INTRODUÇÃO

O avanço do uso da tecnologia digital na educação, impulsionado pela pandemia do coronavírus (Sars CoV-2, causador da COVID-19) acelerou o processo de implantação do uso dos equipamentos midiáticos nas escolas. As redes pedagógicas têm sido desafiadas a oportunizar o acesso a equipamentos que tornam possível sua utilização em sala de aula, por professores e alunos. De acordo com Brasil (2017), além do acesso à tecnologia, é necessário formar os estudantes, durante o processo, a utilizá-las de forma autônoma e crítica. Segundo Reis e Cardoso (2021),

“a mudança de comportamento atrelada à pandemia promoveu mudanças radicais em praticamente todas as esferas sociais, políticas e econômicas do mundo, principalmente, no que se refere as “artes” do fazer educacional cotidiano das turmas de alfabetização”.

Em 2020, as redes educacionais experimentavam diferentes equipamentos para o ensino e a aprendizagem. A pandemia acelerou esse processo e, hoje, a tecnologia está mais presente no cotidiano escolar. No entanto, desafios persistem, desde questões administrativas e pedagógicas até a formação docente e o suporte técnico. A organização das Secretarias de Educação na aquisição de equipamentos e no apoio às escolas é crucial, mas o maior desafio pode estar no uso pedagógico da tecnologia, na prática dos professores e na forma como estudantes e docentes a incorporam ao aprendizado.

Lemos (2002) vê a internet e as tecnologias digitais como ferramentas para expandir o aprendizado e a troca de conhecimento. Além de estruturar o uso dos recursos digitais, as redes pedagógicas devem engajar os estudantes. O papel do professor vai além de orientar o uso da tecnologia; ele dá sentido a esse processo. A tecnologia não substitui o docente, mas, juntas, potencializam a aprendizagem em sala de aula (Vieira, 2011, p. 134). Nesse sentido, é essencial que a formação docente vá além do domínio técnico dos recursos tecnológicos, abrangendo seu uso didático para tornar a educação mais interativa (Kenski, 2012).

A experiência apresentada ocorreu em salas de aula com estudantes em processo de alfabetização, como parte da implantação coletiva de *Chromebooks* nas escolas municipais, fruto do investimento da Secretaria de Educação. A



escolha dos equipamentos e seu acesso por professores e estudantes influenciam diretamente a qualidade do ensino.

Destacamos que a ludicidade dos jogos, aliada à interação social e à mediação docente, amplia as possibilidades de avanço na alfabetização.

Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem - não uma ponte estática, mas uma ponte 'rolante', que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos (MASETTO, 2013, p. 144).

De acordo com Rego (2001), Vygotsky destaca que a mediação e a interação com adultos ou pares mais experientes são essenciais para o desenvolvimento cognitivo. Nesse contexto, o papel do professor é fundamental, pois atua como mediador da aprendizagem, enquanto a tecnologia se torna um valioso recurso pedagógico.

No âmbito da alfabetização, o Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) (2023) busca garantir a alfabetização de todas as crianças do país. Em colaboração entre União, estados, DF e municípios, seu foco é alfabetizar os alunos até o 2º ano do ensino fundamental e recompor aprendizagens no 3º, 4º e 5º ano, impactadas pela pandemia. A iniciativa responde aos índices de alfabetização apontados pelo Inep (2023), alinhando metas e propostas pedagógicas para melhorar os resultados educacionais.

Estudos sobre letramento e alfabetização destacam a importância de uma abordagem multifacetada no ensino de leitura e escrita. Embora a fonética seja essencial na alfabetização inicial, ela deve ser combinada com fluência, compreensão, vocabulário e motivação para garantir que os estudantes não apenas decodifiquem palavras, mas também compreendam os textos (Boston University, 2023).

Soares (2004) aborda os desafios da alfabetização no Brasil, propondo estratégias pedagógicas inclusivas. A diversidade cultural, social e econômica entre as regiões brasileiras impõe desafios significativos às práticas de alfabetização, mas o uso de recursos tecnológicos pode ser uma estratégia lúdica e eficaz nesse contexto.

A BNCC (Brasil, 2017) propõe integrar as tecnologias digitais a todos os componentes curriculares, incluindo a alfabetização, e garantir a acessibilidade



digital para todos os estudantes. A experiência relatada segue essa premissa, utilizando a tecnologia como aliada, explorando a ludicidade e a interação das crianças com jogos e recursos digitais.

No município onde ocorreu a experiência, a Secretaria Municipal de Educação (SME) implantou, em 2024, o uso de Chromebooks em armários móveis de carregamento e transporte, organizados por agendamento semanal. Antes disso, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) já havia promovido a integração da informática à educação pública, fornecendo equipamentos e conteúdos digitais.

A BNCC (2017) destaca a importância de usar a tecnologia de forma pedagógica nas escolas. Com o acesso ampliado, os professores foram desafiados a integrá-la ao ensino, não apenas no domínio técnico, mas também no desenvolvimento de um uso ético e autônomo. Moran (1994) afirma que as tecnologias digitais enriquecem o ensino, trazendo a linguagem dos meios de comunicação para a sala de aula. Assim, cada escola deve buscar formas viáveis de incorporar as tecnologias como recurso pedagógico.

## **METODOLOGIA**

Este artigo relata uma experiência pedagógica em turmas de 2º ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública municipal. A pesquisa foi realizada por meio de observação direta em aulas de Língua Portuguesa, focando na alfabetização com o uso de *Chromebooks* como recurso digital.

A SME organizou a ação pedagógica, adequando os equipamentos às necessidades da escola, professores e estudantes, alinhando-se aos objetivos da BNCC. As atividades envolvem jogos com o *GCompris* e o aplicativo *Word Wall*, integrados às aulas de todos os componentes curriculares, com ênfase na alfabetização.

A Rede Pedagógica Colaborativa (RPC) organiza rotinas semanais, dando suporte aos docentes, enquanto a Rede Pedagógica Colaborativa Digital (RPCD) gerencia a postagem de materiais, manutenção de programas e criação de conteúdos digitais. As atividades são compartilhadas por turma e escola via *Google Sala de Aula*.

A Rede Pedagógica Colaborativa orienta que o atendimento dos estudantes para a realização da aula com uso de *chromebooks*, se dê por meio de duplas de estudantes, num *layout* da sala que oportunize ao professor observar todos os



estudantes e facilite a sua circulação. Esse agrupamento não é mera organização de carteiras, tem um objetivo pedagógico quanto a interação social. A organização dos estudantes considera o nível de aprendizagem em relação ao nível dentro do SEA - Sistema de Escrita Alfabética.<sup>3</sup>

Os resultados indicam que a maioria dos estudantes está no nível alfabético e ortográfico, enquanto alguns se encontram no nível silábico-alfabético e dois, no nível silábico.

Os alunos com níveis abaixo do esperado foram os mais beneficiados pelos agrupamentos produtivos e pelo uso da tecnologia, sendo desafiados a cada clique. Para avançar na atividade, precisavam ler e entender os comandos. Observamos a interação dos estudantes e a intervenção das professoras, com perguntas como: “Qual é o nome deste animal?”, “Que letra começa?”, “Vamos pensar nos sons das letras?” e “Que colega tem o som igual a esse animal?”.

Esse processo exige que o(a) professor(a) conheça o nível de cada aluno e as intervenções necessárias para o avanço na aprendizagem. Além dos desafios de leitura e escrita, o uso da tecnologia também demandou intervenções, pois as realidades sobre o conhecimento tecnológico variam entre os estudantes. Em uma turma, um aluno inicialmente se recusava a usar o equipamento, temendo quebrá-lo. A professora, então, fez a atividade junto com ele até que ele ganhasse segurança. Outros alunos já tinham mais familiaridade, a ponto de querer mudar a senha do equipamento ou pesquisar sites de jogos. A diversidade de conhecimentos e comportamentos exige que o professor planeje e conduza suas aulas de acordo com as necessidades da turma.

A rotina semanal com as aulas é disponibilizada para os professores por meio de postagem realizada pela SME, no *google* sala de aula, na semana anterior a sua aplicação. Essa antecipação oportuniza ao professor fazer ajustes, adequações e adaptações necessárias às turmas, o que é essencial para que os professores conheçam os jogos digitais propostos, sua localização no aplicativo, a sequência que o estudante irá desenvolver e a finalização do jogo, além do conteúdo que será abordado. Esse conhecimento dá suporte ao planejamento das mediações que serão necessárias durante a realização da atividade, em qual

3 Conforme a teoria da psicogênese da escrita, elaborada por Ferreiro e Teberosky, os aprendizes passam por quatro períodos nos quais têm diferentes hipóteses ou explicações para como a escrita alfabética funciona: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. (A Psicogênese da Língua Escrita. FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.



jogo o estudante terá mais ou menos facilidade, quais não estão no nível deste ou aqueles estudantes. Até mesmo as etapas a serem realizadas para o início da aula precisam ser orientadas e organizadas, considerando que são crianças ansiosas por jogar e utilizar o equipamento. O professor tem a responsabilidade de garantir que a aula não será desperdiçada, sendo apenas um momento lúdico com uso de jogos digitais.

Algumas ações realizadas no uso dos *Chromebooks* a cada aula são importantes aprendizagens que percebemos em relação ao uso dos equipamentos pelos estudantes: como a forma correta de abrir e fechar o equipamento; o uso de senha; como acessar e sair dos programas, aplicativos e sites; como resolver os problemas relacionados à travamento do programa, mal funcionamento do aplicativo e não localização dos links de acesso. Percebemos que ao longo do ano, os estudantes adquiriram a autonomia necessária e desenvolvem importantes habilidades no uso da tecnologia, além de avançarem em relação à leitura e à escrita.

O início das aulas dava-se sempre com a apresentação do conteúdo que seria desenvolvido. Antes de distribuir os equipamentos, as professoras faziam a antecipação do conteúdo. Como exemplo, o conteúdo “Dígrafos: lh, nh e lh”, identificando o que os estudantes compreenderam na aula anterior quando foi abordado este conceito. Outra técnica importante para que todos tivessem clareza sobre a atividade, era sempre que possível, a realização do jogo, coletivamente, apresentando-o por meio da *Smart TV*.

Nas primeiras etapas, alguns estudantes tiveram dificuldades em localizar a aula, tornando essencial o uso da TV para apresentar cada passo. As aulas estavam organizadas em uma página da escola, onde os alunos precisavam encontrar sua série e, em seguida, a aula conforme a data indicada pela professora, nem sempre a data atual devido a ajustes na rotina. Durante as aulas, alguns alunos se perdiam e, ansiosos, buscavam ajuda da professora. O trabalho em duplas não foi fácil e, às vezes, houve congestionamento nas solicitações. Embora o objetivo fosse que os alunos se ajudassem, muitas vezes a intervenção da professora foi necessária, já que nem todos colaboravam. A professora, atenta, orientava sobre a importância de compartilhar conhecimento e trabalhar em equipe.

As propostas de jogos de alfabetização desafiaram os estudantes na busca por informações para avançar e obter mais pontos. Durante as aulas, era comum ouvir perguntas como: “Professora, que letra começa...?” ou “Não tem a letra



certa aqui!?”. Nessas situações, as professoras mediavam, desafiando os alunos a encontrar a letra correta, seja pela sonoridade ou referências no próprio jogo. O engajamento dos estudantes, motivados a não perder, facilitou a aprendizagem. Observamos que as professoras, com seu conhecimento, desafiavam os alunos sem dar as respostas diretamente, mas sempre mediando, especialmente para os que precisavam de mais apoio. O agrupamento dos alunos, baseado no conhecimento de cada um, favoreceu o apoio mútuo. Além disso, as relações entre os colegas, a forma como se comunicam, contribuem para a aprendizagem e permitem que o professor dedique mais atenção aos que necessitam de suporte extra.

Ao longo do desenvolvimento, diversas propostas foram apresentadas para que os estudantes tivessem acesso por meio dos *Chromebooks*. Com frequência, os estudantes tinham pelo menos dois jogos que tratavam dos conteúdos desenvolvidos durante a semana anterior.

Percebemos que as propostas podem e devem perpassar todos os componentes curriculares, porém, na alfabetização são várias as possibilidades que podem contribuir para alcançar os objetivos propostos na BNCC. A seguir, apresentamos os Quadros 1 e 2 com exemplos dos jogos sugeridos nas aulas durante a utilização dos *Chromebooks* nos segundos anos.

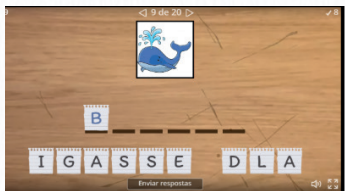
#### Quadro 1- JOGO: COMPLETE COM A INICIAL

| DESCRIÇÃO DO JOGO                                                                                                                                                              | IMAGEM DE CAPA                                                                      | LINKS DOS JOGOS                                                                                                                                                                                                                             |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| O jogo consiste em quinze questões objetivas, em que os estudantes deverão completar com a inicial correta clicando na letra correspondente, com foco no uso das letras G e J. |  | <a href="https://wordwall.net/pt/embed/46387eb-548374c7384a8c04583bf-1d05?themeId=43&amp;templateId=5&amp;fontStackId=0">https://wordwall.net/pt/embed/46387eb-548374c7384a8c04583bf-1d05?themeId=43&amp;templateId=5&amp;fontStackId=0</a> |

Fonte: Imagens do acervo de aulas da RPC que se encontram nas rotinas pedagógicas do ano de 2024 da SME de Umuarama-PR. Organização das Autoras, 2025.



## Quadro 2- JOGO SOLETRANDO

| DESCRIÇÃO DO JOGO                                                                                             | IMAGEM DE CAPA                                                                    | LINKS DOS JOGOS                                                                                                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| O Jogo - “Soletrando o nome das imagens” consiste em os estudantes arrastar ou digitar uma letra de cada vez. |  | <a href="https://wordwall.net/pt/embed/bb08b74c45ee4e-2ca0f13eaa8b904fcc?themeId=41&amp;templateId=79&amp;fontStackId=0">https://wordwall.net/pt/embed/bb08b74c45ee4e-2ca0f13eaa8b904fcc?themeId=41&amp;templateId=79&amp;fontStackId=0</a> |

Fonte: Imagens do acervo de aulas da RPC que se encontram nas rotinas pedagógicas do ano de 2024 da SME de Umuarama-PR. Organização das Autoras, 2025.

Importante ressaltar que as atividades propostas não tinham função em si mesmas. Os professores apresentavam o conteúdo investigando os saberes dos estudantes, também na finalização era realizado o fechamento da aula, utilizando a linguagem oral, realizando um diálogo com questionamentos, como: “*Quais palavras vocês viram no jogo que eram nomes de frutas?*” “*Quais nomes de frutas, no jogo, iniciavam com a letra M?*”

As práticas após o jogo, apresentam resultados positivos para análise e reflexão da língua, como: produzir coletivamente lista de palavras usadas nos jogos, sendo o professor escreva; leitura de palavras utilizadas nos jogos com fichas previamente organizadas pelas professoras e expostas na lousa, adivinhas organizadas pelas professoras para retomar as imagens dos jogos, etc. Esta retomada permite contribuir para o desenvolvimento das funções executivas ativando a memória, a atenção e a concentração, funções necessárias ao desenvolvimento.

O encerramento de cada aula tornava-se momento de “drama” entre os estudantes. Algumas frases chamavam a atenção: “*Não leva meu bebê*” ou “*Mas já acabou*” ou ainda “*Deixa eu levar para casa?*” Estes momentos demonstram o quão positiva são as atividades lúdicas por meio de jogos e quão desafiante é para o professor propor situações em que os estudantes aprendam e queiram continuar jogando, sendo os desafios incentivos para continuarem aprendendo. O momento de fechamento do aplicativo e desligamento do aparelho apresenta novas aprendizagens em relação à organização pessoal e social, já que outras turmas farão uso do mesmo equipamento, logo não basta despedir-se “*Deixa eu ficar com ele só mais um pouquinho, professora*”. Encerrar a atividade nos *Chromebooks* também significa compreender os conceitos de responsabilidade,



cuidado, respeito ao patrimônio da escola e principalmente, aos colegas que farão uso do mesmo equipamento.

Sob esses pressupostos ressaltamos que todas as ações listadas têm, no professor, o papel fundamental para que as tecnologias digitais sejam utilizadas como recurso pedagógico. É na atuação pedagógica, na mediação durante as atividades, na intervenção pontual diante da necessidade de um estudante é que irá garantir que as atividades com uso dos *Chromebooks* não seja apenas um momento lúdico, prazeroso, mas sem função pedagógica.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A equipe técnica da Secretaria de Educação, em visita à escola, explicou que a implantação dos *Chromebooks* foi planejada após a análise das iniciativas anteriores, considerando os pontos positivos e negativos, as opções de mercado, os recursos financeiros disponíveis e as necessidades da escola. A secretária acrescenta que, devido à obsolescência rápida de equipamentos, a escolha pelos armários com Chromebooks circulando pela escola foi a mais viável no momento.

Dada a diversidade do Brasil, é natural haver diferentes propostas pedagógicas, formas de organização e tipos de equipamentos. O importante é garantir o acesso à tecnologia como recurso digital, social e pedagógico, e implementar os objetivos da BNCC. A unidade educacional, de pequeno porte, tem recursos suficientes para o número de aulas previstas, mas a oferta de aulas semanal ou quinzenalmente está longe do ideal. A realidade de cada escola pode variar: enquanto em algumas, os Chromebooks circulam, em outras, podem estar disponíveis em laboratórios ou como equipamentos individuais. O mais relevante, porém, não é o tipo de tecnologia, mas a condução pedagógica de seu uso.

A análise das aulas propostas, organizadas pela SME e pela RPC, revela que elas envolvem todos os componentes curriculares, com foco na alfabetização, e são baseadas na ludicidade, atendendo às necessidades das crianças. Destaca-se que os professores receberam formação específica sobre o uso de tecnologias e metodologias ativas, o que os capacita a utilizar os equipamentos com facilidade. A formação continuada é crucial para que a tecnologia seja utilizada com propósito pedagógico, evitando que se torne uma simples interação sem objetivos educacionais claros.



Estudos de Bacich, Moran, Alves (2018) e Kenski (2012) ressaltam que os REDs, quando usados com intencionalidade pedagógica, podem enriquecer a alfabetização, promovendo aprendizagem de maneira lúdica e interativa. A BNCC reforça a necessidade de apropriação das tecnologias digitais para a formação cidadã, exigindo que as redes educacionais integrem esses recursos ao planejamento pedagógico. A experiência mostrou que os Chromebooks, quando organizados de forma sistemática, ampliam as possibilidades metodológicas na alfabetização.

Apesar das vantagens, a implementação dos REDs enfrenta o risco da “plataformização” da alfabetização, quando se depende excessivamente de softwares educativos. Isso pode reduzir a participação ativa do professor e limitar a interação social no aprendizado, como alertam Almeida e Valente (2011) e Kenski (2012). Esse cenário ressalta a importância de equilibrar o uso da tecnologia com a interação humana, garantindo que os REDs sejam ferramentas complementares, não substitutivas, da prática pedagógica.

A experiência observada reforça a tese de Vygotsky (apud REGO, 2001) sobre a mediação social na aprendizagem, destacando que a interação entre professores e alunos é essencial. A mediação docente foi crucial para garantir a aprendizagem, com os professores adaptando os desafios e intervenções conforme o nível de desenvolvimento dos estudantes. Como afirma Masetto (2013), a mediação pedagógica é a atitude ativa do professor em facilitar a aprendizagem, o que foi claramente evidenciado na experiência relatada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diferentes realidades políticas, econômicas e sociais resultam em propostas pedagógicas variadas e acesso desigual a tecnologias. No entanto, após a pandemia, todos fomos desafiados a adaptar-nos a novas formas de acesso e compartilhamento de conteúdos.

Os gestores precisam encontrar formas de apoiar as escolas na inserção dos Recursos Educacionais Digitais (REDs) nas propostas pedagógicas, tanto para professores quanto para alunos. Os REDs têm se consolidado como uma estratégia relevante na alfabetização, promovendo o engajamento dos estudantes e um ambiente interativo de aprendizagem. Contudo, sua incorporação exige uma



análise crítica sobre seus impactos, especialmente em relação à plataformização da alfabetização e à mediação docente.

A experiência relatada mostrou que é possível conciliar os desafios da alfabetização com o uso da tecnologia, resultando em uma ação simples, mas eficaz. Algumas ações foram essenciais: gestão responsável dos recursos financeiros, planejamento com base na BNCC, formação contínua dos professores, e respeito às diversas formas de aprendizagem dos estudantes.

Os REDs oferecem uma oportunidade de inovação pedagógica, tornando o ensino mais acessível e interativo. No entanto, especialistas como Moran, Kenski e Valente alertam que seu impacto depende da intencionalidade pedagógica e da formação docente para a mediação desses recursos. A tecnologia deve potencializar a aprendizagem, sem substituir a interação pedagógica.

Embora existam desafios, nossa intenção não é destacar aspectos negativos, mas ressaltar os aspectos positivos da experiência, que deve ser amplamente divulgada. A análise dos resultados é fundamental, mas nosso objetivo é compartilhar uma experiência bem-sucedida.

Acreditamos que os métodos utilizados nessas turmas promovem a aprendizagem, integrando os desafios da leitura e escrita com o uso da tecnologia. A experiência demonstrou que o uso de REDs pode responder aos desafios da alfabetização, sendo aplicável à maioria das escolas públicas.

Concluimos que, por meio da ludicidade dos jogos, a experiência tornou a alfabetização mais prazerosa para os estudantes. Em nenhum momento houve desânimo ou desconforto. Os agrupamentos de diferentes níveis mostraram os benefícios do trabalho em grupo e do uso da tecnologia.

O uso de REDs na alfabetização representa um avanço pedagógico significativo, mas seu sucesso depende de um equilíbrio entre tecnologia e mediação pedagógica. São ferramentas complementares, acompanhadas de práticas pedagógicas que favoreçam a interação social e personalizem o ensino. Além disso, políticas públicas devem garantir a formação contínua dos docentes, permitindo o uso crítico e criativo da tecnologia sem perder a importância da mediação docente.

A alfabetização com recursos digitais, aliada a metodologias ativas e à orientação do professor, é um caminho promissor para enfrentar os desafios do ensino contemporâneo, garantindo que a tecnologia potencialize a aprendizagem sem substituir o papel do educador.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A.. **Integração das tecnologias na educação: estrutura e dinâmica das mudanças pedagógicas**. São Paulo: Paulus, 2011.

BACICH, L.; MORAN, J.; ALVES, L. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2018.

Boston University. **New frontiers in literacy: Expanding teaching approaches in reading and writing**. Wheelock College of Education & Human Development. Recuperado de <https://www.bu.edu/wheelock/new-frontiers-in-literacy>. Acessado em 11 de fev. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em:<Disponível em:[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf) > Acesso em: Janeiro de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Brasília: MEC/SEB, 2023. <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada>. Acessado em: Janeiro de 2025.

BRASIL.Ministério da Educação. **Alfabetização: Inep publica o Indicador Criança Alfabetizada-Notícias**.Brasília: MEC/SEB, 2023 <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/avaliacao-da-alfabetizacao/brasil-atinge-patamar-de-56-de-criancas-alfabetizadas>Acessado em: Janeiro de 2025.

BRASIL.Ministério da Educação. **Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), Acessado em**<<http://portal.mec.gov.br/proinfo/proinfo>>, em 20 de jan de 2025.

KENSKI, V. M.. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Editora Papirus. 2012. 141p

LEMOS, A. **Cibercultura – tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2002. Disponível em: <https://facom.ufba.br/ciberpeso/quisa/andrelemos/cibercultura.pdf> Acesso em: Abr. 2024.

REIS, E. A.; CARDOSO, R. B.. **Educação e ensino remoto emergencial: experiências, possibilidades e desafios do fazer educacional nos anos iniciais do ensino fundamental** / Revista Brasileira de Desenvolvimento, [S. l.], v. 7, pág. 69900–69917, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n7-254. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/32739>. Acesso em: Jan. 2025.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 17. ed., Campinas, SP: Papirus, 2013, p. 133-173

MORAN, J. M.. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2018.

\_\_\_\_\_. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias**. Disponível em [/https://moran.eca.usp.br/textos/tecnologias\\_eduacao/innov.pdf](https://moran.eca.usp.br/textos/tecnologias_eduacao/innov.pdf)>. Acesso em: Janeiro de 2025.

\_\_\_\_\_. **Novos caminhos do ensino à distância**. Informe CEAD - Centro de Educação à Distância SENAI. Rio de Janeiro, Ano 1, n. 5, out/nov/dez 1994, p. 1-3.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOARES, M.. **Letramento e escolarização**. In: RIBEIRO, Vera Masagão. Letramento no Brasil. 2.ed. – São Paulo : Global, 2004.

VIEIRA, R. S.. **O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação: um estudo sobre a percepção do professor/aluno**. Formoso: Univasf, v. 10, p. 66-72, 2011.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.003

# PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGENS DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Karina Kiviatkoski de Paula<sup>1</sup>  
Leziany Silveira Daniel<sup>2</sup>

## RESUMO

Este relato de experiência tem por objetivo mostrar a percepção de algumas práticas pedagógicas de leitura literária realizada dentro do Projeto de Residência Pedagógica-“Alfabetização”, realizado pela UFPR em uma escola da Rede Municipal de Ensino na cidade de Curitiba no Estado do Paraná nos anos finais do Ensino Fundamental I, no período 2022-2024. Assim, busca-se apontar para possibilidades de fomentar nos estudantes sua apreciação pela leitura, auxiliando-os, na recomposição das aprendizagens nesta importante etapa da Educação Básica tendo em vista que estes enfrentaram um distanciamento do ambiente escolar em decorrência da pandemia causada pelo vírus Covid 19 (2020-2021) enquanto estavam no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais. Entende-se, que o letramento literário pode auxiliar na recomposição das aprendizagens destes estudantes, articulando literatura e processo de consolidação da alfabetização e do letramento. Como aporte teórico buscou-se embasamento em Cosson (2019, 2020, 2021) que discute os conceitos de práticas de letramento e leitura literária e, o direito de aprender, de Colello (2021) que defende a alfabetização como um direito de todas as crianças. Os resultados obtidos enfatizam a necessidade de um trabalho sistematizado com práticas de leitura literária para despertar o prazer de ler, para trabalhar, por um lado,

1 Mestranda em Educação (PPGTPEn / UFPR), Rede Municipal de Educação de Curitiba, Professora, [kapaulapmc@gmail.com](mailto:kapaulapmc@gmail.com)

2 Doutora em Educação, Universidade Federal do Paraná-UFPR, [leziany.daniel@ufpr.br](mailto:leziany.daniel@ufpr.br)

o valor da literatura na formação de indivíduos críticos, participativos e desenvolvidos em sua plenitude, sua familiarização com a leitura literária e, por outro, garantir o aprendizado sistematizado da leitura e da escrita ao longo do ano. Destaca-se ainda, a prática de círculos de leitura, iniciativa também experimentada como uma interessante estratégia para formação do leitor literário na escola.

**Palavras-chave:** Leitura Literária, Recomposição de aprendizagens, Alfabetização e Letramento, Ensino Fundamental I.



## INTRODUÇÃO

A educação é um direito público garantido pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96 em seu Art. 2º como um direito de todos e dever do estado e da família. Outro documento que também discorre sobre esse direito assegurado é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) que apresenta como direito de aprendizagem dos estudantes cerca dez competências gerais, que devem ser priorizadas ao longo da Educação Básica.

A importância de promover a leitura se dá pelo fato de muitas crianças terem dificuldades para aprenderem e compreenderem o conteúdo proposto. Infelizmente isso se acentuou ainda mais depois do período de Pandemia causada pelo Covid-19. Esse período com poucos estímulos à leitura acarretou impacto tanto na aprendizagem quanto na formação do leitor literário. Além disso, visualiza-se em sala de aula que os estudantes do 4º ano apresentavam fragilidades nos pré-requisitos necessários para serem caracterizados como alfabetizados e letrados, o que justifica este trabalho e que sugere ampliar o trabalho com a leitura e escrita na escola.

A escola precisa promover uma “retomada” dos conhecimentos aos estudantes que não consolidaram a aprendizagem de alguns conteúdos como forma de respeitar e garantir o direito de aprender de todos (Colello, 2021). A aprendizagem da Língua Portuguesa se torna mais significativa quando o professor, assim, oportuniza momentos com a literatura. A leitura literária tão importante para o desenvolvimento do ser humano precisa ser vista com mais potencialidade, pois o acesso da criança à literatura não deve se restringir somente a hora do conto, no interior da escola. Dentro desta ótica, este trabalho propõe a utilização da literatura como parte integrante no II Ciclo do Ensino Fundamental I, levando os estudantes a conhecer, interagir, vivenciar e mergulhar no fantástico mundo da leitura e a desenvolver a aprendizagem de maneira prazerosa.

Ao retomar o processo de ensino-aprendizagem de forma presencial após dois anos de isolamento social em decorrência da pandemia, perceberam-se na escola alguns desafios nunca vividos antes, especialmente no que diz respeito à leitura com fluência, autonomia e compreensão. Embora na cidade de Curitiba tenham sido realizadas inúmeras tentativas de promover o acesso à educação escolar na Rede Municipal de Ensino (RME) e assegurar que os direitos de



aprendizagens previstos no Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC-2020 fossem respeitados, por meio de videoaulas transmitidas via internet pelo canal TV Escola Curitiba, no Youtube, pela TV aberta e também a entrega de atividades impressas elaboradas pelas professoras às famílias e/ou responsáveis, percebeu-se no retorno às aulas de forma presencial (2022) uma grande distância em relação ao que se esperava para essa etapa/ano da escolarização e o que se constatou.

Outro fator que potencializa esse distanciamento foi à falta de acesso à biblioteca no ambiente escolar durante esse período de afastamento do ambiente escolar e por um período considerável após o retorno para a escola devido a algumas circunstâncias. O fato de este espaço estar fechado, especialmente, em uma escola situada em uma comunidade com vulnerabilidade social, mostra uma falta de reconhecimento deste espaço tão importante como um “lugar de interações e mediações cujo papel precípua é atuar na formação de leitores” (Rosa, 2021, p. 63). Dessa forma foi preciso buscar formas de garantir o direito irrevogável à educação e garantir que nenhum estudante tivesse prejuízos quanto à sua aprendizagem.

Esteban (2002) aponta que a educação voltada para a superação das desigualdades escolares requer um trabalho pedagógico que perceba a infância como um tempo de direitos e valorize a criança como sujeito histórico-social. Partindo desse pressuposto e levando em consideração todo esse cenário pós-pandêmico, a finalidade deste texto, que mostra a percepção de algumas práticas pedagógicas de leitura literária realizada dentro do Projeto de Residência Pedagógica-“Alfabetização”, no interior da escola, consiste em propor possibilidades de práticas de leitura literária com estudantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental I; em especial em uma turma de quarto ano, que trabalha com estudantes com idade entre nove a dez anos, pois além de proporcionar prazer e diversão, o letramento literário pode auxiliar na recomposição das aprendizagens destes estudantes, articulando literatura e processo de consolidação da alfabetização e do letramento.

## **METODOLOGIA**

Para tal sua organização utilizou-se da metodologia pesquisa-ação a partir de uma intervenção pedagógica. Conforme aponta Moreira e Caleffe (2006, p.



90) a pesquisa-ação é situacional por estar preocupada com o diagnóstico de um problema específico em um determinado local e apresentar uma possível solução, de forma participativa entre os envolvidos. Ainda para Moreira e Caleffe (2006, p. 92) “a pesquisa-ação na escola e na sala de aula é um meio de sanar os problemas diagnosticados em situações específicas, ou melhorar de alguma maneira um conjunto de circunstâncias”.

A turma escolhida para a intervenção foi o 4º B vespertino de uma escola da Rede Municipal de Curitiba, capital do Paraná. As intervenções ocorreram durante o período de aula com a mediação da professora regente da turma, dos residentes do curso de Pedagogia da UFPR e também contou com o envolvimento das famílias na realização das atividades de leitura realizadas em casa.

A turma formada por 29 estudantes com idade entre 9 e 10 anos, em sua maioria matriculados na escola desde o ano 2020, residentes das proximidades da escola e também de um município vizinho, o município de Colombo que faz divisa com o município de Curitiba. Alguns destes estudantes do entorno da escola moravam em uma região de ocupação em que predominam características de um território de significativa vulnerabilidade social e econômica, em que enfrentavam problemas como moradia precária, poluição, falta de saneamento básico, violência, criminalidade, entre outros, que os colocava em condições de risco. Devido a esse contraste socioeconômico a turma exigia um olhar mais atento da escola e um planejamento diferenciado a fim de promover uma equidade considerando e respeitando as particularidades de cada um.

A intervenção foi desenvolvida em três momentos: o primeiro momento o de observação dos interesses de leitura dos estudantes realizado pela professora e pelos residentes de Pedagogia durante as leituras realizadas pela turma, o segundo o da constatação do interesse por leitura literária, escolha da obra e a organização dos círculos de leitura e por fim o momento de realização dos círculos de leitura.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Alguns estudiosos apontam que o letramento literário inicia-se muito antes da criança ler e escrever, de acordo com o meio onde está inserida e mais tarde amplia-se conforme as aprendizagens escolares e que a leitura fundamenta a



aprendizagem da criança, dessa forma os conteúdos escolares dependem da leitura feita com fluência e compreensão.

À medida que a criança se desenvolve aprende, passo a passo, a se entender melhor e isso a torna capaz de compreender os outros e o mundo ao seu redor. O incentivo ao exercício imaginário, proporcionado pelo objeto contribui para o desenvolvimento intelectual do leitor, apesar de ser muitas vezes desconsiderado em sala de aula (Cosson, 2019). Uma das principais tarefas do professor que atua no Ensino Fundamental é aperfeiçoar e ampliar a capacidade linguística do estudante, aspecto decisivo para o seu bom desempenho escolar. Por essa razão, a presença do gênero literário na escola pode ser apontada como excelente auxiliar para o professor. É dever de a escola promover o crescimento do leitor, pelo contato com muitos e variados temas de leitura, pelo compartilhamento e pela discussão de ideias e de argumentação sólida e coerente. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente (PCN-LP, 1997, p. 54).

A Literatura pode ser encarada como uma ferramenta que propicia à criança o gosto pela leitura, levando-a para um mundo sem fronteiras da aventura, do mistério e da fantasia, cultivando o prazer da imaginação e da crítica. Para Freire (1987) ser alfabetizado é ser capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade. É por meio da leitura que adquirimos novos conhecimentos, é lendo que desafiamos nossa imaginação e descobrimos o prazer de sonhar.

Segundo Santos e Souza (2011, p. 31) “o professor, ao ensinar a criança a perceber que, no ato de ler, seus conhecimentos prévios foram ativados, estará oferecendo oportunidades aos seus alunos de aprenderem aspectos sobre o texto”. O ato de ler é, usualmente, relacionado com a escrita e o leitor é visto como aquele que vai decodificar letras e sinais. A leitura também pode acontecer sem que se decifrem palavras, é o caso dos textos não verbais, mas que atribui um sentido ou significado a qualquer tipo de texto, seja ele verbal ou não



verbal. A leitura dentro dessa perspectiva é um aprendizado espontâneo e, ao mesmo tempo, constante (como as experiências que adquirimos em contato com o mundo).

A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade especial. Fora da escola, não se lê só para aprender, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde às perguntas de verificação do entendimento preenchendo fixas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou, e raramente se lê em voz alta. Isso não significa que na escola não se possa eventualmente responder a perguntas sobre leitura, de vez em quando desenhar, o que o texto lido sugere, ou ler em voz alta quando necessário. No entanto, uma prática constante de leitura não significa a repetição infundável dessas atividades escolares (PCN, 1997, p 57).

É preciso que o estudante tenha contato com diferentes tipos de textos, pois não se deve ler apenas na escola ou ler para demonstrar resultados, mas é preciso que essa leitura faça parte do seu mundo, ler constantemente e ler na escola não significa ler a mesma coisa todos os dias. O ensino da leitura deveria compreender aos conhecimentos que obtivemos sobre a natureza da leitura. Vargas (2021) assim define leitura no ambiente escolar:

Tenho certeza de que a leitura não é comparável a nenhum outro meio de aprendizagem e de comunicação, porque ela tem um ritmo que é governado pela vontade do leitor; a leitura abre espaços de interrogação, de meditação e de exame crítico, isto é, de liberdade; a leitura é uma correspondência não só com o livro, mas também com o nosso mundo interior através do mundo que o livro nos abre (Vargas, 2021, p.32).

A leitura é um processo completo, com várias fases do desenvolvimento. Primeiro é um processo perspectivo durante o qual se reconhecem símbolos. Em seguida, ocorre à transferência para conceitos intelectuais. Essa tarefa mental se amplia num processo reflexivo à proporção que as ideias se ligam em unidades mentais cada vez maiores. O processo mental, no entanto, não consiste apenas na compreensão de ideias percebidas, mas também na sua interpretação e avaliação. Para todas as finalidades práticas, tais processos não podem separar-se



um do outro; fundem-se no ato da leitura. Desse mesmo modo, Cosson (2019) ainda reforça:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (Cosson, 2019, p. 30).

O professor representa um elemento fundamental no processo da leitura e do mundo, agindo como mediador entre a vida e a escola. É Paulo Freire que nos fornece as razões para que entendamos a leitura a partir dessas considerações: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (Freire, 1986, p.9).

Dessa forma o professor tem como principal compromisso tornar a escola um ambiente instigante e acolhedor, onde os estudantes queiram estar (Brasil, 2017). Logo, é papel do professor estimular a diversidade, permitindo que seus alunos expressem suas próprias ideias, suas diferentes visões de mundo e, mais do que isso, tenham coragem de defendê-las devidamente fundamentados em qualquer situação. Sobretudo, tenham coragem e segurança de se admitirem equivocados e mudarem, conscientemente, de opinião.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As práticas desenvolvidas tiveram como ponto de partida primeiramente a retomada de acesso à leitura literária por meio do contato com o acervo literário da instituição mesmo que de maneira improvisada uma vez que o *Farol do Saber*<sup>3</sup> da unidade encontrava-se fechado ao público devido à ausência de profissionais e os estudantes não podiam realizar empréstimo de livros nesse espaço que tem como papel fundamental garantir aos estudantes o direito à leitura. Assim foram selecionados cerca de 50 exemplares por vez que eram dispostos em uma mesa do refeitório da escola para que os estudantes pudessem emprestá-los e levá-los

<sup>3</sup> Desde a década de 1990, Curitiba conta com a estrutura dos **Faróis do Saber**, inspirados na Biblioteca e no Farol de Alexandria, com o objetivo de ampliar a democratização da informação e as possibilidades de acesso à cultura para a comunidade curitibana. Inicialmente concebidos como bibliotecas de bairro, os Faróis se tornaram um marco cultural e educacional na cidade.



para ler em casa. O registro dos livros emprestados era feito de forma simples em uma planilha de papel. A cada 15 dias os estudantes faziam a sua devolução e assim podiam pegar um novo livro.

Essa ação ganhou um reforço com a criação de um painel objetivo de atingir todos os estudantes da escola e incentivá-los a ler. A turma decidiu por criar o painel em um formato que chamasse a atenção dos futuros leitores. Assim pensou-se em fazê-lo como a página inicial do aplicativo de streaming *Netflix*, dando a ele o nome de **Bookflix** com o mesmo formato e utilizaram-se as mesmas cores. As leituras realizadas pelos estudantes se tornavam indicações neste painel e foram organizadas em três pastas: **Eu indico** (*indicações de leituras individuais*); **Nossa turma Indica** (*indicações de leituras da turma*) e **Top 10** (*a obras eleitas como favoritas pelos estudantes*). Observou-se que o painel atingiu o objetivo e que os estudantes paravam diante do painel curiosos a respeito dos livros ali indicados e trocavam sugestões de leitura entre si. Quando o Farol do Saber voltou a funcionar após alguns meses os demais estudantes da escola procuravam por essas sugestões de leitura.

Como uma segunda proposta de incentivo à leitura literária foi feita a seleção de literaturas para leituras coletivas. Como a escola contava com um acervo de livros, uma herança de programas do Governo Federal como Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que oportunizou que cada estudante tivesse um exemplar da história para o desenvolvimento dessa atividade deu-se início a leitura da obra **O tamanho da felicidade: Três histórias para dias de chuva** de Angélica Bevilacqua. Assim cada estudante podia acompanhar com seu exemplar. Essa proposta permitiu uma observação dos interesses de leitura dos estudantes que participavam ativamente desse momento, demonstrando seu envolvimento na proposta. Para Santos e Souza (2011, p. 30) “Quando os alunos têm experiência similar àquelas dos personagens da história, eles estão mais aptos a compreender os motivos, pensamentos e sentimentos do personagem”.

Para Cosson (2019) oferecer uma diversidade de leituras que se aproxima da realidade dos estudantes pode levar o leitor a se identificar por meio de suas próprias vivências ao personagem. Exemplo disso é quando ao ler sobre um personagem que ficou tímido e medroso no início das aulas, o leitor faz conexões, pois isso já aconteceu com ele. Esse personagem se parece com ele e isso o ajuda a compreender essas conexões e a colocá-las em prática.



Outra literatura coletiva realizada com a turma foi à leitura da obra **Drufts**, da conceituada autora Eva Furnari que mais uma vez coloca o leitor em contato com uma história que retrata a sua realidade o que corrobora com as afirmações de Cosson (2019). Drufts é uma deliciosa história em que a autora traz, de maneira muito sensível e divertida, as diferentes possibilidades de nos expressarmos no mundo. Aqui o leitor novamente se vê muito próximo dos personagens o que facilita sua compreensão do assunto principal da história, a família.

A apresentação da autora aos estudantes trouxe um verdadeiro encantamento. Assim deu-se início a leitura de outras obras dela. Como a obra **Felpo Filva** que foi um sucesso e despertou a curiosidade nos estudantes que passaram a se interessar cada vez mais por seus livros. Como leitura deleite, ou seja, leituras para apreciação foram lidas as obras da autora: **Não confunda, Tartufo, A bruxinha atrapalhada e Os problemas da família Gorgonzola**. A leitura realizada pela professora chamada por Cosson (2020) de leitura da voz precede a leitura silenciosa. Segundo o autor “no ambiente escolar, até por questões de aprendizagem, a leitura da voz precede a leitura dos olhos, com a professora lendo para seus alunos em várias ocasiões” (Cosson, 2020, p. 98).

A partir dessas leituras, percebeu-se um “desenvolvimento leitor” nos estudantes e um interesse cada vez maior pela literatura. Eles estavam em euforia com as leituras que faziam o que rendeu muitas indicações por meio do nosso painel **Bookflix**.

A terceira proposta de incentivo à leitura, agora buscando promover o envolvimento da família nesses momentos de leitura, foi o envio da **Sacola Literária**. Conforme elucida Cosson (2019) a sacola da leitura ou sacola literária é uma forma de levar a leitura em voz alta para os lares dos estudantes. Essa prática envolve a família no processo de formação de leitores e cria vínculos afetivos.

Para a organização da sacola foram selecionados 17 exemplares de forma criteriosa, a fim de abordar diferentes assuntos pertinentes a essa fase tão importante da infância. Dentro da sacola foram disponibilizadas literaturas diversas de autores consagrados. Juntamente com os títulos, um caderno de registro acompanhava a sacola e permitia que os estudantes e seus familiares contassem um pouco sobre esse momento de leitura em família. Os estudantes demonstraram sua satisfação com a leitura conforme mostra alguns relatos: “A leitura foi muito legal eu e minha família lemos os livros mais os que mais gostamos foram: Tantos barulhos. Não confunda e O rabo do Macaco” B.M. Em outro “Foi legal ler em



família. A S. leu para nós. Isso é algo que precisamos fazer mais. Parabéns pelo projeto” F. S. ou ainda no relato “eu li junto com minha família e nos gostamos do livro Bruna e a galinha d’Angola e nos divertimos muito” J.A.

Como a observação dessa mudança de comportamento nos estudantes, deu-se um grande passo em direção da formação do leitor literário com o início da proposta os **Círculos de leitura** sugeridos por Cosson (2021). Essa proposta por ser uma atividade mais sistematizada exigiu um envolvimento maior do leitor e por isso precisou ser cuidadosamente pensada e estruturada, pois a leitura seria realizada anteriormente em casa para que na escola as discussões ocorressem. Cosson (2021) ao falar sobre o círculo de leitura no Ensino Fundamental assim o define como:

Uma atividade de leitura autônoma, com alunos reunidos em grupos pequenos, fazendo discussões a partir de anotações, com registros do que foi discutido, e mediado pelo professor que modela e orienta as diversas fases da atividade (Cosson, 2021, p. 15).

Dada à especificidade da proposta houve a necessidade de realizar algumas adaptações para que os círculos pudessem ser realizados de forma satisfatória. Dessa maneira, em um momento inicial a turma foi dividida em cinco grupos de 6 a 5 estudantes em cada tomando o cuidado de promover o equilíbrio entre os estudantes, considerando os que apresentam um pouco de fragilidade na leitura para que fossem acolhidos e recebessem ajuda dos demais. Nas equipes cada integrante possui um papel complementar ao outro, identificando sua função dentro do círculo de leitura.

As funções dentro do círculo de leitura segundo (Cosson, 2021) são: **questionador**, aquele que elabora perguntas a respeito da leitura para serem respondidas durante a discussão com o grupo; **iluminador de passagem ou conector**, aquele que faz conexões com outras leituras feitas anteriormente; **sintetizador ou registrador**, quem faz uma pequena síntese do que foi lido para dar início a discussão; **dicionarista e pesquisador**, quem identifica palavras desconhecidas no texto e pesquisa o seu significado para auxiliar na compreensão e o **analista de personagem**, o que identifica e analisa as características dos personagens ao longo da história. Após explicar como seria a proposta os estudantes escolheram qual função correspondia com suas expectativas. Após a definição das funções a próxima etapa foi estabelecer um cronograma para a realização dos círculos,



definindo datas para sua realização. Como aponta (Cosson, 2021) por se tratar de uma atividade sistemática são necessários atenção e cumprimento ao que foi definido, bem como comprometimento de todos os envolvidos, para não gerar frustração ou desconforto caso a atividade por alguma razão fosse suspensa.

Ao identificar os interesses da turma e apresentadas algumas obras com o cuidado necessário para evitar distanciamento entre as aspirações da turma deu-se início ao terceiro momento, a escolha da obra. Conforme aponta Cosson (2021) deve contar com a participação dos estudantes de alguma forma para que não recebam como uma obrigação, assim, foram disponibilizados dois títulos para que os estudantes pudessem analisar seus elementos, leitura da capa, título, 4ª capa, para então definir qual seria a obra utilizada na atividade proposta, os círculos de leitura. Dentre as obras possíveis, optou-se pelo acervo que existia na escola para que todos os estudantes tivessem seu próprio livro em mãos para realizar a leitura autônoma. As obras sugeridas foram: *O reizinho mandão* da autora Ruth Rocha e *História meio ao contrário* de Ana Maria Machado, as obras compõem o acervo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Após análise feita pelos estudantes a obra escolhida foi ***História meio ao contrário*** de Ana Maria Machado ilustrado por Renato Alarcão que subverte algumas das expectativas criadas em torno dos contos de fada a respeito do que é “ser feliz para sempre”.

Logo no início da proposta observou-se uma dificuldade por parte de alguns estudantes em realizar a leitura em casa por não poder contar com o auxílio de algum familiar. Foi então que a proposta precisou sofrer uma adaptação para que nenhum estudante fosse prejudicado e sua participação pudesse acontecer de forma igual aos demais. Assim, as leituras que antecederam os círculos eram feitas sempre na escola com a mediação da professora. Isso demonstra que o professor é peça fundamental na condução da proposta que conhecedor da turma e da realidade de cada uma deve identificar e buscar alternativas de modo a acolher e inserir todos na atividade.

Mesmo diante dessas intercorrências percebeu-se um acolhimento dos demais integrantes do grupo que buscavam minimizar o comprometimento da realização do círculo que auxiliavam no preenchimento das fichas dos colegas que não puderam ler em casa e também para aqueles que apresentavam fragilidade na leitura e necessitava de auxílio constante na mediação, o que confirma a necessidade de uma leitura fluente e autônoma para a realização da atividade em casa ou na escola corroborando com Cosson (2021) ao afirmar que o círculo



de leitura demanda um envolvimento do leitor com o texto, o que leva a uma aprendizagem ativa dos mecanismos de escrita e uma maior consciência de ser leitor. Esse acolhimento observado entre os estudantes demonstra a criação de laços afetivos entre eles que na busca de resolver um “problema” estreitaram e até mesmo ampliaram seus círculos de amizade.

O autor ainda reforça “a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolvem quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto” Cosson (2020, p. 36). Dessa forma, o letramento literário na escola pode ser efetivado de diferentes maneiras, destacando o contato leitor e obra. “Dentre os muitos modos de ler na escola, o círculo de leitura ocupa uma posição privilegiada pelos benefícios que oferece tanto ao aprendizado da leitura quanto ao desenvolvimento integral do aluno como cidadão” (Cosson, 2021, p. 11).

Diante na realização dos círculos de leitura foi possível perceber que a leitura compartilhada além de estreitar laços sociais, ainda reforça a identidade e a solidariedade entre os participantes, contribuindo para o desenvolvimento da competência literária, possibilitando o compartilhamento das interpretações individuais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas diferentes situações de leitura experimentadas, percebeu-se a importância de promover o acesso à literatura e o quanto isso favoreceu o processo de aprendizagem dos estudantes, auxiliando no desenvolvimento cognitivo, psicológico, emocional, social e moral. As observações realizadas ao longo da efetivação das propostas permitiram compreender que o trabalho com a literatura contribui de maneira singular para o resgate e a valorização da leitura no ambiente escolar e também no âmbito familiar.

A inserção da leitura literária no ambiente escolar é uma das melhores formas de promover o desenvolvimento dos estudantes e contribuir para a formação de indivíduos críticos, participativos e desenvolvidos em sua plenitude, uma vez que o ensino da literatura permite uma familiarização com a leitura literária e auxilia no aprendizado sistematizado da leitura e da escrita sem que o estudante se sinta pressionado em relação ao que sabe ou não. Pois aqui não a leitura acontece de forma prazerosa e a escrita de forma espontânea sem a preocupação com



as regras ortográficas por exemplo. Não importa se o que se escreveu atende aos padrões formais do ensino da língua. O objetivo é participar, expressar seus entendimentos sobre as leituras, comunicar sua percepção e a fazer relações com seus conhecimentos prévios.

Como algumas leituras foram desenvolvidas em grupo, os estudantes estreitaram laços e aprenderam coletivamente, tornando-se protagonistas de sua própria aprendizagem. A atuação nos grupos permitiu que aprendessem a ouvir, respeitar a opinião do outro, buscar um consenso e quando possível defender o seu ponto de vista, de modo que todos pudessem participar livremente dos momentos de discussão de forma igualitária e verdadeiramente democrática.

O processo de envolvimento dos estudantes nos círculos de leitura permitiu que todos conseguissem concluir a leitura da obra. Os leitores menos experientes aceitaram enfrentar suas dificuldades, amadurecendo a cada novo círculo de leitura. Ao final do processo, eles se mostraram mais seguros para expor suas conclusões. A experiência literária vivenciada lhes oportunizou vislumbrar um novo horizonte leitor.

Dessa forma conclui-se que aquisição de conhecimentos, o sucesso ou o fracasso da aprendizagem, dependem ativamente da participação de cada aluno nas aulas, mas o professor pode possibilitar atitudes que incentivem seu interesse e sua participação. A introdução da leitura na sala de aula não significa apenas fornecer livros aos estudantes em uma ou outra aula, mas sim apresentar leituras de qualidade, bem como ter um bom planejamento que permita o trabalho com atrativos significativos à infância, reconhecendo, nos momentos de leitura, um espaço privilegiado de investigação e de construção de conhecimentos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Volume 2. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

COLELLO, Silvia de Mattos Gasparian. **Alfabetização em tempo de pandemia**. Convent International 35, 2021.



COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2019.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC**. 1.º ao 9.º ano. V.1. Princípios e Fundamentos. Curitiba: SME, 2020. Disponível em: <http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/curriculo-do-ensino-fundamental/8417>. Acesso em: 20 ago. 2023.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar**. 3ª ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**/ Paulo Freire. São Paulo, Autores Associados: Cortez, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 31. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HERIVELTO, Moreira; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

ROSA, Ester Calland de Sousa. A biblioteca como instância de formação de leitores. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.) **A função da literatura na escola**. Resistência, mediação e formação leitora. São Paulo: Parábola, 2021.

SANTOS, Ana Maria Martins da Costa; SOUZA, Renata Junqueira. **Andersen e as estratégias de leitura: atividades práticas no cotidiano escolar**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

VARGAS, Suzana. **Leitura: uma Aprendizagem de Prazer.** Rio de Janeiro: Alta Books, 2021.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.004

# AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NA ALFABETIZAÇÃO: UM OLHAR A PARTIR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PIBIDIANA

Lehana Borges dos Santos<sup>1</sup>

Kelen dos Santos Junges<sup>2</sup>

Claudia Maria Petchak<sup>3</sup>

Adriane Elisa Dombrowski<sup>4</sup>

## RESUMO

A formação inicial docente é um processo que envolve o desenvolvimento de competências pedagógicas essenciais para a prática em sala de aula, sendo os estágios e projetos de ensino, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), fundamentais para integrar teoria e prática. O presente trabalho, realizado no subprojeto Pibid do Curso de Pedagogia de uma universidade pública estadual paranaense, tem como objetivo analisar o papel da avaliação diagnóstica no processo de alfabetização. O estudo foi desenvolvido com base na observação das práticas pedagógicas durante o Pibid, com ênfase nas atividades de alfabetização de uma

1 Graduada em Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de União da Vitória. Bolsista egressa do Pibid, subprojeto de Pedagogia, [lehana.borges@gmail.com](mailto:lehana.borges@gmail.com);

2 Pedagoga, Doutora em Educação (PUCPR), Professora associada da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de União da Vitória, no curso de Pedagogia. Coordenadora de Área do Pibid, subprojeto de Pedagogia. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX). Membro do Grupo de Pesquisa Paradigmas Educacionais na Formação de Professores (PEFOP), [kelen.junges@unespar.edu.br](mailto:kelen.junges@unespar.edu.br);

3 Pedagoga, Pós doutora em Educação (UEPG), Professora adjunta da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de União da Vitória, no curso de Pedagogia. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX), [aecmari@gmail.com](mailto:aecmari@gmail.com);

4 Pedagoga, Doutoranda em Didática da Matemática pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal. Professora e técnica pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de União da Vitória/PR. Supervisora bolsista egressa do Pibid, subprojeto de Pedagogia, [dombrowski.adri@gmail.com](mailto:dombrowski.adri@gmail.com);

turma do 1º ano do ensino fundamental. Para tanto foi utilizada a pesquisa bibliográfica que incluiu a análise de pesquisas e abordagens sobre avaliação diagnóstica no processo de ensino-aprendizagem da alfabetização, citando autores como Cagliari (1999), Hoffmann (2015), Lobo e Brito (2022), Soares (2013, 2020). A avaliação diagnóstica foi identificada como uma ferramenta essencial para o entendimento do nível de desenvolvimento dos alunos, permitindo que os professores ajustassem suas estratégias pedagógicas de acordo com as necessidades individuais. A análise das avaliações diagnósticas demonstrou que são fundamentais não apenas para monitorar o progresso dos alunos, mas também para orientar o planejamento pedagógico, promover intervenções adequadas e enriquecer a prática docente. Os principais resultados indicam que a avaliação diagnóstica contribui significativamente para o processo de alfabetização, ao permitir um acompanhamento contínuo das dificuldades dos alunos e possibilitar uma intervenção pedagógica mais eficaz, tornando-se um componente central na formação inicial de professores e na prática docente.

**Palavras-chave:** Formação docente, Avaliação diagnóstica, Alfabetização, Práticas pedagógicas, Pibid.



## INTRODUÇÃO

A formação inicial docente é um processo que se estende além do aprendizado teórico, envolve a construção e desenvolvimento de competências pedagógicas que são fundamentais para a prática efetiva em sala de aula.

Dentro do curso de Pedagogia, os estágios e projetos de ensino são espaços essenciais para o desenvolvimento de práticas de aprendizagem. As práticas realizadas durante o estágio curricular são complementadas e enriquecidas pelas experiências proporcionadas pelos projetos, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)<sup>5</sup>, que oferecem uma vivência contínua e diversificada. Essa combinação garante uma formação mais completa, integrando teoria e prática de maneira eficaz.

Nesse contexto, o Pibid, como locus da prática docente, se torna uma vivência essencial nos cursos de licenciaturas, pois articula o Ensino Superior e a Educação Básica e promove uma integração entre ensino, pesquisa e extensão. O Programa oferece aos acadêmicos a oportunidade de vivenciar a prática pedagógica no ambiente escolar destacando aqui a fase de alfabetização, que é a área trabalhada pelo subprojeto do Curso de Pedagogia, de uma universidade pública estadual paranaense, contexto no qual este texto se fundamenta.

Durante a participação no Pibid, na edição do Edital 023/2022 - Capes/Pibid (Capes, 2022), uma das constatações mais significativas no processo de alfabetização dos estudantes de uma turma de 1º ano do ensino fundamental da escola parceira, foi a importância da avaliação diagnóstica no processo de ensino-aprendizagem. A avaliação diagnóstica, uma prática essencial para o entendimento do nível de desenvolvimento e das necessidades educacionais dos alunos, revelou-se um componente eficaz para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas e para o suporte ao processo de alfabetização e desenvolvimento cognitivo.

A observação de avaliações diagnósticas durante as atividades de alfabetização no Pibid, que também foi validado como carga horária de estágio curricular supervisionado, possibilitou uma visão mais profunda sobre a necessidade de um acompanhamento constante e de uma intervenção pedagógica ajustada às realidades dos alunos.

---

<sup>5</sup> No Curso de Pedagogia em questão, parte da carga horária cumprida no Pibid é validada na carga horária do estágio curricular supervisionado.



A partir dessa experiência vivenciada no subprojeto Pibid é que emergiu este estudo, que, a partir de pesquisa bibliográfica, objetiva analisar o papel da avaliação diagnóstica no processo de alfabetização, destacando suas implicações para a prática pedagógica e seu impacto no processo de ensino-aprendizagem.

A experiência no Pibid demonstrou que a avaliação diagnóstica não se limita as ferramentas de verificação do progresso dos alunos, mas sim a um elemento central que orienta a prática docente no processo de alfabetização. Ao observar as avaliações diagnósticas, foi possível perceber como estas permitem aos professores identificarem as dificuldades específicas dos alunos, compreender suas necessidades individuais e adaptar suas abordagens pedagógicas para melhor atender a essas necessidades.

Esse processo enriquece a compreensão sobre a prática docente, e destaca a importância de integrar a avaliação diagnóstica como uma ação central na formação inicial e na prática docente.

## **A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PIBID NO CONTEXTO DE ALFABETIZAÇÃO**

A formação inicial docente considera diversos aspectos do processo formativo dos futuros professores, período em que se constroem e desenvolvem competências e habilidades pedagógicas embasadas em estudos teóricos e fortalecidas com práticas supervisionadas. Esse processo é um dos objetivos pelo qual as acadêmicas bolsistas iniciam no Pibid e por meio dele vivenciam práticas que elevam a formação acadêmica nos cursos de licenciatura, com destaque neste estudo para o processo de alfabetização.

### **PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NO CURSO DE PEDAGOGIA: CONCEITOS E PRINCÍPIOS**

O PIBID é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (Capes), e integra a Política Nacional de Formação de Professores. O objetivo do PIBID é fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de professores em nível



superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública no Brasil (Capes, 2022).

O Programa proporciona a inserção de estudantes de licenciatura no cotidiano das escolas públicas, promovendo seu desenvolvimento como futuros docentes. A Capes oferece cotas de bolsas às Instituições de Ensino Superior (IES), que selecionam internamente os bolsistas para seus subprojetos aprovados. Participam do PIBID licenciandos, professores da rede pública de educação básica e professores das instituições de ensino superior (IES).

No curso de Pedagogia de uma universidade pública paranaense, lócus deste estudo, um dos objetivos do subprojeto, na edição na edição do Edital 023/2022 - Capes/Pibid é “Contribuir para uma formação inicial sólida e articulada dos estudantes do Curso de Pedagogia da [universidade] participantes do subprojeto.” (Subprojeto Pedagogia, 2022, p. 01).

É neste contexto, de formação inicial e prática pedagógica, que se destaca o subprojeto Pibid que se articula entre o Ensino Superior e a Educação Básica, unindo ensino, pesquisa e extensão. Desempenhando um papel fundamental na formação de professores, ao inserir os licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública de educação, pois o “[...] o programa possibilita aos licenciandos a efetividade do ensino e da aprendizagem, por meio de ações pedagógicas de interação e mediação entre alunos, professores, conhecimentos teóricos e práticos” (Krawczyk et al., 2022, p. 14). São ou, quando houver financiamento, indicar o órgão de fomento.

Para Ansai (2012), essa iniciativa proporciona oportunidades para que os estudantes criem e participem de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes inovadoras e interdisciplinares, com foco na superação de desafios identificados no processo de ensino-aprendizagem.

A inserção dos acadêmicos no ambiente escolar visa estimular a reflexão sobre a prática profissional. As competências desenvolvidas durante as ações do subprojeto são essenciais para a preparação de educadores em diversos níveis de ensino, desde a educação básica até o ensino superior, oferecendo uma experiência única de múltiplos aprendizados.

Além disso, a formação inicial docente também inclui o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as políticas educacionais, a diversidade cultural e as necessidades específicas dos alunos, preparando os professores para enfrentar



os desafios dentro do ambiente educacional. O autor Imbernón (2022, p. 15), contribui sobre as características desta formação:

A formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica, e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam a se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

O autor destaca importância de se criar ambientes que possibilitem oportunidades de diálogo, da participação ativa do professor, refletir sobre a prática e continuar aprendendo. O ambiente formativo é visto como um meio para desenvolver habilidades críticas e adaptativas que são necessárias para vida profissional e pessoal.

Esse processo de formação busca desenvolver nos futuros professores conhecimentos sólidos que envolvam o planejar, executar e avaliar práticas educativas eficazes, além de competências socioemocionais e éticas necessárias para interagir de maneira construtiva com os alunos, famílias e comunidades escolares. Diante desta realidade, Imbernón (2022), ainda destaca que:

[...] o contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado [...] a profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente.

Essa realidade reforça a necessidade de uma formação inicial e contínua, que prepare os futuros educadores não apenas para “transmitir” conhecimento, mas também para enfrentar os múltiplos desafios que surgem no exercício da profissão, adaptando suas práticas educativas às necessidades reais das comunidades escolares e contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento integral dos alunos.

Dentre as contribuições do programa, Krawczyk et al., (2022, p. 14) destaca:

Tais programas na [universidade] possibilitam aos licenciandos, inseridos no futuro campo profissional, a realização de atividades, organizadas e estruturadas, sempre com a orientação conjunta do professor na escola-campo e do docente na universidade, tendo em



vista a efetividade do ensino e da aprendizagem, por meio de ações pedagógicas de interação e mediação entre alunos, professores, conhecimentos teóricos e práticos.

A formação dos licenciandos vai além de estudos teóricos e práticas de iniciação à docência. Abrange, ainda, a inter-relação entre teoria e prática – a práxis, em uma dimensão reflexiva e emancipatória, incentivando a formação da pessoa professor em sua plenitude, como indicam Ansai e Junges (2016, p. 30). É nesse contexto que a experiência participativa no subprojeto se torna necessária e efetiva.

## **O PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA DO PIBID**

Destaca-se aqui a alfabetização, que se constitui como pilar fundamental para a formação inicial docente e eixo essencial dentro do subprojeto. Segundo Soares (2013, p. 18, grifo do autor), “pode-se concluir da discussão a respeito do conceito de alfabetização que essa não é *uma* habilidade, é um *conjunto de habilidades*, o que caracteriza como um fenômeno da natureza complexa, multifacetado”. Isso significa que a alfabetização está além de habilidades de leitura e escrita, abrange a capacidade de interpretar, analisar e aplicar informações de maneira contextualizada, com participação ativa.

Cagliari (1999, p. 9), reforça que:

O processo de alfabetização inclui muitos fatores, e, quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá esse professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem os sofrimentos habituais.

A alfabetização é, portanto, um fenômeno complexo, que não pode ser reduzido a um único processo ou método de ensino. Ele envolve múltiplos fatores, emocionais, sociais, linguísticos. Conhecer e entender esse processo possibilita aos futuros professores a compreensão de como os alunos constroem o conhecimento e a superar as barreiras que possam surgir durante esse processo.



Soares (2020), denota que a alfabetização é um processo de dentro para fora que envolve questões sociais e psicológicas, um processo de evolução cognitiva, e de internalização de comportamentos, valores, conhecimentos, os quais dependem dos estímulos externos.

É pensando neste processo de alfabetização que as participantes do subprojeto desenvolvem atividades lúdicas de apoio à leitura e escrita, as quais colaboram com o desenvolvimento do aluno, a fim de ajudá-lo a superar as dificuldades de aprendizagem. Neste contexto, o subprojeto serve como apoio às escolas parceiras que trabalham em conjunto, contribuindo com o processo formativo das acadêmicas, auxiliando os professores e os alunos em sala de aula.

Segundo Soares (2020), o nível de desenvolvimento das crianças influencia as aprendizagens que podem alcançar, e que essas aprendizagens, por sua vez, promovem avanços no desenvolvimento. Assim, ao aplicar essa visão na prática pedagógica durante o Pibid, os futuros professores aprendem a adaptar suas estratégias de ensino para atender às necessidades de desenvolvimento dos alunos, promovendo um ciclo contínuo de progresso e aprendizado para ambas as partes.

No contexto da alfabetização, o papel do professor é fundamental na identificação dos conhecimentos prévios do aluno e na orientação através de métodos e estratégias pedagógicas para promover seu progresso. Esse processo diversificado facilita a aquisição de habilidades de leitura e escrita, e fomenta um ambiente de aprendizagem onde o aluno se sente apoiado e motivado.

Para Smolka (1989, p. 29), “[...] a alfabetização implica em leitura e escritura de momentos discursivos, o processo se dá em momentos discursivos de interlocuções, de interação”. Percebe-se a importância da interação com o professor, colegas e até mesmo com textos variados proporciona um contexto mais rico e significativo para a aprendizagem. Ou seja, a capacidade de ler e escrever se desenvolve e ganha significado através da interação com diferentes formas de discurso.

Ler e escrever em um contexto diversificado torna o processo de aprendizagem mais relevante e significativo, a exposição a diferentes gêneros, estilos e vozes literárias permite que eles compreendam melhor a linguagem e melhora suas próprias produções textuais.

Neste viés, Moraes (2005, p. 72), ao se referir ao processo de alfabetização e o sistema de escrita alfabética, afirma que:



Concebendo que a escrita alfabética é uma invenção cultural e que a escola pode ajudar o aluno a descobrir suas propriedades, defendemos um ensino do SEA que promova, sistematicamente, a reflexão também sobre a dimensão sonora das palavras.

A escrita alfabética, enquanto invenção cultural, requer um ensino que valorize a descoberta e a reflexão consciente sobre a linguagem, especialmente no que diz respeito à dimensão sonora das palavras.

No contexto da escola que recebe o projeto Pibid, a colaboração entre as acadêmicas e os professores da escola é fundamental para o sucesso das práticas pedagógicas, particularmente na etapa de alfabetização. Por meio do subprojeto Pibid, as acadêmicas introduzem práticas inovadoras e lúdicas que complementam o trabalho dos professores, contribuindo para a criação de um ambiente de ensino mais interativo o qual leva os alunos a desenvolverem suas habilidades de leitura e escrita de maneira mais prazerosa.

Assim, o projeto Pibid contribui para a melhoria das práticas pedagógicas na escola e no avanço do processo de alfabetização dos alunos.

## **A ALFABETIZAÇÃO E A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA SOB O PUNTO DE VISTA DA PRÁTICA**

A avaliação diagnóstica é um componente essencial no processo de alfabetização, desempenhando um papel de análise do desenvolvimento potencial dos alunos nas classes de alfabetização.

A concepção de avaliação, na alfabetização, visa acompanhar o avanço das crianças, e, para isso, busca proporcionar uma intervenção docente que seja emancipatória, formativa e construtiva. Nessa abordagem, é essencial considerar as potencialidades individuais de cada criança, permitindo seu desenvolvimento contínuo, das habilidades existentes e a construção de novas capacidades ao longo do processo de aprendizagem. Contudo, a forma como o processo de avaliação é compreendida norteará a prática em sala de aula. Hoffmann (2015, p. 1) destaca dois tipos de concepções sobre avaliação ligadas à classificação e mediação:

Uma concepção classificatória tem por finalidade selecionar, comparar, classificar. É seletiva por natureza e, por decorrência, excludente. Uma concepção mediadora tem por finalidade observar, acompanhar, promover melhorias de aprendizagem. É de caráter individual (não



comparativa) e baseia-se em princípios éticos, de respeito à diversidade. Visa, desse modo, uma educação inclusiva no seu sentido pleno – de acesso à aprendizagem para todos e por toda a vida (projeto de futuro).

Ao considerar a finalidade da avaliação e de que maneira avaliar, o professor se apoia em sua concepção de avaliação para direcionar suas práticas de ensino. Em outras palavras, a avaliação funciona como um guia para suas intervenções com os alunos, e sua perspectiva sobre a avaliação ajudará a estabelecer seus objetivos. Sali, Magnani e Patella (2023, p. 59) enfatizam a importância de definir claramente as competências ou conhecimentos que serão avaliados:

[...] é necessário definir quais as competências ou conhecimentos serão avaliados, de forma a planejar os processos de ensino com os objetivos a serem alcançados através da introdução, sistematização ou consolidação de competências e conhecimentos pelas crianças.

Assim, ao construir suas práticas avaliativas, os educadores consideram tanto o que será avaliado, quanto como essa avaliação contribuirá para o desenvolvimento das competências e conhecimentos desejados nas crianças, promovendo um ensino mais efetivo e alinhado com os objetivos educacionais estabelecidos. Dessa forma, podem planejar suas intervenções de maneira a orientar e apoiar os estudantes com base nos resultados obtidos, portanto “a avaliação é um processo que envolve a construção e reconstrução do conhecimento” (Hoffmann, 2015, p. s/n).

Por meio da avaliação diagnóstica busca-se compreender os conhecimentos prévios dos alunos. Realizada durante o processo de aprendizagem, essa avaliação verifica o que os alunos já sabem e identifica o que ainda precisam aprender. O diagnóstico pode ser realizado sempre que houver a necessidade, ou quando o professor notar que seus alunos estão com dificuldades e não conseguem ter o rendimento esperado (Lobo; Brito, 2022).

Este tipo de avaliação serve como ponto de partida, permitindo não apenas identificar lacunas no aprendizado, mas também as causas das dificuldades de aprendizagem, possibilitando a implementação de recursos para corrigi-las. Para tanto, Lobo e Brito (2022, p. 36), explicam que:

[...] é a partir da avaliação diagnóstica que será possível o professor perceber os níveis de alfabetização de cada criança e qual caminho



percorrer, colocando em evidência os pontos fortes e fracos de cada um, e assim iniciar uma sequência de aprendizagem adequada.

A avaliação diagnóstica é essencial para que o professor desenvolva, direcione e fortaleça seu planejamento educacional. Silva e Alves (2012, p. 12) reforçam sobre o potencial da avaliação diagnóstica:

Dentro do processo de ensino-aprendizagem a avaliação diagnóstica instrumentalizará o professor a fim de que possa pôr em prática seu planejamento de forma adequada às características de seus alunos, não devendo se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno.

Dessa forma, a avaliação diagnóstica pode e deve ser realizada para acompanhar o desenvolvimento e progresso da aprendizagem do aluno, ou seja, ela desempenha a função de monitoramento. Lobo e Brito (2022, p. 32) contribuem neste contexto:

Pois é através da avaliação diagnóstica que o professor terá um conhecimento prévio daquilo que o aluno já sabe, e assim ele poderá definir como serão os próximos passos, quais os meios que poderão facilitar para uma aprendizagem significativa, e como ele deve proceder, daí por diante pensar em ações que auxiliarão para a tomada de decisões.

Portanto, a avaliação auxilia o professor na verificação da assimilação do conteúdo, tendo em vista que o professor deverá conhecer cada etapa do processo de avaliação e que a avaliação sirva de instrumento para melhoria da aprendizagem do aluno. Lobo e Brito (2022) evidenciam que é a partir do diagnóstico que o professor definirá como proceder em suas ações e em suas decisões, a fim de contribuir para uma aprendizagem significativa.

É importante destacar que a avaliação diagnóstica tem como objetivo se levantar, verificar e diagnosticar os pontos fortes e fracos do aluno durante o processo de construção do conhecimento, permitindo a correção de deficiências e o fortalecimento de habilidades quando necessário. No contexto da alfabetização, essa ferramenta é ainda mais essencial, pois possibilita identificar o estágio de desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, e outras competências linguísticas e cognitivas fundamentais.



No projeto Pibid, a avaliação diagnóstica foi utilizada desde o início para mapear o nível de conhecimento prévio dos alunos em relação à leitura e escrita. Com base nesses diagnósticos, foram planejadas intervenções pedagógicas personalizadas, sob a supervisão da professora regente, e aplicadas como atividades lúdicas, principalmente jogos, voltados ao reforço das áreas onde os alunos apresentavam maior dificuldade. Essa abordagem permitiu um acompanhamento contínuo do progresso de cada aluno, garantindo que as práticas pedagógicas fossem ajustadas conforme as necessidades identificadas ao longo do processo de alfabetização.

Morais (2012, p. 174) destaca a necessidade de diagnóstico constante para o progresso dos alunos:

A avaliação numa perspectiva formativa, tal como muitos a defendem hoje, só faz sentido se lutarmos o tempo todo por buscar coerência entre o que ensinamos e o que tratamos como objetivo de avaliação. Diagnosticar sempre é o primeiro passo para praticar tal coerência. Daí que não podemos deixar o tempo no ciclo ou etapa inicial de alfabetização “ir passando”, sem que estejamos monitorando o que cada aluno está alcançando, em termos de progresso, e identificando com mais precisão onde vamos intervir, para que construa os conhecimentos ainda não consolidados.

Portanto, compreende-se a importância de manter a coerência entre o que é ensinado e o que é avaliado. É necessário aliar o ensino à avaliação para acompanhar o progresso dos alunos. O diagnóstico contínuo garante que cada aluno receba o suporte necessário. A avaliação é indispensável na alfabetização, pois orienta o professor a intervir de forma precisa e consistente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base no objetivo do presente texto, que foi analisar o papel da avaliação diagnóstica no processo de alfabetização, destacando suas implicações para a prática pedagógica e seu impacto neste processo de ensino-aprendizagem, pode-se inferir que o subprojeto Pibid ofereceu oportunidades únicas que permitiram uma imersão profunda no processo de alfabetização, promovendo uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas.



A participação no subprojeto Pibid evidenciou a importância de uma avaliação diagnóstica atenta e precisa no processo de alfabetização, possibilitando experiências essenciais para a formação do professor, destacando como uma avaliação diagnóstica bem conduzida pode transformar a prática educativa. Essa experiência proporcionou um olhar mais detalhado sobre o papel fundamental da avaliação diagnóstica no processo de alfabetização, ao oferecer uma visão abrangente das habilidades e competências atuais dos alunos.

É importante ressaltar que a compreensão dos fatores externos e internos, como o contexto social, cultural e emocional, que influenciam diretamente o desempenho dos alunos, é essencial para uma avaliação eficaz. Considerar esses fatores, durante a avaliação, permite que o professor tenha um suporte estratégico para o planejamento pedagógico, atendendo de maneira mais precisa às demandas individuais dos alunos.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que foi de extrema importância para o meu desenvolvimento acadêmico e profissional, proporcionando uma vivência enriquecedora na prática pedagógica. Agradeço, especialmente, à minha supervisora e a coordenadora do projeto e demais professoras que contribuíram com sua experiência e orientação, especialmente no processo de escrita deste artigo. Seus ensinamentos foram essenciais para a construção deste trabalho e para o meu crescimento como futura profissional da educação.

## REFERÊNCIAS

ANSAI, R. B. A formação inicial no Curso de Pedagogia e a coordenação do Projeto “Mão Amiga”: reflexões sobre o aprender a fazer e a ser professor. In: ANSAI, R. B. (org). **Formação inicial no curso de pedagogia: a práxis educativa lúdica no contexto de dificuldades de aprendizagem.** União da Vitória: Editora, 2012. P. 21-44.

ANSAI, R. B.; JUNGES, K. dos S. A contribuição do Projeto Mão Amiga Capes/ Pibid e a qualidade das ações acadêmicas na formação docente inicial no Curso de Pedagogia da Unespar/UV. In: CAMARGO, S. S. de; STENTZLER, M. M. (orgs.).



**Iniciação à docência PIBID e a formação de professores pelos campi da UNESPAR.** Curitiba: Íthala, 2016. P. 30-45. Volume União da Vitória.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística.** São Paul: Scipione, 1999.

CAPES. **Editai 023/2022 - Capes/Pibid.** Brasília: MEC: Capes, 2022.

HOFFMANN, J. Avanços nas concepções e práticas da avaliação. In: XIII CONGRESSO INTERNACIONAL DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO, 2015, Recife. **Anais [...]** Recife: Sesc: Senac, 2015. Disponível em: <https://www.pe.senac.br/congresso/anais/2015/arquivos/pdf/atlas/Texto1JussaraHofman.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2024.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2022.

KRAWCZY, A. C. de D. B. et al. Programas Pibid e RP na Unespar 2020-2022. In: TREVISANI, A. P.; DESIDÉRIO, R. (orgs.). **Pibid/RP Unespar:** (inter)conexões e olhares entre múltiplas vivências no Estado do Paraná. Londrina: Ed. dos Autores, 2022. P. 08-23.

LOBO, R. G.; BRITO, B. K. L. Avaliação diagnóstica: conceitos e práticas nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 16, n. 34, p. 29-38, jan-abr. 2022. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1815/746>. Acesso em: 12 jul. 2024.

MORAIS, A. G. de; LEITE, T. M. R. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: MORIAS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (orgs.). **Alfabetização:** apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. P. 71-88.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2012.



SALI, J. J.; MAGNANI, C. de S.; PATELLA, M. B. Alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista In Litteras do UniSantaCruz**, Curitiba, v. 8, n. 1, p. 47-70, maio 2023. Disponível em: <https://periodicos.unisantacruz.edu.br/index.php/inlitteras/article/view/353/356>. Acesso em: 29 jul. 2024.

SILVA, J. A. da; SILVA, M. J. da; ALVES, S. C. **A aplicação da avaliação diagnóstica no ambiente escolar**: um olhar reflexivo. João Pessoa: UFPB, 2014.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Ed. Contexto, 2013.

SUBPROJETO Pedagogia. Paranaíba: Unespar: Cursos de Pedagogia, 2022.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.005

# ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA QUE A CRIANÇA POSSA SER ALFABETIZADA SEGUNDO UMA LÓGICA CRÍTICA

Hellen Simões dos Santos<sup>1</sup>  
Rubiana Brásilio Santa Bárbara<sup>2</sup>  
Rita de Cássia Pizoli<sup>3</sup>

## RESUMO

Este relato objetiva apresentar as experiências de ensino e aprendizagem vivenciadas no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP), articulando estudos teóricos realizados nos encontros formativos da universidade com ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas campo de estágio. A pesquisa adota uma abordagem bibliográfica, fundamentando-se em autores como Magda Soares (2021), Libâneo (2016), Puentes (2019), Pasqualini (2013), Dangiό e Martins (2015) e Franco e Martins (2021). O foco do trabalho está no processo de alfabetização de crianças inseridas no ensino fundamental anos iniciais que apresentam dificuldades de aquisição da linguagem escrita, da oralidade e da interpretação dos símbolos e signos que fazem parte da cultura em que estão inseridas. Com base na Teoria Histórico-Cultural e na periodização do desenvolvimento, especificamente na atividade de estudo, foram produzidos materiais pedagógicos alinhados aos pressupostos dessa abordagem teórica, visando potencializar a aprendizagem dos estudantes. Os resultados indicam

1 Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, [helensimoesdos-santos@hotmail.com](mailto:helensimoesdos-santos@hotmail.com);

2 Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR- campus de Campo Mourão - [rubiana.barbara@unespar.edu.br](mailto:rubiana.barbara@unespar.edu.br)

3 Professora orientadora: Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR- campus de Paranavaí – [rita.pizoli@ies.unespar.edu.br](mailto:rita.pizoli@ies.unespar.edu.br)



que a mediação docente planejada a partir desses fundamentos demonstraram um avanço considerável nos conhecimentos necessários para que o aluno no ciclo de alfabetização alcance resultados relevantes em seu processo de aquisição da linguagem e conseqüentemente um pensamento crítico dos significados apreendidos durante as aulas. O programa RP colabora evidenciando a relevância da formação docente pautada em princípios teóricos sólidos a fim da realização de um trabalho pedagógico do ensino escolar baseado principalmente nas experiências socioculturais que constroem no aluno uma maneira expressiva de pensar e aprender os conteúdos escolares necessários para sua alfabetização.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Consciência fonológica; Letramento; Teoria histórico-cultural; Teoria da Atividade.



## INTRODUÇÃO

O presente relato tem como objetivo apresentar as experiências de ensino e aprendizagem vivenciadas no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP), estabelecendo um diálogo entre os estudos teóricos desenvolvidos nos encontros formativos da universidade e as ações pedagógicas realizadas nas escolas campo de estágio. O foco principal do estudo está no processo de alfabetização de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental que apresentam dificuldades na aquisição da linguagem escrita, da oralidade e na interpretação dos símbolos e signos que compõem a cultura em que estão inseridas.

A pesquisa se apoia em autores como Magda Soares (2021), Libâneo (2016), Puentes (2019), Pasqualini (2013), Dangiό e Martins (2015) e Franco e Martins (2021). A partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da periodização do desenvolvimento, com ênfase na atividade de estudo, foram elaborados materiais pedagógicos que visam potencializar a aprendizagem dos estudantes. A mediação docente planejada com base nesses princípios teóricos demonstrou o desenvolvimento no processo de alfabetização, evidenciando avanços na aquisição da linguagem e no pensamento crítico dos alunos.

Isto posto, compreende-se que a inserção da criança na cultura letrada exige a apropriação do sistema de escrita alfabético, conforme explica Soares (2021). Isso se deve ao fato de que as sociedades modernas são amplamente baseadas na cultura escrita, tornando essencial que a criança compreenda e utilize esse sistema. O processo de alfabetização, portanto, deve considerar três elementos fundamentais: o sistema de escrita alfabética, a interação entre o desenvolvimento infantil e a aprendizagem, e os estágios iniciais da criança na apropriação da escrita alfabética (Soares, 2021).

Os processos de alfabetização e letramento devem ocorrer de maneira simultânea, conforme aponta Soares (2021). A alfabetização envolve a apropriação do sistema de escrita alfabética, enquanto o letramento refere-se às práticas sociais de leitura e escrita que possibilitam a interação da criança com o mundo letrado. Dessa forma, a alfabetização é compreendida como a aprendizagem de associação entre significantes e significados no processo de leitura e escrita (Soares, 2021).

No contexto da alfabetização, para os estágios iniciais da criança na apropriação da escrita alfabética é necessário compreender as ações pedagógicas



que possibilitam a aprendizagem. Puentes et al. (2019) apresentam o conceito de Atividade de Estudo, que diz respeito à organização do processo de aprendizagem da criança, considerando o estudo como a principal atividade de vida na fase escolar. Essa atividade tem um papel essencial no desenvolvimento da capacidade intelectual da criança e na aquisição de novos conhecimentos ao longo de sua trajetória escolar (Puentes et al., 2019).

Leontiev (apud Pasqualini, 2013) destaca que as ações de ensino devem incidir sobre a atividade dominante da criança, que, na fase escolar, corresponde à Atividade de Estudo. Essa atividade é precedida pelos jogos de papéis, ou seja, a brincadeira, sendo fundamental considerar essa transição no planejamento pedagógico. Com uma instrução orientada pelo professor, a brincadeira pode ser utilizada como uma atividade produtiva<sup>4</sup>, facilitando a aprendizagem conforme as necessidades da fase de desenvolvimento infantil.

Portanto, na relação ensino-aprendizagem o professor precisa dominar tanto os conhecimentos disciplinares quanto os didático-pedagógicos, garantindo que esses sejam aplicados de forma adequada aos alunos. Nesse sentido, Libâneo (2016) ressalta que o docente deve transformar seus conhecimentos em propostas didáticas que leve em consideração o contexto social e histórico em que a criança está inserida. Essa compreensão do contexto sociocultural do aluno é fundamental para tornar o ensino mais significativo e conectado com a realidade da criança. Dessa maneira, o referencial teórico apresenta uma abordagem integrada entre alfabetização, letramento e desenvolvimento infantil, ressaltando a importância de um ensino contextualizado, que considere os aspectos socioculturais e cognitivos da criança. A articulação entre teoria e prática pedagógica é essencial para garantir um processo de ensino-aprendizagem significativo para o aluno.

A metodologia utilizada, fundamentada em uma abordagem bibliográfica, baseou-se na interação entre teoria e prática, garantindo uma compreensão mais aprofundada do processo de ensino-aprendizagem. As atividades foram desenvolvidas em uma Escola Municipal, no período vespertino, e planejadas para atender às necessidades específicas das crianças do 1º e 2º anos do ensino

---

4 <sup>4</sup> Essas atividades constituem uma linha acessória do desenvolvimento nesse período, mas por meio delas cria-se a possibilidade de que a criança se proponha a aprender algo que ainda não sabe, desenvolvendo a capacidade de estabelecer fins para suas ações, dado que não emergirá natural ou espontaneamente na criança senão como resultado da mediação do adulto (Pasqualini, 2013, p. 93).



fundamental com dificuldades na leitura e escrita. Para isso, foram aplicadas estratégias pedagógicas diversificadas, considerando o nível de desenvolvimento de cada aluno. Além disso, houve um acompanhamento contínuo do progresso das crianças, permitindo ajustes nas práticas pedagógicas conforme necessário. Dessa forma, buscou-se criar um ambiente de aprendizado estimulante e inclusivo, favorecendo o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Os resultados obtidos indicam que o planejamento docente, sustentado por princípios teóricos sólidos, contribui de maneira significativa para a formação dos alunos, possibilitando a construção de uma maneira expressiva de pensar e aprender. Além disso, a experiência no PRP destaca a importância de uma formação docente que valorize a mediação pedagógica e as vivências socioculturais dos alunos, garantindo um ensino que respeite e potencialize seus processos de aprendizagem. Assim, a pesquisa reafirma a relevância de práticas pedagógicas bem fundamentadas para a efetivação do processo de alfabetização, reforçando o papel do professor como mediador do conhecimento e agente essencial na formação crítica e reflexiva dos estudantes. Destaca-se ainda que a Teoria Histórico-Crítica, que fundamenta essa abordagem pedagógica, diverge dos documentos curriculares que regulam o ensino no Brasil que trazem uma forma reducionista de pensar a apropriação da linguagem escrita.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada no desenvolvimento das atividades pedagógicas do módulo II do programa Residência Pedagógica seguiu uma abordagem estruturada e reflexiva, baseada na interação entre teoria e prática. As atividades foram desenvolvidas em uma Escola Municipal, no período vespertino, e planejadas para atender às necessidades específicas das crianças do 1º e 2º anos do ensino fundamental com dificuldades na leitura e escrita. A seleção das crianças participantes foi realizada com base em suas dificuldades em relação à alfabetização e ao letramento, identificadas nos níveis pré-silábico e silábico, com e sem valor sonoro, conforme os estudos de Soares (2021). A partir disso, foram elaboradas atividades específicas para o desenvolvimento da consciência fonológica, com foco na correspondência fonema-grafema, utilizando estratégias lúdicas como jogos, brincadeiras e leitura de histórias.



O planejamento das atividades foi orientado pelos encontros quinzenais entre professoras orientadoras, preceptoras e residentes, nos quais eram discutidas as estratégias mais adequadas para cada aluno, levando em consideração o nível de alfabetização, mas também sua capacidade de realizar tarefas de maneira autônoma. A escolha dos materiais e das dinâmicas pedagógicas teve como objetivo a aquisição das habilidades de leitura e escrita, mas também o desenvolvimento cognitivo e social fundamentais para a formação integral dos estudantes. Dessa forma, as atividades elaboradas para a regência de classe e intervenção pedagógica eram voltadas para desenvolver a correspondência fonema-grafema das palavras iniciadas com a letra C. O planejamento do conteúdo visava trabalhar a dificuldade que as crianças tinham em reconhecer o uso da família silábica da letra C em palavras iniciais, pois, esta possui a mesma sonoridade que algumas sílabas da letra K, e algumas sílabas da família silábica da letra S, (SE e SI equivalem a CE e CI, enquanto KA, KO, KU correspondem a CA, CO, CU).

Nesse cenário, três alunos possuíam dificuldades em níveis diferentes, o aluno “A” que se encontrava em nível silábico com valor sonoro, sabia reconhecer com mais facilidade o uso correto da letra C na formação silábica inicial das palavras. Já os alunos “L” e “I” se encontravam em nível pré-silábico com uma dificuldade maior em diferenciar o uso da letra C, justamente pela equivalência sonora da letra K e S principalmente.

Para atingir o objetivo de reconhecer a família silábica C utilizamos a abordagem da Teoria Histórico-Cultural que envolve os princípios de uma educação crítica, que contivesse a estrutura voltada para o aprendizado de conhecimentos históricos da sociedade. Por isso, para ensinar a família silábica da letra C, o planejamento envolveu materiais, além de envolventes para despertar o interesse do aluno, que correspondessem ao contexto social em que o aluno está inserido. Partindo do pressuposto que a alfabetização envolve significado e os materiais utilizados precisam considerar a cultura e as interações sociais.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os alunos “L” e “I”, que se encontravam no nível pré-silábico, apresentavam maior desafio em diferenciar o uso da letra C, especialmente devido à semelhança sonora com as letras K e S. Esses equívocos ocorrem porque ainda não dominam completamente o sistema de escrita, mas é fundamental que as crianças



compreendam esse processo. Nesse sentido, Franco e Martins (2021) discutem a relação entre fonética e semântica, destacando como a origem das palavras influencia sua forma escrita.

Portanto, o significado da palavra tem um papel essencial na construção do conceito da palavra para o psiquismo da criança, pois, não basta ensinar apenas o grafema da palavra, ou seja, como se escreve a palavra, é fundamental que ela entenda uma “imagem” de determinado objeto por meio de seu processo de alfabetização.

Buscamos apresentar a palavra como ideia (conceito) e enquanto unidade mínima para a compreensão da apropriação da língua escrita, pois ela concentra as múltiplas relações envolvidas na referida apropriação da escrita, recolocando em si o papel do ensino e da aprendizagem (Franco; Martins, 2021, p. 108).

Dessa forma, utilizamos a contação da história “A sinfonia da dona Cutia”, um texto que aborda a história de animais da fauna brasileira com palavras iniciadas pelas sílabas CA, CE, CI, CO, CU. A atividade elaborada pelo professor tem a intenção de levar as crianças a compreender as diferenças sonoras entre fonemas parecidos das palavras, sendo que é nesse momento em que o educador inicia a aplicação das atividades, considerando essencialmente as dificuldades de aprendizagem das crianças.

Para desenvolver o conceito dos significados das palavras, aprendizagem dos sons das letras (fonemas) e a estrutura das palavras, utilizamos a contação da história “A sinfonia da dona Cutia”, um texto que aborda a história de animais da fauna brasileira com uma grande diversidade de palavras, entre elas, enfatizou-se aquelas que continham em sua estrutura as sílabas CA, CE, CI, CO, CU. Conforme Soares (2021) o desenvolvimento da consciência fonológica acontece quando a criança consegue identificar e diferenciar os diversos fonemas contido nas palavras. Para isso, o livro utilizado traz uma história que apresentada em uma estrutura favorável para o aprendizado, abordando o gênero poético com rimas, personagens retratados em animais da fauna brasileira e uma construção narrativa envolvente.

Após a leitura do texto, perguntamos quais nomes de animais e objetos continham as sílabas correspondentes em sua composição grafêmica (palavra). As crianças apresentavam suas respostas de maneiras diferentes: algumas



reconheciam rapidamente palavras mais comuns, enquanto outras, ao se depararem com termos menos familiares ou mais complexos, como o nome do animal cutia, precisavam de mais tempo para assimilar o significado.

**Figura 1** – Livro A sinfonia da Dona Cutia



**Fonte:** Brito, 2018

Nesse sentido, Franco e Martins (2021) discutem a relação entre fonética e semântica, destacando como a origem das palavras influencia sua forma escrita. Portanto, o significado da palavra tem um papel essencial na construção do conceito da palavra para o psiquismo da criança, pois, não basta ensinar apenas o grafema da palavra, ou seja, como se escreve a palavra, é fundamental que ela entenda uma “imagem” de determinado objeto por meio de seu processo de alfabetização.

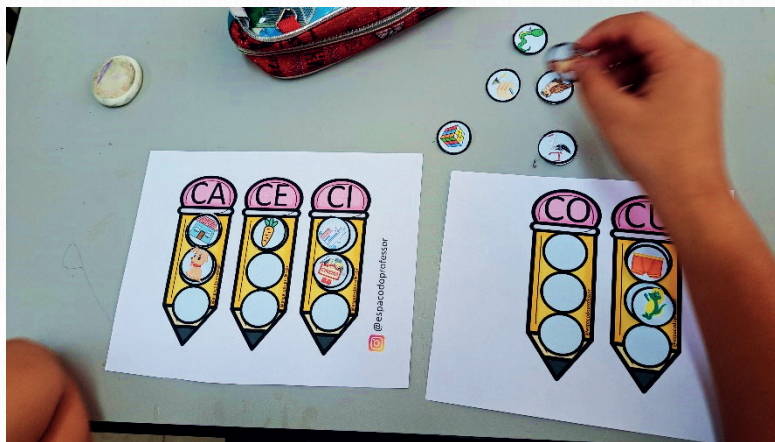
Com base no Zona de desenvolvimento iminente<sup>5</sup> e na periodização do desenvolvimento, a Atividade de Estudo, elaboramos um jogo com o objetivo de ordenar figuras de objetos que são iniciados com a família silábica da letra C. A criança deveria posicionar cada figura quando identificasse o seu nome, utilizando o significado do objeto para encontrar seu significante sonoro (palavra),

<sup>5</sup> A Zona de Desenvolvimento iminente é um conceito desenvolvido pelo psicólogo russo Lev Vygotsky, que, de acordo com os estudos de Zoia Prestes (2010), é o melhor termo para a tradução do conceito cuja característica essencial é a possibilidade do desenvolvimento, ao contar com outra pessoa, que poderá ocorrer ou não, mas que se encontra num processo embrionário, como um botão que poderá florescer.



localizando então sua posição correta na base do jogo, como mostrado na figura a seguir:

**Figura 1** – Jogo silábico letra C



**Fonte:** Acervo do autor

Dangió e Martins (2015) mencionam que a aquisição da linguagem acontece pela organização de ações que possibilitam a execução de abstrações dos significados da comunicação social, ou seja, [...] “para que tais conquistas se realizem é necessário um ensino que oportunize desenvolvimento, sobretudo, da capacidade de abstração. Portanto, o desenvolvimento da fala inicia-se como um meio de comunicação social” (Dangió e Martins, 2015, p. 215). Dessa forma, compreendemos que a utilização dos jogos contribui para que a criança realize esse processo de abstração de signos, de maneira lúdica e participativa, impulsionando a criança compreender os conteúdos e desenvolver suas capacidades mentais ao longo das atividades.

Soares (2021) explica como a aliteração (semelhança entre sílabas iniciais de palavras) é uma ferramenta prática que pode ser usada nas atividades para levar a criança a compreender que a escrita representa falas e que o uso dessas sílabas se repete em outras palavras com as mesmas letras. Ao longo da atividade nota-se o processo de desenvolvimento psíquico da criança, quando ela precisa identificar corretamente os sons da palavra, fazendo com que entenda que a escrita representa a fala. Nesse caso, é importante mencionar que a aprendizagem da letra C está associada à ortografia usada na língua portuguesa, pois, em



muitos momentos as crianças perguntavam se a palavra era escrita com a letra K (K de casa?), sem ainda fazer a conexão com a questão ortográfica.

Assim, os resultados e as discussões deste estudo revelam que ao trabalhar componentes curriculares específicos exigidos por documentos oficiais norteadores do ensino, não se pode apenas apresentar o conteúdo ao aluno de forma mecânica, neste caso, a exemplo, da família silábica da letra C. É preciso também que o professor organize e relacione esses conhecimentos com brincadeiras e jogos que estimulem o aluno a participar ativamente do processo de ensino e a aprendizagem, o que constitui o núcleo da relação entre professor e aluno.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De maneira geral, a principal proposta do projeto é estudar as teorias críticas de ensino-aprendizagem e colocá-las em prática levando em consideração toda uma estrutura teórico-metodológica que irá atender as necessidades de desenvolvimento e aprendizagem críticos da criança. Um dos desafios do acadêmico em fase de construção de sua profissão docente é a práxis, ou seja, concretizar os conhecimentos teóricos na prática educativa.

Essa prática deve ser orientada pelos principais pontos teóricos do ensino e da aprendizagem estudados, como por exemplo: a Atividade de Ensino, que considera o período escolar do aluno, os conteúdos, que devem estar associados ao contexto sociocultural da criança, atividades lúdicas que possam envolver a criança de forma ativa e participativa.

No entanto, para se exercer uma prática docente segundo a concepção Histórico-Crítica, vale destacar também a contradição existente nos componentes curriculares, como nas Políticas Nacionais de Alfabetização e a Base Nacional Comum Curricular que possuem um viés construtivista. Estes documentos norteadores de ensino consideram como base o ecletismo teórico do ensino, a compreensão da escrita como técnicas da linguagem e o uso do método fônico como apenas uma metodologia de codificação e decodificação (Franco; Martins, 2021).

Essa é uma questão que implica na prática docente, onde o professor ao chegar se dispor a seguir as obrigatoriedades dos documentos norteadores, acaba sendo induzido consciente e inconscientemente a trabalhar de maneira automática. Há então um impasse a ser enfrentado, de um lado a Teorias



Histórico-Críticas aponta um caminho para que o professor exerça o ensino que promova o desenvolvimento pleno das funções psíquicas superiores dos alunos, enquanto a base curricular apresenta uma generalização das formas de ensino justamente pelo viés construtivista misturado com outras propostas metodológicas que são se combinam.

Essas inconsistências metodológicas são expostas por Franco e Martins (2021) pois afetam diretamente o trabalho pedagógico. “Tal inconsistência poderia ser negligenciada se ambos os documentos não viessem a ter implicações para a prática pedagógica nas escolas brasileiras, com grandes riscos de comprometer ainda mais um ensino que, minimamente, alfabetize” (Franco; Martins, 2021, p. 98).

Conclui-se, portanto, que as experiências docentes vivenciadas na escola-campo pelo programa de Residência Pedagógica permitem uma compreensão mais clara do processo de alfabetização e letramento das crianças em idade escolar. Esse processo exige um planejamento crítico, que inclua atividades e conteúdos alinhados às necessidades dos alunos, promovendo um ensino mais significativo. No entanto, a Concepção Histórico-Crítica, que orienta essa abordagem pedagógica, entra em conflito com os documentos curriculares que norteiam o ensino no Brasil. Esse embate reflete uma luta política contínua, que deverá persistir por um longo período até que mudanças significativas sejam efetivamente implementadas.

## REFERÊNCIAS

BRITO, Frederico. **A Sinfonia da Dona Cutia**. 1. ed. Fortaleza: SEDUC-CE, 2018.

DANGIÓ, Meire dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. A concepção histórico-cultural de alfabetização. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 07, n. 01, p. 210-220, jan. 2015.

FRANCO, A. de. F; MARTINS, L. M. **Palavra escrita**: vida registrada em letras a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização. Goiânia-GO: Phillos Academy, 2021.



LIBÂNEO, José Carlos. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 02, p. 353-387, maio/ago. 2016.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, Ana C. G. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores associados, 2013. p. 71-97.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese: [Doutorado em Educação]. Universidade de Brasília, 2010.

PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de ELKONIN, D. B.; DAVIDOV, V. V.; REPKIN, V. V. Uberlândia: EDUFU, 2019.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.006

# LITERATURA: DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

Eduarda Aparecida Veres Paulus<sup>1</sup>  
Ayla Fernanda Goes dos Santos<sup>2</sup>  
Rubiana Brasilio Santa Bárbara<sup>3</sup>  
Cibele Introvini<sup>4</sup>

## RESUMO

Este trabalho tem como base um projeto desenvolvido no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), cujo objetivo foi contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita de alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental por meio da literatura. O estudo fundamenta-se em autores como Cosson (2006, 2011), Sylvio e Rosa (2023) e Dangiό e Martins (2018), que discutem a relevância da literatura e o desenvolvimento da linguagem oral e escrita no processo de formação do sujeito. Metodologicamente, a pesquisa adotou uma abordagem teórico-prática, iniciando com uma reflexão sobre a importância da linguagem oral e escrita no desenvolvimento humano, seguida da realização de atividades mediadas pela literatura. A literatura foi explorada como um instrumento para a alfabetização e um meio de ampliação do repertório cultural e da formação crítica dos estudantes. Os resultados indicam que o contato sistemático com obras literárias enriqueceu o processo de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento da oralidade, da escrita

1 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, [dudaveres23@gmail.com](mailto:dudaveres23@gmail.com);

2 Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, [aylafers@hotmail.com](mailto:aylafers@hotmail.com);

3 Professora coautora: Doutora, Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR-Campo Mourão-Pr, [rubiana.barbara@unespar.edu.br](mailto:rubiana.barbara@unespar.edu.br);

4 Professora orientadora: Mestre, Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, [cibele.introvini@unespar.edu.br](mailto:cibele.introvini@unespar.edu.br).



e da interpretação textual. Conforme aponta Cosson (2006), a literatura possibilita a expansão da experiência humana ao permitir que os leitores transcendam suas vivências individuais, o que se revelou essencial para a construção do conhecimento e da identidade dos alunos participantes.

**Palavras-chave:** Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Linguagem oral e escrita, Literatura, Teoria Histórico-Cultural.



## INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta um projeto desenvolvido por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no ano de 2023, cujo objetivo foi promover o desenvolvimento da linguagem oral e escrita de alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental por meio da literatura. A pesquisa parte da premissa de que a escola desempenha um papel essencial na formação dos leitores, proporcionando aos alunos acesso à leitura de diferentes gêneros textuais e incentivando a produção escrita de forma significativa. Assim, o trabalho busca compreender como a literatura pode ser utilizada para fortalecer a oralidade e a escrita, além de contribuir para a formação crítica e identitária dos estudantes.

A literatura desempenha um papel essencial no desenvolvimento da linguagem oral e escrita, sendo um instrumento fundamental para a formação do sujeito leitor e escritor. Diversos estudos, como os de Cosson (2006), Sylvio e Rosa (2023) e Dangiό e Martins (2018), destacam a importância da leitura e da escrita na construção do conhecimento, enfatizando a literatura como um instrumento para a alfabetização e um meio de ampliação do repertório cultural e da formação do pensamento crítico. No contexto educacional, a inserção sistematizada da literatura possibilita a mediação necessária para que os estudantes desenvolvam a linguagem e compreendam sua função social.

Essa abordagem dialoga diretamente com a Teoria Histórico-Cultural, que ressalta a importância do ensino intencional, do planejamento adequado do conteúdo científico, dos conceitos no desenvolvimento das capacidades cognitivas e linguísticas das crianças. Assim, para essa perspectiva, a escola se configura como uma instituição essencial, pois é por meio dela que ocorrem mediações fundamentais para o desenvolvimento dos alunos. A relação entre os sujeitos, especialmente entre aqueles mais experientes e os aprendizes, potencializa a produção do conhecimento, promovendo avanços no desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

Essa intencionalidade educativa, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, traz para a reflexão os desafios impostos pelas condições objetivas da sociedade. Como destacam Dangiό e Martins (2018), ao explicarem sobre a apropriação da linguagem escrita, que nem sempre essas condições favorecem a compreensão da função social da escrita, dificultando seu reconhecimento como um meio essencial de comunicação, registro e acesso aos saberes historicamente



construídos. Diante desse desafio, a escola assume um papel central ao proporcionar aos alunos o contato com a leitura e diferentes gêneros literários, possibilitando o desenvolvimento da competência leitora e escritora. Além disso, de acordo com as autoras, a linguagem surgiu da necessidade de comunicação no trabalho e, ao longo do tempo, evoluiu de gestos e sons para um sistema de significados mais complexo. No caso das crianças, esse desenvolvimento ocorre por meio da relação com outros sujeitos, evidenciando a importância da mediação, não apenas do professor, mas de todos os indivíduos mais experientes que participam do processo educativo.

Nesse sentido, a leitura desempenha um papel essencial na formação do sujeito. Souza e Cosson (2011) afirmam que ler é uma competência cultural fundamental, uma vez que tudo o que somos, fazemos e compartilhamos passa, em algum momento, pela escrita. Esse uso constante da escrita no cotidiano caracteriza o conceito de letramento, que ultrapassa a simples decodificação de palavras e envolve a capacidade de compreender e interagir com os textos em diversos contextos sociais. Complementando essa perspectiva, Cosson (2006) argumenta que nosso corpo é constituído por outros corpos, entre eles o corpo linguagem, que se manifesta por meio da expressão verbal e escrita. Assim, ao exercitar a língua, ampliamos nosso corpo linguagem, o que, por consequência, expande nossa visão de mundo. Segundo o autor, essa construção simbólica ocorre de forma mais plena na literatura, pois é por meio dela que armazenamos, organizamos e ressignificamos os saberes que estruturam nossa sociedade.

A literatura, portanto, não apenas tem a palavra como base, mas também a utiliza como veículo predominante de expressão. Cosson (2006, p. 19) destaca que “a prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana.” Dessa forma, ao estimular a leitura e a produção textual no ambiente escolar, a literatura se torna um meio para a construção do conhecimento e de desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos.

Além disso, ao interagir com textos literários, o estudante realiza operações mentais que contribuem diretamente para o aprendizado da leitura e da escrita. Sylvio e Rosa (2023) ressaltam que esse contato com a literatura favorece processos cognitivos essenciais para o desenvolvimento escolar. Colombo (2008) confirma essa visão ao afirmar que a literatura infantil, por sua natureza lúdica,



é um instrumento significativo para o aprimoramento da linguagem escrita na infância.

A leitura de histórias não apenas amplia o repertório linguístico das crianças, mas também as auxilia a compreender os elementos estruturais da narrativa. Como destaca Kato (1947, apud Simões, 2000, p. 23), ao ouvir histórias, a criança passa a reconhecer a organização textual, identificando gêneros, estruturas narrativas, funções discursivas e recursos linguísticos característicos da linguagem literária. Além disso, desenvolve a percepção sobre padrões narrativos recorrentes, como os papéis convencionais de personagens (o lobo, o leão, o príncipe) e expressões típicas da literatura oral, como “Era uma vez...” e “viveram felizes para sempre”. Por meio dessa experiência, a criança não apenas aprende a estrutura da história, mas também aprimora sua oralidade, sua escuta ativa e sua compreensão leitora.

Dessa maneira, a literatura desempenha um papel crucial na formação do sujeito leitor e escritor, oferecendo um caminho significativo para o desenvolvimento da linguagem. Ao inserir a leitura e a escrita no cotidiano escolar de forma sistematizada e intencional, a escola possibilita que os alunos não apenas compreendam a função social da escrita, mas também se apropriem dela, ampliando sua capacidade de expressão e interação no mundo letrado.

Metodologicamente, este estudo adotou a pesquisa bibliográfica utilizando livros e publicações periódicas, que, conforme Gil (2002), representam uma das principais fontes de referência acadêmica. Além disso, a pesquisa foi desenvolvida no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o que oportuniza a prática em contexto escolar, com o objetivo de promover o desenvolvimento da linguagem oral e escrita de crianças do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental por meio da literatura. Para isso, ao longo do ano de 2023, foram realizadas atividades didáticas envolvendo diferentes gêneros textuais, sempre alinhadas ao nível de leitura e escrita dos alunos. Nessas atividades, buscou-se explorar elementos que constituem o gênero conto como personagens, tempo, espaço e conflito, bem como sobre o enredo (encadeamento dos acontecimentos). Cada aula foi planejada com a finalidade de desenvolver a oralidade e a escrita dos estudantes, culminando na produção coletiva de um livro da turma. Esse processo garantiu que os alunos ao produzirem o texto coletivo, assumissem a tarefa de escolher, negociar e decidir com os seus pares tudo o que faria parte da história, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e participativa.



A coleta de dados ocorreu de forma contínua ao longo das atividades, por meio da observação do desenvolvimento dos alunos e da análise dos materiais produzidos durante o projeto. Registros das aulas, anotações sobre o progresso das crianças e as produções textuais foram utilizados como instrumentos para avaliar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Dessa forma, a metodologia permitiu acompanhar as práticas pedagógicas, assim como ajustar o planejamento conforme as necessidades dos estudantes.

Os resultados indicam que a exposição sistemática às obras literárias favoreceu a ampliação do repertório linguístico dos estudantes, aprimorou sua capacidade de interpretação e desenvolveu a escrita e a oralidade. Conforme discutido por Cosson (2006), a literatura expande a experiência humana ao permitir que os leitores transcendam suas vivências individuais, o que se revelou essencial para a construção do conhecimento e da identidade dos alunos participantes. Além disso, a mediação do professor e de outros sujeitos mais experientes mostrou-se fundamental para que as crianças se apropriassem da linguagem de maneira significativa, corroborando as discussões de Dangiό e Martins (2018) sobre a importância das relações entre os sujeitos no desenvolvimento da escrita.

Isto posto, este estudo reforça a relevância da literatura como um elemento central no processo de alfabetização e letramento, destacando seu potencial para enriquecer a formação dos estudantes e promover sua autonomia como leitores e escritores. Ao considerar a literatura não apenas como um recurso didático, mas como um instrumento de transformação social e cultural, a pesquisa evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que integrem a leitura e a escrita de forma contínua e estruturada no ambiente escolar. Assim, conclui-se que o contato sistemático com a literatura na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental representa um caminho eficaz para desenvolver a oralidade, a escrita e o pensamento crítico dos alunos, contribuindo significativamente para sua formação integral.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

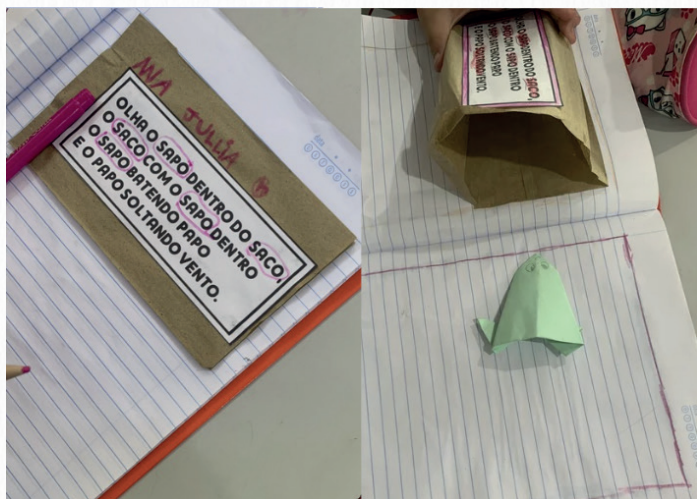
Diante do levantamento bibliográfico realizado, se tornou evidente a necessidade de se trabalhar, visando contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita de alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, de uma forma mais lúdica e significativa. Portanto, ao ser proporcionado o contato direto com as



crianças por meio do PIBID, buscou-se com as intervenções pedagógicas trabalhar a partir de textos – no caso dos alunos do 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e a partir de histórias curtas – no caso dos alunos do 1º ano, como parlendas. Toda a literatura utilizada durante as intervenções, serviram como base para a produção textual coletiva, realizada ao final do programa. Produção esta que era o foco de todo nosso trabalho.

A turma do 1º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, era composta por 24 crianças entre 6 e 7 anos; já a do 2º ano possuía 25 estudantes, entre 7 e 8 anos. Como as crianças do 1º ano ainda se encontram em processo de desenvolvimento da alfabetização, começamos a trabalhar a partir das parlendas, que são um conjunto de palavras organizadas de forma rítmica, em versos que podem ou não rimar. Ela se diferencia dos outros versos pelas atividades que a acompanham, como jogos, brincadeiras ou movimentos corporais (Heylen, 1987 *apud* Lima, 2008). Para além dos trabalhos com as histórias curtas, buscávamos atividades diferenciadas, como dobraduras relacionadas as histórias, para materializar os conhecimentos que por vezes, ficavam apenas no mundo das ideias.

**Figura 1**



**(Ilustração:** parlenda “o sapo dentro do saco” e dobradura)

Além das parlendas, também trabalhamos com recontos de histórias, os quais possibilitam as crianças a imaginarem e criarem rumos diferentes para a história original, que em consonância com Samua (2012), contribui para o processo

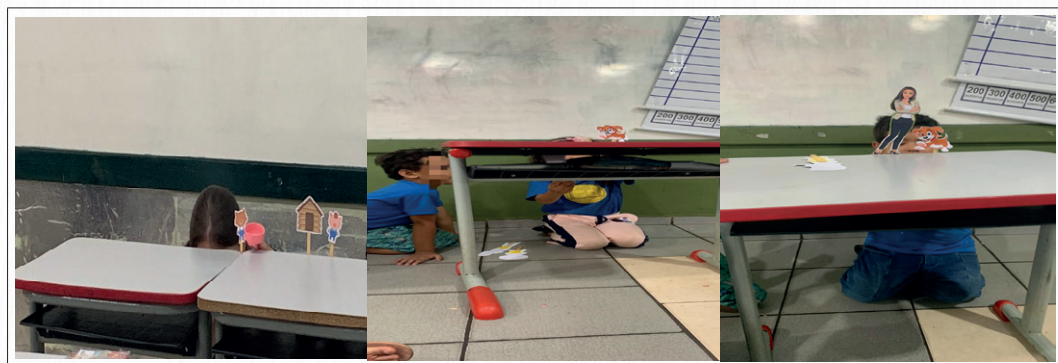


de desenvolvimento da linguagem escrita. Bussato (2003, p. 20), caracteriza o recontar histórias da seguinte forma:

Uma das formas que irá privilegiar o desenvolvimento da oralidade parte da escuta de histórias, em que a linguagem escrita e oral encontram-se entrelaçadas, encaminhando-se para a reconstrução da história lida – recontar histórias, prática que acolhe as contribuições de experiências e conhecimentos das crianças, as quais em sua fala carregam seus modos próprios e particulares de pensar, formando elos de troca de ajuda mútua.

Ao propormos a recontagem de histórias nas turmas em que fomos direcionadas no PIBID, decidimos levar materiais concretos, como palitoches, para facilitar a recontagem pelos estudantes. Além de proporcionar momentos de interações entre cada grupo, também foi desenvolvido a criatividade e a linguagem oral, no caso dos alunos de 1º ano, que ainda estavam no processo de aprendizagem da linguagem escrita; e o desenvolvimento de ambas as linguagens, no caso dos alunos do 2º ano, visto que eles precisaram se organizar por meio da escrita, antes de contar as histórias oralmente.

**Figura 2**



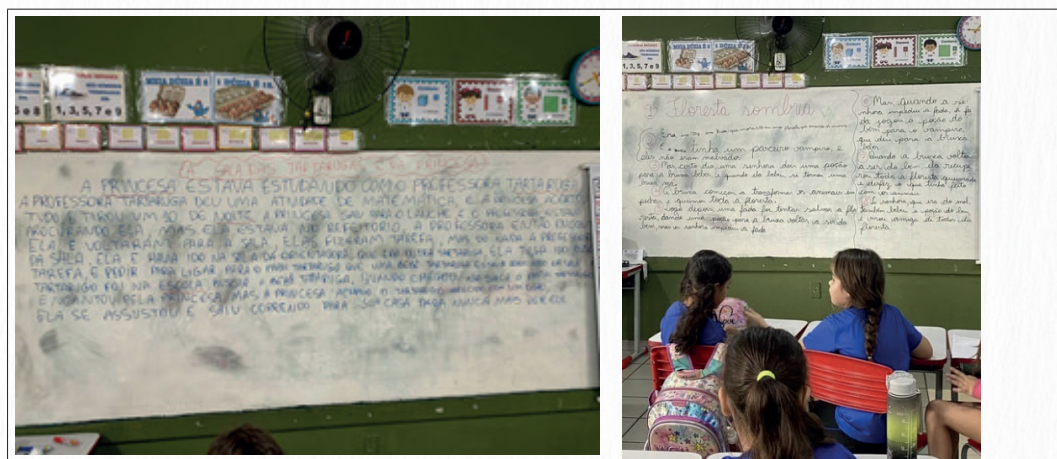
(Ilustração: Reconto de histórias)

Outra forma de envolver a criança no mundo da linguagem, segundo França et al. (2022), é por meio da leitura e escrita compartilhada, que prepara a criança para a leitura e escrita autônoma futuramente. Diante desta informação, ao final do ano fizemos uma produção textual coletiva. Foi apresentado aos estudantes as características e partes de uma história (personagens, tempo, espaço e enredo).



Para nortear a criação do livro, fizemos um sorteio que iria definir os personagens, o tempo e o espaço. Os alunos foram mencionando suas ideias enquanto nós assumimos o papel de escriba. Todos tiveram oportunidade de participar da criação e ser responsável por, pelo menos, uma pequena parte da história.

**Figura 3**

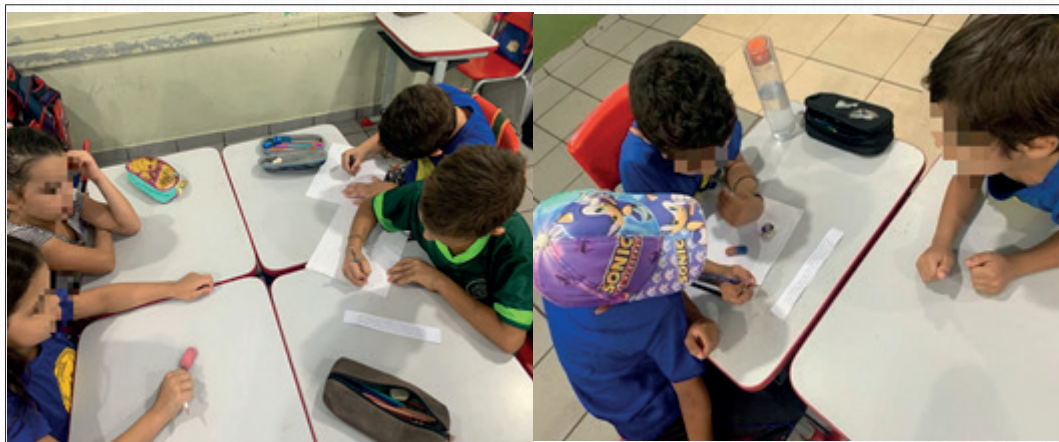


(Ilustração: escrita compartilhada)

Em uma próxima aula, as crianças foram divididas em grupos, cada equipe recebeu uma parte da história que deveriam representar por meio de ilustrações. Depois de finalizarem, recolhemos as ilustrações para organizá-las de forma sequencial e fazer uma cópia para que os estudantes tivessem acesso aos livros criados por eles.

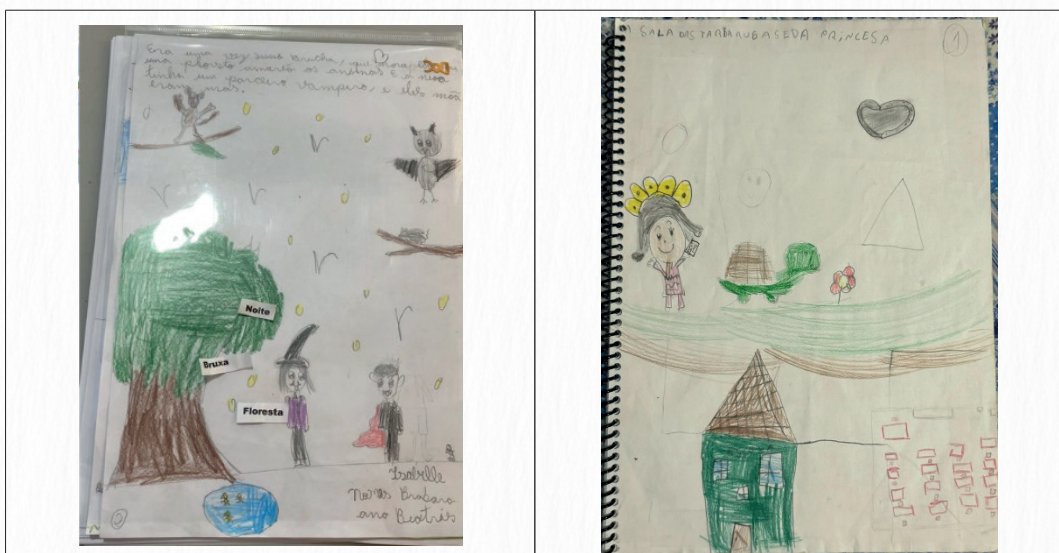


**Figura 4**



(Ilustração: construção dos desenhos)

**Figura 5**



(Ilustração dos livros “Floresta sombria” e “sala das tartarugas e da princesa”)

Os conceitos adquiridos pelos alunos, como a importância do título, das ilustrações, e do entendimento que uma história (conto) tem elementos específicos que a constituem como tal e o enredo deve ser pensado de forma que os encadeamentos dos fatos sejam adequados, se deram por conta do processo anterior ao da escrita, até porque “Alguém que toma gosto em ouvir histórias,



provavelmente, procurará lê-las também. Ou, até mesmo, chegará a escrevê-las, já que o gosto de contar é idêntico ao de escrever” (Maireles, 1979, p. 42).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse estudo, foi possível compreender como a linguagem oral e escrita são importantes para o desenvolvimento humano, e como a literatura utilizada como um instrumento didático, pode contribuir para esse desenvolvimento, além de contribuir o conhecimento da cultura da qual fazemos parte. No decorrer do projeto, foi possível visualizar a insegurança que muitas crianças tinham ao escrever de forma autônoma, e foi por esse fato que observamos a importância de trabalhar com a escrita compartilhada e a literatura como instrumento didático e não como meio punitivo.

A criança ao produzir um livro, assume papel ativo no processo de ensino e aprendizagem. Esse foi o momento em que eles tiveram a oportunidade de colocar em prática o que aprenderam durante as aulas, com as pequenas parlendas e histórias contadas ao longo do tempo em que acompanhamos as turmas. Diante da produção dos estudantes, foi possível observar os conhecimentos adquiridos por eles, como a importância do título, das ilustrações, e dos demais elementos que constituem o gênero textual conto.

## REFERÊNCIAS

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar:** pequenos segredos da narrativa. Petrópolis: Vozes, 2003.

COLOMBO, Fabiano José. **A literatura infantil como um importante instrumento no processo de apropriação da linguagem escrita pela criança.** Marília: UNESP, 2008. Disponível em: [https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais17/txtcompletos/sem15/COLE\\_326.pdf](https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem15/COLE_326.pdf). Acesso em: 02/02/2025.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.



COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira de. Letramento literário: **uma proposta para a sala de aula**. Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos, São Paulo: **Cultura Acadêmica**, 2011, v.2, p. 101 – 108.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. **A alfabetização sob o enfoque histórico - crítico**: contribuições didáticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

FRANÇA, Darliana Sidicléa. et al. Estratégias de leitura compartilhada: potencialização da aprendizagem. **Revista Virtual de Estudos de Gramática e Linguística**, v. 10, p. 74-97, nov/dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/Inostra/article/view/12435>. Acesso em: 02/02/2025.

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

LIMA, Maria Sonaly Machado. **A tradição oral no processo de aquisição da leitura e da escrita**: parlenda. Orientadora: Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira. 2008.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. São Paulo: Summus, 1979.

SAMUA, Edinéia de Lurdes. **A literatura para a aquisição das linguagens oral e escrita**. In: II Simpósio Afrocultura, Literatura E Educação: Minorias, Margens, Mobilidades, 2012, Rio Grande do Sul: Ed. URI, 2012. p. 17 – 26. Disponível em: <https://www.fw.uri.br/storage/publications/files/7bce963be05462ce9e0c9c-51025fee0a153.pdf#page=16>. Acesso em: 02/02/2025.

SIMÕES, Vera Lucia Blanc. **Histórias infantis e aquisição de escrita**. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 22-28, jan./mar. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/sLKv5jJcdwWStCbv8V6cL6c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 de fev. 2025.



SYLVIO, Mara Cristina de; ROSA, Sandra Valéria Limonta. Ensino desenvolvi-  
mental e literatura nos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições para o  
desenvolvimento linguagem escrita. **Educativa**, Goiânia, v. 26, p. 1- 26, 2023.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.007

# O PAPEL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Raquel Zarpelon  
Patrícia Cobelinski Endrizzi  
Henri Luiz Fuchs  
Fernanda de Barcellos

## RESUMO

O texto aborda o papel do professor alfabetizador no desenvolvimento socioemocional das crianças durante o processo de alfabetização, destacando como a mediação docente pode influenciar tanto o aprendizado quanto o bem-estar emocional dos alunos. Diante disso, a pesquisa propõe-se a responder à seguinte questão: De que forma o professor alfabetizador contribui para o desenvolvimento socioemocional das crianças no processo de alfabetização? O presente estudo objetiva compreender como o papel do professor alfabetizador contribui para o equilíbrio entre o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e a construção de competências socioemocionais das crianças. Especificamente, busca-se analisar a relação entre as práticas pedagógicas do professor alfabetizador e as expectativas socioemocionais das crianças; explorar como a interação entre o professor e os alunos pode fortalecer o vínculo afetivo e promover um ambiente escolar que favoreça o desenvolvimento integral. A metodologia utilizada fundamenta-se na pesquisa bibliográfica, que consiste no levantamento, análise e interpretação de obras e artigos científicos já publicados sobre o tema (GIL, 2002). A alfabetização é um dos momentos mais significativos na trajetória escolar da criança. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), é um processo em que a criança constrói ativamente seu conhecimento sobre o sistema de escrita, adquirindo autonomia para interpretar e interagir com o mundo ao seu redor. Esse processo requer que o professor alfabetizador possua habilidades pedagógicas e socioemocionais que lhe permitam lidar com as demandas individuais



e coletivas, criando um ambiente acolhedor e propício ao aprendizado. Cada aluno possui seu ritmo único para construir hipóteses sobre a língua escrita, compreender o sistema alfabético e avançar em direção ao domínio da leitura e da escrita. O professor alfabetizador, problematizador, deve promover interações que desafiem as crianças a refletir e construir conhecimento de forma ativa e significativa, em diálogo com as expectativas externas e os processos internos de cada uma.

**Palavras-chave:** Alfabetização, Mediação docente, Desenvolvimento Socioemocional, Práticas pedagógicas



## **1 INTRODUÇÃO:**

A alfabetização é um dos momentos mais significativos na trajetória escolar da criança. Ferreiro e Teberosky (1999) argumentam que a alfabetização é um processo em que a criança constrói ativamente seu conhecimento sobre o sistema de escrita, adquirindo autonomia para interpretar e interagir com o mundo ao seu redor. Nesse processo, o papel do professor alfabetizador vai além da simples mediação do ensino de leitura e escrita, englobando também a promoção do desenvolvimento socioemocional. A expectativa gerada em torno da alfabetização não se limita à criança, que deseja compreender e se inserir no universo letrado, mas também se estende às famílias, que muitas vezes acompanham o processo com grandes expectativas e anseios. Essa dinâmica requer que o professor alfabetizador possua habilidades pedagógicas e socioemocionais que lhe permitam lidar com as demandas individuais e coletivas, criando um ambiente acolhedor e propício ao aprendizado. Outro aspecto fundamental a ser considerado é o tempo necessário para que cada criança desenvolva suas capacidades de letramento e alfabetização. Cada aluno possui seu ritmo único para construir hipóteses sobre a língua escrita, compreender o sistema alfabético e avançar em direção ao domínio da leitura e da escrita. Respeitar as individualidades e oferecer suporte pedagógico que contemple diferentes tempos de aprendizagem são desafios inerentes à prática do professor alfabetizador, que precisa atuar como problematizador, promovendo interações que desafiem as crianças a refletir e construir conhecimento de forma ativa e significativa, em diálogo com as expectativas externas e os processos internos de cada uma. O presente texto aborda o papel do professor alfabetizador no desenvolvimento socioemocional das crianças durante o processo de alfabetização, destacando como a mediação docente pode influenciar tanto o aprendizado quanto o bem-estar emocional dos alunos. Diante disso, a pesquisa propõe-se a responder à seguinte questão: De que forma o professor alfabetizador contribui para o desenvolvimento socioemocional das crianças no processo de alfabetização? A partir dessa questão orientadora, o presente estudo tem como objetivo geral compreender como o papel do professor alfabetizador contribui para o equilíbrio entre o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e a construção de competências socioemocionais das crianças. De forma mais específica, busca-se analisar a relação entre as práticas pedagógicas do professor alfabetizador e as expectativas socioemocionais das crianças; identificar



estratégias utilizadas pelos professores alfabetizadores para respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem e fomentar a autoconfiança dos alunos; explorar como a interação entre o professor e os alunos pode fortalecer o vínculo afetivo e promover um ambiente escolar que favoreça o desenvolvimento integral.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho fundamenta-se na pesquisa bibliográfica, que consiste no levantamento, análise e interpretação de obras e artigos científicos já publicados sobre o tema (GIL, 2002). Esse método permite aprofundar o conhecimento teórico, identificar diferentes abordagens e contribuições, além de embasar a reflexão crítica com o suporte de referências consolidadas.

## **2 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DE FERREIRO E TEBEROSKY**

Emília Ferreiro e Ana Teberosky, psicólogas e educadoras, romperam com a concepção tradicional de alfabetização. Na obra *Psicogênese da Língua Escrita* (1999), elas questionaram os métodos predefinidos em que o professor transmitia conteúdos e os alunos assimilavam de forma passiva.

As autoras propuseram um novo olhar sobre a alfabetização. Para elas, a criança é um sujeito ativo que constrói seu próprio conhecimento. Esse processo ocorre por meio da formulação de hipóteses e interpretações sobre a leitura e a escrita. Essa visão está fundamentada na teoria construtivista, que valoriza a interação entre o indivíduo e o meio.

Ferreiro e Teberosky também utilizaram os estudos de Jean Piaget. Com base em sua compreensão do desenvolvimento cognitivo, reestruturaram os fundamentos pedagógicos. Assim, defendem uma prática pedagógica centrada no aluno, em oposição aos métodos tradicionais que colocavam o professor como o principal agente do ensino-aprendizagem.

As autoras analisaram ainda os níveis de leitura das crianças. Elas identificaram erros construtivos como parte de um processo gradativo de compreensão do sistema de escrita. Esses erros revelam como as crianças estruturam seus pensamentos para dominar a leitura.

A partir da análise, as autoras perceberam que as crianças passam por um processo evolutivo até compreenderem o funcionamento do sistema de escrita



alfabética. No primeiro nível, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança conhece (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Além disso, é comum que surjam, nesse primeiro nível, tentativas de correspondência entre a escrita e o objeto a ser representado. Outra característica observada é a dificuldade temporária das crianças em distinguir o desenho da escrita, o que é denominado de fase icônica. Nesse estágio, é comum que as crianças façam garatujas, ou seja, desenhos sem um padrão claro de letras ou palavras, como uma forma inicial de expressão escrita.

Neste nível, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma. Se esta forma básica é a escrita de imprensa, teremos grafismos separados entre si, compostos de linhas e curvas e respostas ou de combinações entre ambas. Se a forma básica é a cursiva, teremos grafismos ligados entre si com uma linha ondulada como forma básica, na qual se inserem curvas fechadas ou semifechadas. (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p.193).

Nesse estágio, as crianças realizam a leitura da escrita de maneira global, estabelecendo uma conexão entre as partes e o todo. Isso pode ocorrer por meio das garatujas, da representação gráfica que mistura escrita e desenho, ou ainda pela combinação de símbolos que envolvem letras e números que já conhecem. No entanto, elas não reconhecem que os números não fazem parte do sistema de escrita alfabética.

No segundo nível, as pesquisadoras propõem a hipótese de que, para ler diferentes palavras, é necessário haver uma distinção clara na escrita. As crianças demonstram a ideia de que uma palavra exige um número específico e uma variedade de letras. Como ainda não dominam muitas correspondências, elas tendem a usar com mais frequência as letras que compõem seus próprios nomes, modificando a ordem delas para representar diferentes palavras na escrita.

A hipótese central deste nível é a seguinte: para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas. O progresso gráfico mais evidente é que a forma dos grafismos é mais definida, mais próxima à das letras. (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p.202).

Dessa forma, observa-se que as representações gráficas neste nível são mais consistentes quando comparadas ao primeiro nível. Isso ocorre porque,



neste estágio, a criança passa a utilizar um pensamento mais elaborado ao registrar uma palavra, fazendo uso das letras que já conhece e variando a ordem delas para evitar escrever as mesmas palavras repetidamente

O terceiro nível é marcado pela tentativa da criança de atribuir um valor sonoro a cada letra usada na escrita. Esse nível representa um avanço significativo em relação aos anteriores, pois, aqui, cada letra passa a corresponder a uma sílaba. Essa letra pode ser representada por um valor sonoro consistente ou não. Dessa forma, o terceiro nível pode ser dividido em duas hipóteses distintas. A primeira refere-se às crianças que escrevem de forma silábica, mas, ao grafar, organizam as letras de maneira aleatória, sem se atentar aos valores sonoros atribuídos a cada letra para formar as palavras. A segunda hipótese envolve crianças que também buscam quantificar corretamente as palavras escritas, mas ainda não se preocupam em atribuir o valor sonoro adequado a cada letra da palavra.

Ferreiro e Teberosky apontam que, no terceiro nível há uma mudança qualitativa, visto que o avanço:

[...] consiste em que: a) se supera a etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída, para passar a uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome); mas, além disso, b) pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala. (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p.209).

Para que a criança atinja esse nível, ela fez um avanço considerável em relação aos estágios anteriores, pois até então não tinha a percepção de que a escrita representa a fala, e que o sistema alfabético é composto por letras que correspondem aos sons das palavras a serem registradas.

O quarto nível de escrita funciona como uma transição entre o nível 3 e o nível 5, uma fase intermediária marcada por conflitos. Nesse estágio, a criança começa a perceber que atribuir uma letra a cada sílaba não é suficiente para representar adequadamente uma palavra. Ela entende que é necessário usar mais letras e refletir sobre a composição da palavra a ser escrita.

Portanto, o quarto nível desempenha um papel crucial no desenvolvimento da compreensão da escrita, sendo caracterizado pelos desafios que as crianças enfrentam enquanto escrevem.



É a Passagem da hipótese silábica para a alfabética. [...] a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafemas e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica. (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p.214).

Com isso, a criança passa a entender que uma única letra não é suficiente para representar uma sílaba, reconhecendo a necessidade de utilizar mais letras para formar uma sílaba de forma adequada. Esse entendimento aprimora sua percepção das correspondências entre grafemas e fonemas.

Ferreiro e Teberosky destacam que o quinto nível marca a conclusão do processo de evolução da escrita. Nesse estágio, a criança se torna plenamente alfabetizada, pois já compreende que cada símbolo escrito corresponde a unidades sonoras menores que a sílaba. “A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p.219).

Assim, entendemos que o processo de desenvolvimento descrito pelas autoras atinge seu ápice quando a criança alcança o quinto nível, tornando-se alfabética. É relevante destacar que essa fase final envolve a compreensão da criança sobre o conceito de escrita.

É importante destacar que, com esses estudos, as autoras se tornaram referência na área pedagógica ao evidenciar os processos cognitivos das crianças em relação à leitura e escrita durante a alfabetização, demonstrando como elas atravessam estágios graduais e fundamentais nesse desenvolvimento.

### **3 A INTERAÇÃO SOCIAL E O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL**

Conforme os estudos de Lev Vygotsky (1991), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações entre o indivíduo e o ambiente. As relações vivenciadas pelo ser humano são mediadas pelo contexto em que está inserido, no qual atribuímos símbolos e significados para compreender a realidade ao nosso redor. Assim, o meio social e a construção de significados desempenham um papel fundamental na evolução cognitiva.



Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VYGOTSKY, 1989, p. 33).

Segundo Vygotsky, o ser humano é caracterizado por uma sociabilidade intrínseca desde os primeiros anos de vida. Dessa forma, o desenvolvimento infantil ocorre por meio de interações constantes com outras pessoas. A criança se envolve em suas atividades com a mediação de um adulto, que desempenha um papel central nesse processo. Assim, todo o comportamento infantil é moldado e fundamentado em contextos sociais. Por ser naturalmente um ser social, a criança desenvolve suas capacidades cognitivas através das interações com adultos, que são transmissores dos conhecimentos e valores culturais.

Vygotsky (1991), ao investigar a relação entre cultura, aprendizagem e desenvolvimento humano, desenvolveu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esse conceito descreve o processo no qual o professor atua como elemento de ligação entre a criança e o conhecimento. Nesse contexto, a aprendizagem ocorre pela construção de significados e saberes, promovida por meio das interações entre a criança, o professor e os aspectos culturais. Esse processo impulsiona o desenvolvimento cognitivo da criança.

Além disso, Vygotsky (1991) apresenta os conceitos de Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) e Zona de Desenvolvimento Potencial. A ZDR refere-se ao estágio em que a criança é capaz de realizar tarefas de maneira autônoma, sem necessitar de auxílio externo.

Por outro lado, a Zona de Desenvolvimento Potencial refere-se ao nível de progresso que a criança pode alcançar quando recebe suporte e orientação de um adulto ou professor. Em suma, a ZDP é o espaço onde a criança consegue realizar atividades que, sozinha, ainda não seria capaz de executar, mas que se tornam possíveis com estímulo.

A Zona de Desenvolvimento Potencial, conforme Vygotsky (1991), está relacionada ao desenvolvimento mental prospectivo da criança, ou seja, ao seu amadurecimento e à capacidade de alcançar novos níveis de habilidade com o apoio de um adulto. O professor desempenha um papel central ao transmitir



elementos culturais, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades da criança. Esse processo exige uma relação de troca baseada no diálogo e na participação ativa. A criança não deve ser vista como um receptor passivo de informações; pelo contrário, o professor precisa propor estratégias que despertem o interesse da criança e incentivem sua interação com o conhecimento, ampliando suas possibilidades de aprendizado e desenvolvimento.

Vygotsky (1991) define o aprendizado como a aquisição de habilidades, como a linguagem, mas argumenta que sua característica mais importante está em sua capacidade de criar Zonas de Desenvolvimento Proximais. Essas zonas correspondem a processos internos de desenvolvimento que são ativados pelo aprendizado. Ele enfatiza que o desenvolvimento infantil depende essencialmente da interação social: é somente por meio das trocas com outras pessoas que a criança consegue aplicar o que aprendeu e alcançar novos níveis de desenvolvimento.

[...] 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 operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VYGOTSKY, 1991, p. 77).

A criança, inicialmente, aprende para, então, se desenvolver. Isso significa que, somente após a internalização de uma habilidade, o processo de desenvolvimento se inicia. Conforme Vygotsky (1991, p. 77), “o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequência resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal”. Dessa forma, ao compreender o significado de uma palavra ou dominar a linguagem escrita, a criança não encerra seu desenvolvimento; pelo contrário, esse é apenas o começo de um processo contínuo.

## **4 LETRAMENTO E O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL**

O letramento envolve a prática social da língua escrita, além das letras, e transcende a decodificação de palavras. Este desenvolvimento está intimamente ligado ao desenvolvimento socioemocional do aluno, que ajuda a moldar sua



identidade, autocompreensão e compreensão do mundo, e contribuirá para as relações que o aluno pode manter.

A pesquisa em psicogênese da língua escrita realizada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) nos mostrou que a alfabetização não é apenas competência técnica em relação ao alfabeto. Segundo elas, a atividade de produzir conhecimento sobre a escrita, isto é, a criança aprende pelas interações com seu meio e, portanto, desenvolve a cognição e o desenvolvimento socioemocional, ou seja, as suas relações com textos, com histórias e com as situações que envolvem a prática da língua escrita as fazem desenvolver a capacidade de lidar com a frustração, possam desenvolver a autonomia e construir a identidade como leitores-escreitores.

Por outro lado, Vygotsky coloca o cursor sobre as interações sociais no desenvolvimento humano e descreve a interação entre os processos de letramento e as habilidades socioemocionais. Para ele, a aprendizagem ocorre com o suporte de um agente mais competente, o professor. Uma aprendizagem mediada, do ponto de vista do letramento, não somente desenvolve a inteligência “simplesmente”, mas também fortalece as habilidades.

Além disso, Vygotsky (1991) argumenta que a linguagem é essencialmente um instrumento voltado para a regulação da emoção. Com o aprendizado da alfabetização, as crianças aprendem a nomear e a expressar os sentimentos e assim podem desenvolver estratégias mais complexas para lidar com as frustrações e os desafios emocionais e sociais, o que será importante para a inteligência emocional, porque as crianças poderão compreender e regular melhor as suas próprias reações emocionais e as dos outros.

Desse modo, o letramento não é apenas uma competência técnica, mas, também, uma dimensão formativa da subjetividade. Especificamente no caso da proposta dos autores Ferreiro, Teberosky e Vygotsky, a concepção pressupõe uma prática educativa voltada à promoção simultânea das competências de leitura e escrita no desenvolvimento das competências socioemocionais.

Nessa perspectiva, a criança está sendo entendida na sua totalidade, ante as aprendizagens que atravessam o desenvolvimento sociocultural e as interações interpessoais. Nesse sentido, é somente por meio de uma formação integral que o sujeito poderá tornar-se um crítico, empático e emocionalmente responsável.



## 5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O professor alfabetizador desempenha uma função essencial no processo de formação integral da criança. Ele realiza a ligação necessária entre os diferentes campos de aprendizado, o cognitivo e o socioemocional. Para Emília Ferreira e Ana Teberosky, as crianças tornam-se alfabetizadas no processo de construção do conhecimento e, portanto, realizam hipóteses e experimentações do aprendizado por meio de interações. Ao dar valor para estas iniciativas, o professor, portanto, ensina, mas também contribui para a construção da autoeficácia, a capacidade das crianças de trabalharem em grupo e enfrentarem desafios.

De sua parte, Vygotsky defende que o aprendizado ocorre nas interações sociais. O conceito de zona de desenvolvimento potencial demonstra que o professor deve existir como mediador, ou seja, ele deve saber qual a informação que a criança já possui e proporcionar o apoio para que ela possa alcançar os níveis de desenvolvimento. Sendo assim, o professor, não apenas ajuda a organizar o aprendizado acadêmico, mas também se encarrega de desenvolver habilidades como comunicação, empatia e resiliência.

As práticas pedagógicas favorecem a autonomia, a colaboração e a mediação intencional para um processo de alfabetização mais completo. Com isso, o professor cria ambientes de aprendizagem que são ao mesmo tempo acolhedores e desafiadores, portanto, que propiciam tanto o processo quanto a realização de cada uma delas. Ele ajuda, assim, a formar indivíduos confiantes, críticos e socialmente conectados, pois, ele se esforça para demonstrar claramente que alfabetizar é educar para a vida.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O PAPEL TRANSFORMADOR DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

O presente estudo demonstrou que o professor alfabetizador é fundamental para integrar o aprendizado técnico da leitura e da escrita ao desenvolvimento socioemocional das crianças. A alfabetização que Ferreira e Teberosky (1999) sugerem, é um processo ativo, ao passo que as crianças vão construindo conhecimentos, a partir de hipóteses e de interações. Vygotsky (1991) salienta a função do professor como mediador no sentido de promover o desenvolvimento das



capacidades cognitivas e emocionais do aluno, que se dá por meio de um trabalho na sua Zona de Desenvolvimento Potencial.

Práticas pedagógicas que respeitem diferentes ritmos de aprendizagem e promovam autonomia e a construção de autoconfiança são necessárias para formar indivíduos críticos e emocionalmente equilibrados. A interação afetiva, o calor da presença do professor - quando cria um ambiente acolhedor - permitem a alfabetização, têm relevância para a formação integral dos alunos.

A importância da preparação dos professores para suas atuações, de forma a equilibrar as demandas pedagógicas e as demandas socioemocionais, é fundamental. Para isso, é preciso investir em pesquisas sobre práticas pedagógicas que articulem as dimensões, visando promover uma educação mais inclusiva e transformadora.

## 7 REFERÊNCIAS

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

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 4 ed. São Paulo – SP: Livraria Martins, 1991.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.008

# TECITURAS DE UMA PRÁTICA DE INCENTIVO À LEITURA: A COLCHA DE RETALHOS COMO FERRAMENTA PARA A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO LEITOR

Sibelly Martins Miranda<sup>1</sup>  
Ana do Carmo Goulart Gonçalves<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente trabalho trata-se de uma análise documental, proveniente de um relatório de estágio obrigatório em uma turma de segundo ano de uma escola municipal da cidade do Rio Grande, construído por alunos do curso de pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande. Buscou-se identificar no documento, o impacto de uma proposta pautada na literatura infantil no cotidiano da sala de aula. O tratamento dos dados seguiu a análise de conteúdo (Bardin, 1977) que se organiza em torno de três fases: I - Pré-análise: fase em que se organiza o material a ser analisado, com o objetivo de facilitar a preparação e a sistematização das ideias iniciais; II - Exploração do material, fase para a definição de categorias foram exploradas ao longo do texto e por fim; Fase III - Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: fase em que é operacionalizado o tratamento dos resultados, a síntese e o destaque das informações a serem analisadas. Para tanto, o documento analisado que totaliza 302 páginas e 13 seções, foi separado considerando as seguintes especificidades; registros das observações que antecederam a prática, realizada no período de 24 de maio à 20 de junho de 2023, com 10 páginas; a proposta de estágio contendo 8 páginas; 30

1 Mestranda do Curso de Pós-graduação em Educação - PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande - FURG [sibellymiranda@email.com](mailto:sibellymiranda@email.com);

2 Doutora em Educação Ambiental, PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, [acarmogg@gmail.com](mailto:acarmogg@gmail.com)



planos de aula contendo 69 páginas, e por fim registros diários e reflexivos acerca da aplicação dos planejamentos e desenrolar das aulas, contendo 182 páginas. Neste recorte, será apresentado a “colcha de retalhos” como prática de incentivo à leitura, bem como os resultados obtidos através do projeto, quais sejam, 1 - uma mudança significativa no interesse das crianças pela leitura literária, instigados pelo poema de Cris Pizzimenti, intitulado: “Sou Feita de Retalhos”, e 2 - a importância da ludicidade associada à leitura para instigar o interesse das crianças.

**Palavras-chave:** Leitura, Literatura Infantil, Ludicidade.



## INTRODUÇÃO

O trabalho trata-se de uma análise documental, buscando identificar os desdobramentos das ações de incentivo à leitura, e o desenvolvimento de uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Rio Grande/RS a partir das práticas de incentivo à leitura propostas pelos estagiários do curso de pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande, enquanto discute a importância da literatura na aquisição da leitura e escrita de crianças no ciclo de alfabetização. Já que “sem interesse, a criança não começa a aprender [...] sem imaginação, é incapaz de utilizar criativamente o que aprendeu” (Read, 1986, p. 62).

Sendo assim, aborda a potencialidade de práticas lúdicas que conectem as crianças ao mundo literário de forma a instigar o desejo pela leitura, não como uma tarefa, uma atividade, um dever a ser cumprido, pedante e chato, mas como um universo imaginativo, de criação e deleite.

E estando atentas a isso, a discussão busca como objetivo mais modesto, trazer à tona o impacto de uma aprendizagem que tenha sentido, que aguace os interesses das crianças as envolvendo e as tirando do lugar de coadjuvantes, de alguém que participa passivamente para produtoras do próprio enredo, dando luz ao protagonismo da própria aprendizagem.

## METODOLOGIA

Os caminhos metodológicos apoiam-se na análise de conteúdo de Laurence Bardin (2016), uma vez que se tratam de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica e de natureza interpretativa, que teve, como objetos de análise um documento produzido dentro de um componente curricular, denominado Estágio Supervisionado, em que ocorre o estágio obrigatório, realizado no último ano do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

O documento que trata-se de um relatório final de Estágio, contém registros fotográficos, planejamentos de aula, atividades realizadas, concepções sobre a Escola, Currículo, Educação, Contextualização da escola que recebeu os alunos, bem como da turma de segundo ano do Ensino Fundamental. Junto a isso, relatórios diários, descritivos e reflexivos acerca dos desenvolvimentos e resultados



adquiridos ao longo do estágio que totalizou 2 (dois) meses de prática educativo pedagógica.

Assim, seguindo a Análise de Conteúdo ao qual estabelece e delineia a condução da análise dos dados (Bardin 2016, p. 96). Considerando esse processo analítico, dentre os diversos conteúdos presentes no documento, a fim de refletir e discutir neste trabalho, foi selecionado o projeto “Colcha de retalhos”, o qual nos conduz a uma reflexão acerca da importância da ludicidade nas práticas de incentivo à leitura.

## REFERENCIAL TEÓRICO

É importante despertar o interesse das diferentes linguagens de forma lúdica, propiciando o despertar da imaginação criadora para que se envolvam com a aprendizagem da leitura (Semeghini- -Siqueira, 2002; 2013a). Nesse sentido, a ludicidade se torna o mais valioso recurso no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Abreu (2020, p.8) “espera-se que os educadores reflitam e reconheçam a importância que as atividades lúdicas têm em assegurar a eficácia do processo ensino-aprendizagem”. A criança motivada e interessada aprenderá muito mais, por isso é importante que a abordagem faça sentido, que seja instigante. Logo, “é papel do professor realizar uma prática pedagógica que proporcione o desenvolvimento e uma aprendizagem prazerosa e significativa” (Alves; Feitosa, Soares, 2015, p.7).

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (Santos, 1997, p. 12).

Se buscarmos nos documentos orientadores como a Base Comum Curricular – BNCC, podemos observar:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BNCC, p. 87).



Segundo a BNCC (2018, p.367), “na faixa etária associada a essa fase do Ensino Fundamental, o desenvolvimento da capacidade de leitura **[se dá]** por meio de fotos, desenhos, plantas, maquetes e as mais diversas representações”. Indo de encontro com a relação que as crianças da turma investigada tinham com a ludicidade e a literatura, uma vez que as práticas educativo pedagógicas vivenciadas pelas crianças, eram balizadas atividades inspiradas em uma perspectiva tradicional de ensino.

Nesse sentido, Patte (2012) nos convida a refletir: “as perguntas, inquietudes, suscitar outras, animá-lo a encontrar as próprias respostas e guiá-lo num universo imenso e emaranhado têm assim um valor muito mais determinante do que inculcar o hábito da leitura” (Patte, 2012, p. 8). Ler sem sentido, sem envolvimento, ludicidade, é querer inculcar o hábito da leitura, sem provocar a criticidade, a interpretação, o envolvimento, o prazer. E muito provavelmente não terá sucesso na construção do hábito.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a observação da turma, movimento de sondagem que antecede à prática, foi possível perceber que as crianças não possuem o hábito de escutar contação de histórias, nesse período, destacou-se a relação da turma com a literatura infantil. “As crianças tinham pouco ou quase nenhum contato com livros literários, e a única vez que observamos uma contação, elas estavam dispersas e não demonstravam nenhum interesse em ouvir histórias” (Registros documento, 2023). De acordo com os registros, a sala contava com uma “*prateleira* de tecido, próxima ao quadro” (Registros documento, 2023), mas pouco explorada.

Isso não significa dizer que a professora regente não fazia contações, mas que esta prática não era tão recorrente a ponto de não ter sido observada mais de uma vez durante esse período que durou 5 dias. O contato com os livros literários, acabavam ficando mais a cargo da biblioteca, que aconteciam às segundas-feiras. “Lá eles realizam a troca dos livros e também jogam ou realizam atividades relacionadas à história, contada pela bibliotecária” (Registros documento, 2023).

No entanto, os registros apontam que “as atividades da biblioteca eram tradicionais, as crianças apenas pegavam livros velhos e sem graça para levar para a casa, sem qualquer outro movimento que incentive a leitura” (Registros documento, 2023). Além disso, os estudantes refletem sobre essa organização



de biblioteca não ser algo exclusivo da escola em questão, mas uma prática que já se tornou comum nas escolas brasileiras, estendendo-se por gerações “como acontecia nas nossas infâncias, onde os livros coloridos e legais ficavam guardados e o acesso se restringia apenas a professores ou crianças maiores” (Registros documento, 2023).

Das análises, considerando que se trata de uma turma no ciclo de alfabetização, fase onde se desenvolve saberes como a leitura e escrita, se destacou o pouco envolvimento das crianças com a literatura infantil, sendo este envolvimento mais recorrente quando se tratava das atividades propostas pela biblioteca da escola, mas que também mostrou não dar conta da completude e importância da literatura neste ciclo em que ocorre o processo de aquisição da leitura e escrita.

Ainda acerca do espaço disposto para os livros literários na sala de aula, como ilustra a foto abaixo, o documento produzido pelos estagiários ao qual aqui analisamos, aponta que era um cantinho sem uso, durante uma sondagem e exploração do material, os estagiários registram que os livros “[...] precisaram de um pano úmido para retirar a poeira grossa” (Registros documento, 2023).

A partir da emergência de aproximar as crianças da literatura, considerando esta relação imprescindível para que possibilite um ensino significativo e com sentidos para a aquisição da leitura e escrita, surgem práticas estratégicas que objetivam construir essa aproximação. Dentre essas práticas, o estudo destaca três delas. Sendo a primeira a construção de um espaço circunscrito para leitura dentro da sala de aula, a segunda uma colcha de retalhos e a terceira a proposta do Mordisco, inspirada no livro “Mordisco o monstro de livro” (Yarlett, 2018) onde o personagem devora livros e perpassa por diversas histórias clássicas, fugindo de livro em livro devorando tudo que vê pela frente. A escolha dessas três práticas justifica-se pois de alguma forma, elas se tornaram um eixo central, ligadas sinergicamente durante a experiência.

Após o levantamento a respeito dos livros que estavam na sala de aula, investigação de gêneros literários, autores, propostas textuais dos que estavam guardados em caixas, começou o movimento de “tirar a poeira dos livros e abrir espaço em um canto, onde continha uma prateleira sem uso, fechada com diversas classes e mesas” (Registros documentos, 2023).

A colcha de retalhos surge como uma ferramenta lúdica para utilizar os livros literários, tendo como inspiração o poema “Sou feita de retalhos” de Cris Pizzimenti. As crianças precisavam em conjunto decidir um livro para ser lido no



espaço da leitura, e em retalhos distribuídos pelos estagiários, elas desenharam o que mais gostaram da história, fugindo do tradicional desenho em papel, alguns dias com tintas, canetinhas e outros com giz de cera. “As crianças sempre pedem para desenhar nos retalhos após uma história, mesmo não estando em nosso planejamento” (Registros documento, 2023).

Abaixo, como forma de elucidar o supracitado, trazemos alguns registros:

## Ilustrações







Essa interlocução foi fundamental para incentivar a leitura e o novo espaço reservado para tal, já que as “crianças ficavam ansiosas para desenhar sobre o que gostaram no livro, em tecidos, que era algo novo, fora do comum que é folhas de papel branco A4. Mas, para isso, elas precisavam prestar atenção na leitura” (Registros documento, 2023).

A partir desses retalhos, foi construída uma colcha com as crianças, alinhavando as experiências com todo o simbolismo presente no poema.

*Sou feita de retalhos.*

*Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.*

*Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.*

*Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...*

*Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...*

*Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.*

*E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.*

*E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...*

*Haverá sempre um retalho novo para adicionar a alma.*

*Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados*



*em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos  
e que eles possam ser parte das suas histórias.*

*E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um  
imenso bordado de “nós”*

*Cris Pizzimenti*

Ao mesmo tempo que trabalhava o incentivo ao mundo literário, também abordava a constituição do sujeito, como um ser cultural, Castro (2021, p. 92) sugere inverter a lógica definida por Britto (2009), de que “leitura gera conhecimento” para “conhecimento gera leitura”. Nesse sentido, aproximando a sugestão ao contexto do nosso estudo, pode-se dizer que foi a partir dos conhecimentos oferecidos às crianças, que possibilitou o interesse na leitura dos livros.

Além da colcha de retalhos, outros dois projetos foram constituídos de forma interligada: a criação de um espaço circunscrito para leitura e um mascote devorador de livros devorador de livros. Nesse sentido, as crianças passaram a escolher livros e pedir para que fossem contados no espaço para leitura, junto ao mascote, ansiosas para desenhar sobre eles e colaborar para mais um retalho que se juntaria à nossa colcha, demonstrando o impacto dessas ações no incentivo à leitura.

O documento também contém registros de fotos que, por questões de proteção às imagens das crianças, não foram possíveis de serem utilizadas neste trabalho, e relatos sobre a linguagem corporal das crianças frente à contação de histórias, o que no início era bem difícil, pois as crianças dispersavam, ficavam distantes da roda e falavam sobre outras coisas. Por fim, aglomeravam-se perto do leitor a fim de conseguir a vista mais privilegiada do livro, que permitisse observar cada detalhe daquele momento, atentas e curiosas para saber o desfecho das histórias que elas mesmas escolhiam. E ao fim de cada leitura, sempre pediam mais e mais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da análise documental realizada, proveniente da leitura acurada e minuciosa do relatório de estágio obrigatório, foi possível perceber a importância de práticas educativo pedagógicas capazes de fomentar a ludicidade e incentivar a leitura.



As crianças que antes do estágio supracitado, não vivenciavam tais práticas, mudaram seu interesse, demonstrando um apreço pela literatura infantil a partir da experiência vivenciada no projeto colcha de retalhos. Entendemos que não há como desejarmos uma sociedade leitora, sem aguçar ainda na infância, o desejo pela leitura, pela contação de histórias.

Como docentes, precisamos deixar para trás velhos hábitos que tratam os livros de literatura infantil como algo que eventualmente apareça junto à uma atividade, os deixando em cantos empoeirados, guardados em caixas. Mas olhar como uma ferramenta potente na aquisição da leitura e escrita, como escopo para a imaginação e o deleite.

Se o papel da biblioteca é também aproximar as crianças do mundo literário, por qual motivo as deixamos levar para casa apenas livros velhos? Que não enche os olhos? E ainda exigimos que leiam e façam resumos? Registros? Compreendemos o cenário da escola pública com poucos recursos, onde muitos livros não voltam ou são danificados. Mas também não podemos deixá-los presos em estantes, deixemos que as crianças os explorem, se envolvam e se encantem. Para que assim, talvez, no futuro tenhamos em uma sociedade do imediato, das informações por redes sociais em vídeos de poucos segundos, uma sociedade leitora que aprecie uma boa e nem tão velha, leitura.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Zuleica Tatiane de Oliveira. **O impacto da falta do lúdico na aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2020. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/10104/2/AD7%20certa.pdf>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2025.

ALVES, Paloma de Andrade; FEITOSA, Regina Célia de Souza; SOARES, Michelle Beltrão. A ludicidade na prática docente: o que pensam os professores. 2015. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39399/2406246/ALVES%3B+FEITOSA%3B+SOARES+-+2015.1.pdf/43073694-d6b3-4df8-9c7a-4d2304b85938>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2025.

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



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](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 27 de fevereiro de 2025.

BRITTO, Luiz Percival L. “Leitura e formação na educação escolar: algumas considerações inevitáveis”. In: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

CASTRO, J. N. Singularidades em ruínas: o controle escolar dos corpos e das identidades em aulas de Educação Física. In: RIBEIRO, W. G.; SILVA, R. C. O.; DESTRO, D. S. (Org.) **Educação Física e diferença**: perspectivas e diálogos. Curitiba: CRV, 2021. Cap. 4, p. 75-100.

PATTE, Geneviève. **Deixem que leiam**: Rocco, 2012.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idmea (org.). **Retratos da Leitura no Brasil**: Capítulo 4 - O encantamento das crianças pelos livros e pela leitura nas famílias e nas escolas: letramento emergente e alfabetização. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2021.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca: **o lúdico em diferentes contextos**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. O lúdico na formação do Educador. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idmea. “Educação & cultura multi-hipermidiática”. In: III Congresso de Arte e Ciência – Descoberta/Descobrimientos – Terra Brasilis. São Paulo: ECA/USP, 1999. v. 2

YARLETT, Emma. **Mordisco**: o monstro de livro: Ciranda Cultural, 2018.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.009

# PROCESSOS FORMATIVOS DOS ALFABETIZADORES: INDICAÇÕES DOS PROGRAMAS FEDERAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Denise Pollnow Heinz<sup>1</sup>  
Rosana Mara Koerner<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente estudo é parte da pesquisa da tese de doutorado em andamento intitulada “Práticas Pedagógicas na Alfabetização e suas Relações com os Percursos Formativos de Professores Alfabetizadores” e visa apontar relações, aproximações e afastamentos entre os programas de formação para alfabetizadores e os estudos da área. Diversos programas federais foram implementados nas últimas décadas, como o PROFA (Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores), o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), o Programa Tempo de Aprender e o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), contando com o subprojeto na área de Alfabetização. Com objetivos variados, como combater o analfabetismo, garantir maior eficiência no ensino da leitura e escrita, garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, tais programas apontam para a formação de alfabetizadores como uma exigência para melhorar a qualidade da Educação Básica. Como metodologia, foi realizado um levantamento dos documentos oficiais sobre os programas e referenciais teóricos que apontam para as necessidades formativas dos alfabetizadores. A alfabetização possui um caráter multifacetado, como afirma Soares (2018), sendo um processo composto de

1 Doutoranda em Educação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, [denise.heinz@gmail.com](mailto:denise.heinz@gmail.com);

2 Professora orientadora: Doutora em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, [rosanamarakoerner@gmail.com](mailto:rosanamarakoerner@gmail.com).



partes que precisam ser consideradas. O conceito de formação de professores adotado está ligado aos estudos de Nóvoa (2024) e Roldão (2014) e o desenvolvimento profissional de professores de Marcelo (2009). O desenvolvimento profissional do professor alfabetizador configura-se não somente como um processo evolutivo pessoal, mas está envolto em circunstâncias e demandas advindas de programas e projetos governamentais, além da própria evolução do campo de pesquisas. A articulação entre teorias e resultados de pesquisas de várias áreas do conhecimento corrobora para o entendimento de que a alfabetização sofre influência de fatores sociais, culturais, econômicos e políticos. Embora avanços tenham sido alcançados, o desafio da alfabetização plena persiste, exigindo políticas públicas eficientes e de longo prazo.

**Palavras-chave:** Alfabetização, Formação de professores, Programas Federais.



## INTRODUÇÃO

A alfabetização segue sendo apontada como um dos maiores desafios da educação brasileira. Durante as últimas décadas foram implementados diferentes programas federais com diferentes objetivos como combater o analfabetismo, garantir maior eficiência no ensino da leitura e escrita, garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas até os 8 anos de idade. Os programas refletem diferentes concepções sobre formação docente e alfabetização, desde a produção de práticas reflexivas até as abordagens instrumentais com foco em métodos específicos.

Os estudos sobre alfabetização estão inseridos em diferentes campos como didática, formação docente, cultura escrita e alfabetização. Ao longo do tempo o conceito de alfabetização foi ampliado, significando não somente a decodificação de letras e palavras, mas a compreensão e produção de textos em diferentes contextos sociais. As contribuições de Soares (2018), que distingue alfabetização (processo de apropriação do sistema de escrita) e letramento (uso social da leitura e da escrita), evidenciam a necessidade de uma abordagem pedagógica que vai além da decodificação e promova práticas sociais de escrita.

Os programas de alfabetização no Brasil têm passado por uma significativa evolução ao longo dos anos, transitando de ações emergenciais para iniciativas mais estruturadas e integradas ao sistema educacional. Nesse contexto, a formação de professores alfabetizadores tem se revelado uma estratégia fundamental para assegurar a qualidade do ensino e o aprendizado dos alunos.

O presente estudo é parte da pesquisa da tese de doutorado em andamento<sup>3</sup> e tem como objetivo geral apontar relações, aproximações e afastamentos entre os programas de formação para alfabetizadores e os estudos da área. Como etapas para alcançar o objetivo proposto pode-se destacar: analisar criticamente os programas federais de formação de alfabetizadores, considerando suas propostas, metodologias e fundamentos teóricos; comparar os diferentes modelos de formação adotados nos programas analisados, evidenciando avanços, limitações e possíveis lacunas na qualificação docente; discutir a relação entre os programas e as necessidades formativas dos professores alfabetizadores, com base nos referenciais teóricos da área. O estudo segue uma abordagem qualitativa, com

---

<sup>3</sup> “Práticas Pedagógicas na Alfabetização e suas Relações com os Percursos Formativos de Professores Alfabetizadores”.



base na análise documental e como metodologia, foi realizado um levantamento dos documentos oficiais sobre os programas e referenciais teóricos que apontam para as necessidades formativas dos alfabetizadores.

Ao indicar os principais pontos do referencial teórico adotado, destacam-se as perspectivas de estudos sobre a alfabetização e a formação de professores. A alfabetização tem um caráter multifacetado, sendo um processo em que muitos aspectos precisam ser levados em consideração, como fatores sociais, culturais, econômicos e políticos (Soares, 2018). Nos métodos tidos como tradicionais, segundo Soares (2018, p. 19), “O domínio do sistema de escrita é considerado condição e pré-requisito para que a criança desenvolva habilidades de uso da leitura e da escrita, lendo e produzindo textos reais”. Assim, a autora reafirma que para os métodos sintéticos (que partem das menores unidades da língua) ou analíticos (que partem das unidades com sentido), “para aprender o sistema de escrita [a criança] depende de estímulos externos cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos com o único fim de levá-la a apropriar-se da tecnologia de escrita” (Soares, 2018, p.19).

Assim como o conceito de alfabetização, o conceito de desenvolvimento profissional docente tem se modificado, juntamente com as compreensões sobre os processos de aprender e ensinar. Considerando a atividade docente como uma ‘profissão do conhecimento’<sup>4</sup>, Marcelo (2009) destaca o impacto das transformações sociais que ocorrem em um ritmo crescente, na atuação dos educadores. O conhecimento tem sido o fundamento que legitima a profissão docente, e a justificativa para o trabalho dos professores se fundamenta no compromisso de transformar esse saber em aprendizagens significativas para os estudantes.

A formação profissional do educador responsável pela alfabetização não se resume apenas a um progresso individual, mas também é influenciada por contextos e exigências provenientes de iniciativas e programas governamentais, bem como pela própria evolução na área de estudos.

A análise sobre os programas federais de formação continuada para professores alfabetizadores, desenvolvidos no período que abrange 1990 a 2020, realizado por Arcenio; Bastos Azevedo (2024) destacou aspectos da formação continuada para esse público específico, apresentando um resumo da estrutura e das diretrizes que essas formações buscaram trazer para a alfabetização

---

4 Grifo do autor.



no decorrer desses trinta anos. Neste artigo, foram abordados os programas Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação (PCN em Ação); o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA); o Pró-Letramento; o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); o Mais Alfabetização e; o Tempo de Aprender.

Apesar dos avanços, o Brasil ainda enfrenta desafios na alfabetização, como a descontinuidade das políticas públicas, a desigualdade de acesso à formação docente e a necessidade de metodologias mais contextualizadas. Além disso, o impacto das políticas sobre os professores alfabetizadores precisa ser constantemente avaliado para garantir que suas práticas sejam eficazes e alinhadas às necessidades dos alunos.

O debate sobre alfabetização no Brasil exige articulação entre teoria e prática, considerando não apenas o ensino do código escrito, mas também a inserção dos alunos no mundo da cultura escrita. Isso requer políticas públicas consistentes, investimento na formação de professores e um olhar atento às pesquisas educacionais para aprimorar as práticas pedagógicas.

## **METODOLOGIA**

O estudo desenvolvido é de abordagem qualitativa, com enfoque na descrição e análise dos documentos oficiais que definem objetivos, indicam referenciais teóricos e discriminam as principais características das formações oferecidas para os professores alfabetizadores nas últimas décadas. Como metodologia, foi realizado um levantamento dos documentos oficiais sobre os programas federais de formação de professores alfabetizadores disponíveis online, tendo como fonte principal o site do Ministério da Educação (MEC).

A análise foi realizada com base na técnica de análise de conteúdo, conforme os procedimentos de Bardin (1977), que permitiu organizar os dados em categorias analíticas e identificar padrões, temas e tendências nos documentos. Esse processo possibilitou a construção de uma visão crítica sobre o impacto dos programas na formação de alfabetizadores e na prática pedagógica.

A análise documental foi utilizada para identificar e examinar os objetivos, metodologias e impactos dos principais programas federais voltados à formação de alfabetizadores, como o PROFA (Brasil, 2001), Pró-letramento (Brasil, 2008), PNAIC, Tempo de Aprender e PIBID. Para tanto, foram selecionados documentos



oficiais disponíveis na internet referentes a cada programa, incluindo diretrizes, relatórios institucionais, materiais de formação e avaliações de impacto. A escolha por esses programas se deu pela aproximação com o tema da formação de professores alfabetizadores e pela disponibilidade de documentos. As contribuições de Cellard (2012) apontam para a análise documental como aquela que pode operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de transformação dos indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas etc.

A partir desses documentos, buscou-se compreender como os programas refletem as necessidades formativas dos alfabetizadores, alinhando-se às teorias de autores como Nóvoa (2024), Roldão (2014) e Marcelo (2009), que discutem a formação e o desenvolvimento profissional dos docentes e Soares (2018) como principal referência sobre as especificidades do processo de alfabetização.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Nesta etapa a análise documental será apresentada de forma sistematizada, destacando características dos programas e as categorias analíticas identificadas na pesquisa. Além disso, os resultados serão discutidos à luz dos referenciais teóricos, estabelecendo relações entre os programas federais e as necessidades formativas dos alfabetizadores, os impactos esperados na prática e os desafios na formação de alfabetizadores.

O Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores (PROFA) foi criado nos anos de 1990, como um dos primeiros programas nacionais voltados à formação continuada de alfabetizadores (Brasil, 2001). Teve como justificativa a necessidade de melhorar a qualificação dos professores alfabetizadores para garantir maior eficiência no ensino da leitura e escrita. Foi composto de formações presencial e a distância, com cursos voltados para práticas pedagógicas eficazes. Os principais referenciais teóricos do programa foram os estudos sobre a psicogênese da língua escrita (Ferreiro; Teberosky, 1986) e a relação entre alfabetização e letramento, concepção defendida e aprofundada por Soares (2018).

O Programa Pró-letramento (Brasil, 2008) teve a criação em parceria do Ministério da Educação – MEC com universidades e os sistemas de ensino de diferentes regiões do país. A concepção de alfabetização e letramento são



fundamentos essenciais do programa e seguem baseados nos estudos em desenvolvimento por Soares (2018). A abordagem sociocultural do letramento influencia a formação docente do programa e tem como referência os estudos de Kleiman (1995).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) surgiu da necessidade de garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, fortalecendo a formação dos professores alfabetizadores, contando com distribuição de materiais didáticos e a realização de avaliações periódicas. As pesquisas de Mortatti (2011) sobre alfabetização e políticas públicas educacionais no Brasil e os estudos de Macedo (1994) sobre o desenvolvimento cognitivo e implicações para o ensino da leitura e escrita são referências em destaque. Santa Catarina aderiu ao PNAIC em 2012 e a partir de 2013 iniciou seus diversos cursos de formação (Santa Catarina, 2024).

O Programa Tempo de Aprender (Brasil, 2025) teve como justificativa a necessidade de estruturar uma política nacional de formação docente baseada em evidências científicas para aprimorar a alfabetização infantil. Buscou oferecer capacitação e suporte pedagógico para professores alfabetizadores, com ênfase em práticas baseadas em evidências científicas, através de formação online e presencial, suporte pedagógico contínuo e avaliações diagnósticas. Pesquisas internacionais sobre o método fônico, assim como Nadalim (2015) embasam a abordagem do programa.

Já o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), através do subprojeto PIBID Alfabetização (BRASIL, 2024), surge da necessidade de incentivar a formação inicial de professores para a alfabetização, promovendo a aproximação entre a teoria acadêmica e a prática em sala de aula. Os projetos são elaborados e implementados por instituições de ensino superior que tiveram seus projetos institucionais e subprojetos aprovados. O programa oferece bolsas para estudantes de licenciatura que atuam em escolas públicas sob a supervisão de professores experientes, permitindo contato direto com metodologias de alfabetização e letramento.

A análise dos programas federais de formação de professores alfabetizadores evidencia convergências significativas com as concepções teóricas sobre o desenvolvimento profissional docente. Em particular, observa-se um alinhamento com as perspectivas de Nóvoa (2024) e Roldão (2014), que enfatizam a formação como um processo contínuo, baseado na reflexão sobre a prática e na



construção coletiva do conhecimento: “Formar professores é formar para uma profissão. Não se trata de diminuir, mas antes de elevar, o nível e a natureza da formação de professores” (Nóvoa, 2024, p. 3).

Os programas analisados demonstram diferentes abordagens para a profissionalização dos alfabetizadores, ora reforçando a prática reflexiva, ora priorizando aspectos metodológicos específicos da alfabetização. PROFA e o PNAIC, por exemplo, enfatizaram a necessidade da formação continuada vinculada à realidade das salas de aula, promovendo o fortalecimento da prática reflexiva. Em contrapartida, o Programa Tempo de Aprender priorizou o ensino sistemático do método fônico para o aprendizado da leitura e da escrita, mesmo diante dos questionamentos de Soares (2018) sobre a centralidade dos métodos no processo de alfabetização. A ênfase nesse modelo evidencia um direcionamento mais prescritivo da política de formação, contrastando com abordagens anteriores que privilegiavam uma visão mais ampla e contextualizada da alfabetização.

Outro ponto de destaque na análise das políticas de formação docente é a relação entre formação inicial e prática profissional. O PIBID se sobressai nesse aspecto ao inserir os licenciandos diretamente no contexto escolar, permitindo que a formação teórica ocorra em diálogo com a realidade educacional. Tal articulação está em consonância com Marcelo (2009), que defende a importância da imersão dos futuros docentes na prática como elemento essencial para o desenvolvimento profissional: “O conceito ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores” (Marcelo, 2009, p. 9).

Dessa forma, os diferentes programas apresentam aproximações e divergências em relação às necessidades formativas dos professores alfabetizadores. Enquanto alguns enfatizam a prática reflexiva e a interdisciplinaridade, outros adotam abordagens mais estruturadas e metodológicas. Essa diversidade aponta para a complexidade da formação docente e para a necessidade de políticas públicas que articulem teoria, prática e acompanhamento pedagógico contínuo, buscando a formação do alfabetizador cada vez mais alinhada aos desafios contemporâneos da educação.

A expectativa é de que a participação dos professores alfabetizadores nesses programas impacte suas metodologias de ensino, com a ampliação do seu repertório metodológico, incorporando novas estratégias pedagógicas propostas



pelas formações. O PNAIC visou contribuir para a diversificação das práticas ao integrar diferentes áreas do conhecimento e incentivar o acompanhamento do desempenho das crianças. Já o PIBID, ao proporcionar a inserção dos licenciandos no contexto escolar desde a formação inicial, reforça a importância da experiência prática e da construção de conhecimentos pedagógicos em diálogo com a realidade da sala de aula.

No entanto, apesar dos avanços promovidos por esses programas, persiste a necessidade de um modelo de formação mais contínuo e articulado, que una os aspectos positivos de cada iniciativa:

Um corpo de conhecimentos e competências são configurados no currículo de formação, estabelecendo os modos organizativos de formação que se escolhem para maximizar as competências para a ação visada, mediante a mobilização adequada do conhecimento profissional requerido (Roldão, 2014, p. 93).

A fragmentação das políticas educacionais ao longo dos anos impediu a consolidação de um programa de formação que acompanhe os alfabetizadores durante toda a sua trajetória profissional, oferecendo suporte tanto na formação inicial quanto na prática docente. Para enfrentar os desafios contemporâneos da alfabetização, a formulação de políticas públicas de longo prazo, que garantam formação permanente, apoio pedagógico e condições adequadas de trabalho para os professores alfabetizadores, são questões que precisam ser analisadas. A ausência de uma política de formação contínua e estruturada gera instabilidade, fazendo com que muitos professores tenham acesso a formações pontuais, sem o suporte necessário para seu desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

Além disso, a expansão das formações remotas representa um desafio metodológico para a formação docente. O avanço das tecnologias digitais possibilitou a ampliação do acesso a cursos e materiais de formação, mas também levanta questões sobre a qualidade dessas formações. Como destaca Nóvoa (2024), a interação entre pares e a reflexão coletiva são elementos essenciais para o crescimento profissional do professor. Assim, a predominância de formações a distância, sem espaços adequados para trocas de experiências e debates sobre a prática pedagógica, pode comprometer a construção do conhecimento compartilhado e a consolidação de comunidades de aprendizagem.



Diante desses desafios, mostra-se necessária a construção de políticas públicas que garantam a continuidade e a coerência dos programas de formação, conciliando diferentes perspectivas teóricas e metodológicas e assegurando espaços de interação e reflexão coletiva. A superação dessas lacunas requer um compromisso a longo prazo com a valorização da formação docente, que possa garantir que os alfabetizadores tenham acesso a processos formativos que realmente contribuam para a qualificação de sua prática.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise das propostas de formação dos programas federais voltados à alfabetização evidenciou a diversidade de abordagens e concepções pedagógicas que marcaram essas iniciativas ao longo das últimas décadas. A investigação dos documentos oficiais permitiu identificar não apenas os objetivos e metodologias adotados, mas também os desafios e lacunas que ainda persistem na formação de professores alfabetizadores. Os diferentes programas analisados apresentam contribuições significativas, mas também refletem a fragmentação das políticas públicas, a falta de continuidade das ações formativas e a ausência de um modelo estruturado e de longo prazo para o desenvolvimento profissional docente.

A pesquisa revelou que, enquanto algumas iniciativas, como o PROFA e o PNAIC, buscavam consolidar uma formação reflexiva e articulada com a prática, outras, como o Tempo de Aprender, adotaram uma abordagem mais instrumental e focada em métodos específicos de ensino. Esse contraste reforça a necessidade de uma política de formação em que os alfabetizadores tenham acesso a um processo formativo que contemple tanto a reflexão crítica quanto a aplicação de estratégias pedagógicas. Além disso, a experiência do PIBID destaca a importância da inserção dos licenciandos na escola desde a formação inicial, promovendo uma articulação mais consistente entre teoria e prática.

Outro ponto relevante identificado foi a busca por formações docentes que contribuam com a prática pedagógica, com a ampliação de repertório metodológico e maior capacidade de adaptação às demandas da sala de aula. No entanto, a descontinuidade das políticas educacionais e as divergências entre os enfoques formativos dificultam a consolidação de práticas pedagógicas sustentáveis, limitando o potencial de transformação da alfabetização no país. Além disso, a



expansão das formações remotas, bastante ampliadas durante e após o período da pandemia, representa um desafio metodológico.

Diante dessas conclusões, esta pesquisa aponta para a necessidade de novos estudos que aprofundem a relação entre formação docente e práticas pedagógicas na alfabetização, considerando variáveis como a atuação dos professores em diferentes contextos escolares, o impacto das políticas de formação na aprendizagem dos alunos e a influência de fatores socioeconômicos na eficácia dessas iniciativas.

## REFERÊNCIAS

ARCENIO, C. R. do C.; BASTOS AZEVEDO, P. A formação continuada de professores alfabetizadores: um recorte nos programas federais de alfabetização. **Olhares & Trilhas**, V. 26, P. 1–29, 2024. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/olharestrilhas/article/view/73680>>. Acesso em: 21 jan. 2025.

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

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Nacional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Edital nº 10/2024. Disponível em <[https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29052024\\_Edital\\_2386922\\_SEI\\_2386489\\_Edital\\_10\\_2024.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29052024_Edital_2386922_SEI_2386489_Edital_10_2024.pdf)> Acesso: 26 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de formação de professores alfabetizadores**. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>> Acesso: 04 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento**: Programa de formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&category\\_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192)> Acesso: 10 fev. 2025.



BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. 2013. Disponível em: <

BRASIL. Ministério da Educação. Tempo de aprender. 2025. Disponível em <<https://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>> Acesso: 04 mar. 2025.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3 ed. Petrópolis: **Editora Vozes**, 2012.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: **Artes Médicas**, 1986.

KLEIMAN, Ângela (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: **Mercado das letras**, 1995.

MACEDO, Lino. Ensaios construtivistas. São Paulo, Ed. **Casa do psicólogo**, 1994.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo** - Revista de ciências da educação. N. 8, jan.- abr., 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: uma história de sua história. São Paulo: **Cultura Acadêmica**, 2011.

NADALIN, Carlos. As 5 etapas para alfabetizar seus filhos em casa. Maringa, PR: Alcantara Cursos On-line, 2015.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores: Uma terceira revolução?. **Educação, Sociedade & Culturas**. V. 67, P. 1-1, 2024.

SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: **Contexto**, 2018.



SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação, **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** (PNAIC), 2024. Disponível em: <<https://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa-pnaic/>> Acesso: 14 fev. 2025.

ROLDÃO, Maria do Céu. Currículo, didáticas e formação de professores: a triangulação esquecida? In: OLIVEIRA, Maria Rita M. S. (Org.). Professor: formação, saberes e problemas. Porto, Portugal: **Porto Editora**, P. 91-104, 2014.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.010

# PIBID ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ruth Vallente Moreira<sup>1</sup>  
Daniele Simões Borges<sup>2</sup>

## RESUMO

Este artigo disserta sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação de licenciandos, a atuação dos professores supervisores e o impacto na educação dos estudantes participantes. O PIBID visa fortalecer a relação dos licenciandos com o cotidiano escolar, proporcionando experiências práticas que os auxiliam a compreender a dinâmica da sala de aula. A partir disso, o objetivo do texto é apresentar o subprojeto Alfabetização, que integra o edital 14/2024, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Neste subprojeto, os licenciandos atuam junto a turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, promovendo práticas pedagógicas alinhadas ao contexto do letramento. O programa incentiva a docência compartilhada, o planejamento coletivo e a reflexão crítica sobre os processos de ensino-aprendizagem. As professoras supervisoras das escolas parceiras desempenham um papel fundamental ao orientar os licenciandos, trazendo novas abordagens, promovendo reuniões formativas e ampliando as possibilidades de ensino. O referencial teórico do trabalho baseia-se em estudos sobre a psicogênese da língua escrita, permitindo aos licenciandos compreenderem como ocorre a aquisição da leitura e da escrita pelas crianças. Além disso, o subprojeto incorpora pilares fundamentais para

1 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, bolsista no subprojeto PIBID Alfabetização, [ruthvallente01@gmail.com](mailto:ruthvallente01@gmail.com).

2 Professor orientador: pedagoga, doutora em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande – FUR, [daniele.uab@gmail.com](mailto:daniele.uab@gmail.com).



o ensino da alfabetização, como a leitura na sala de aula, o uso de jogos educativos e a aplicação de sequências didáticas, tornando o ensino mais dinâmico e significativo. Alinhado ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, o PIBID Alfabetização busca garantir que todas as crianças atinjam a alfabetização até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. Os resultados observados evidenciam que o PIBID não apenas qualifica a formação dos futuros docentes, mas também fortalece a prática pedagógica dos professores envolvidos, beneficiando diretamente o aprendizado. Dessa forma, defende-se a necessidade da permanência e ampliação do programa na universidade, dada sua importância na formação inicial e no fortalecimento da educação pública.

**Palavras-chave:** Alfabetização, Formação docente, Letramento, PIBID, Educação pública.



## INTRODUÇÃO

A formação docente é um dos pilares fundamentais para a qualidade da Educação Básica, especialmente no contexto da alfabetização, que representa uma das fases mais importantes do processo de escolarização. Estudos como os de Soares (2003) e Ferreiro e Teberosky (1999) apontam que a alfabetização não deve ser reduzida à mera decodificação de símbolos gráficos, mas compreendida como um processo complexo que envolve a construção do conhecimento sobre a língua escrita. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a necessidade de práticas pedagógicas que articulem ensino e aprendizagem de forma significativa, promovendo o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras desde os anos iniciais do ensino fundamental (BNCC, 2018).

A formação docente enfrenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito à alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entre esses desafios, destaca-se a necessidade de articular diferentes saberes – teóricos, práticos e disciplinares – para atender à diversidade dos alunos e às demandas do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Maurice Tardif (2002) afirma que “os saberes docentes são plurais porque provêm de fontes variadas: da formação profissional, da experiência e de conteúdos disciplinares. Eles são adquiridos ao longo da trajetória do professor e mobilizados em sua prática cotidiana.” Esse aspecto evidencia a complexidade do trabalho docente, que exige constante atualização e reflexão para lidar com questões como a defasagem na aprendizagem, a heterogeneidade das turmas e a falta de recursos pedagógicos.

Desse modo, a formação inicial dos professores, muitas vezes, carece de uma conexão mais efetiva entre teoria e prática, para qualificar a preparação dos licenciandos para os desafios da sala de aula. Entendemos que os desafios da prática alfabetizadora serão amenizados quanto mais condições formativas e de partilha entre os professores sejam oportunizadas, tanto já em serviço quanto os em processo formativo.

Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) surge como uma importante iniciativa para fortalecer a formação dos licenciandos, promovendo sua inserção no cotidiano escolar e oferecendo experiências práticas que auxiliam, tanto na compreensão da dinâmica do ensino, quanto com na articulação de diferentes saberes nos desafios e possibilidades que a realidade escolar nos apresenta.



A troca entre licenciandos e professores supervisores no PIBID é um dos aspectos mais ricos do programa. Enquanto os futuros docentes chegam cheios de entusiasmo e novas ideias, as professoras da escola parceiras compartilham suas vivências e conhecimento sobre os desafios cotidianos da sala de aula. Esse encontro vai muito além do simples acompanhamento: é uma parceria que fortalece tanto a formação inicial quanto a prática dos docentes experientes. Juntos, eles constroem estratégias, refletem sobre o ensino e aprendem uns com os outros. É nessa relação que a teoria ganha vida e a experiência se renova, criando um espaço de aprendizagem mútua e crescimento profissional.

Assim, este artigo tem como objetivo apresentar e analisar o subprojeto Alfabetização, vinculado ao edital 14/2024 da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). No subprojeto, os licenciandos atuam junto a turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, desenvolvendo práticas pedagógicas alinhadas ao contexto do letramento e ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

A relevância deste estudo está na necessidade de compreender como a formação docente pode ser enriquecida a partir das trocas de conhecimento e vivências na docência compartilhada e do planejamento coletivo, promovendo um ensino mais dinâmico e significativo. As professoras supervisoras das escolas parceiras desempenham um papel essencial ao orientar os licenciandos, trazendo novas abordagens, conduzindo reuniões formativas e ampliando as possibilidades de ensino. Assim, o subprojeto Alfabetização não apenas contribui para a formação dos futuros professores, mas também fortalece a prática pedagógica dos docentes das escolas envolvidas, beneficiando diretamente o aprendizado das crianças.

O referencial teórico desta pesquisa concentra-se nas discussões relacionadas ao subprojeto Alfabetização, vinculado ao edital 14/2024 da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Este subprojeto oferece um olhar aprofundado sobre a formação docente, especialmente no que tange à alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Apoiando-me nas contribuições teóricas de Soares (2003) e Ferreiro e Teberosky (1999), que compreendem a alfabetização como um processo dinâmico de construção do conhecimento sobre a língua escrita, e não apenas como a decodificação de símbolos. A teoria da psicogênese da língua escrita, nesse contexto, proporciona uma base sólida para entender como as crianças desenvolvem suas habilidades de leitura e escrita, o que orienta diretamente as práticas pedagógicas do subprojeto. Além disso,



considera-se a relevância da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta a implementação de práticas pedagógicas que promovem o letramento desde os primeiros anos do ensino. O foco deste referencial teórico é a análise das diretrizes e práticas pedagógicas do subprojeto Alfabetização, buscando compreender como ele integra teoria e prática no cotidiano escolar, no processo de formação dos licenciandos e no impacto na aprendizagem dos estudantes.

Outro ponto importante deste artigo é destacar como o subprojeto Alfabetização contribui para a valorização das escolas públicas e para o processo de ensino e aprendizagem das crianças. O projeto abrange escolas de diferentes realidades na cidade de Rio Grande, abordando estratégias e metodologias desenvolvidas por estudantes e professoras supervisoras que vivenciam essas realidades. Essa abordagem permite uma adaptação às especificidades locais, garantindo uma educação mais eficaz e contextualizada para as crianças.

A pesquisa se fundamenta na teoria da psicogênese da língua escrita, que permite aos licenciandos compreenderem como ocorre a aquisição da leitura e da escrita pelas crianças, fornecendo subsídios teóricos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes. Além disso, o subprojeto incorpora pilares fundamentais para o ensino da alfabetização, como a leitura na sala de aula, o uso de jogos educativos e a aplicação de sequências didáticas, favorecendo uma aprendizagem mais significativa.

Logo, o objetivo principal desta pesquisa é compreender como o subprojeto Alfabetização do PIBID contribui para a formação dos licenciandos, fortalecendo sua relação com a prática docente e a realidade escolar. Para isso, busca-se analisar de que forma a docência compartilhada e o planejamento coletivo impactam o desenvolvimento profissional dos futuros professores, investigar o papel das professoras supervisoras na orientação e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, e avaliar os efeitos do subprojeto na aprendizagem dos estudantes da educação básica, considerando o uso de estratégias como leitura em sala de aula, jogos educativos e sequências didáticas no processo de alfabetização.

Os resultados da pesquisa demonstram que a participação no PIBID proporciona aos licenciandos um espaço privilegiado de aprendizagem, no qual teoria e prática se integram de maneira reflexiva. Além disso, o programa fortalece o trabalho docente ao incentivar práticas colaborativas e inovadoras, promovendo uma formação inicial mais sólida e um ensino mais qualificado e valorizado na educação básica. Dessa forma, este estudo defende a importância da permanência e



ampliação do PIBID na universidade, dada sua relevância na formação docente e no fortalecimento da educação pública.

## **CAMINHO METODOLÓGICO**

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa e tem como base a análise documental inspirada nos estudos de Flick (2004). O material utilizado para análise foi o subprojeto Alfabetização do PIBID, vinculado ao edital 14/2024 da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). O documento foi analisado de forma crítica e sistemática, buscando compreender suas diretrizes, objetivos e estratégias metodológicas, bem como suas contribuições para a formação docente e o ensino da alfabetização.

## **PRINCÍPIOS ORGANIZADORES DO SUBPROJETO ALFABETIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG**

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2022, p. 30)

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem um papel essencial na formação dos futuros professores, pois possibilita a aproximação entre a teoria acadêmica e a prática pedagógica. O subprojeto Alfabetização, vinculado ao edital 14/2024 da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), exemplifica como essa experiência formativa impacta o desenvolvimento profissional dos licenciandos. Ao atuarem diretamente nas escolas públicas, os estudantes vivenciam desafios reais da docência, experimentam diferentes metodologias de ensino e aprendem a lidar com as demandas da sala de aula.

Diferente de um estágio tradicional, onde a participação do licenciando muitas vezes se limita à observação, o PIBID proporciona um envolvimento ativo no planejamento, execução e avaliação das práticas pedagógicas. Essa vivência fortalece a construção da identidade docente, permitindo que os licenciandos



desenvolvam confiança, autonomia e reflexão crítica sobre sua atuação. Além disso, o programa promove um olhar mais atento à realidade da educação pública, contribuindo para a formação de professores mais preparados e comprometidos com a transformação social.

O subprojeto também demonstra um impacto positivo na valorização das escolas públicas. Ao inserir os licenciandos no cotidiano escolar, o projeto contribuiu para uma reflexão crítica sobre as realidades locais e a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, levando em consideração os desafios socioeconômicos e culturais em que aquela escola está localizada. O subprojeto PIBID Alfabetização estabelece parceria com três escolas públicas, localizadas em diferentes bairros da cidade de Rio Grande, proporcionando aos licenciandos uma vivência ampla e diversificada da realidade escolar. A Escola Municipal de Ensino Fundamental de Tempo Integral Valdir de Castro oferece um contexto voltado para a educação em tempo integral. A Escola Estadual de Ensino Médio Roberto Bastos Tellechea apresenta outra dinâmica educacional, permitindo aos bolsistas compreenderem os desafios e as potencialidades do ensino fundamental e médio em uma escola estadual. Já a Escola Municipal de Ensino Fundamental São Miguel traz uma outra perspectiva.

Além disso, a colaboração entre os licenciandos e as professoras supervisoras possibilita uma troca rica de experiências e conhecimentos, que fortalecem as práticas pedagógicas dessas professoras que já atuam diretamente nessas escolas, oferecendo, assim, novos horizontes para a atuação dessas docentes da educação básica.

A atuação dos licenciandos nas escolas públicas também resulta em uma maior visibilidade da importância da formação continuada, assim como para as professoras supervisoras que, ao orientarem os futuros professores, podem revisar e aperfeiçoar suas próprias práticas pedagógicas, favorecendo a contante construção da identidade docente. Isso reafirma a ideia de que as escolas públicas são espaços de formação inicial não apenas para os licenciandos, mas também para os professores em exercício.

No caso do subprojeto Alfabetização, a formação dos licenciandos se dá por meio de estratégias como docência compartilhada, planejamento coletivo e desenvolvimento de práticas pedagógicas alinhadas ao contexto do letramento. A experiência adquirida ao longo do programa amplia o repertório didático dos licenciandos, capacitando-os para enfrentar os desafios da alfabetização e



promovendo uma aprendizagem mais significativa para os alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

Logo, entende-se a importância do constante estudo e reflexões realizadas em reuniões de formação sobre a prática pedagógica, garantindo que a aplicação do conhecimento esteja sempre embasada teoricamente, evitando que haja um esvaziamento teórico e técnicas descontextualizada ao planejar. A Psicogênese da Língua Escrita, de Ferreiro e Teberosky (1999), evidencia a complexidade do processo de aprendizagem da escrita, mostrando que as crianças constroem hipóteses sobre o sistema de escrita a partir de interações significativas com o meio. Dessa forma, é essencial que os docentes estejam sempre aprofundando seus conhecimentos teóricos para compreender as diferentes fases do desenvolvimento da escrita e intervir de maneira mais eficaz, respeitando os processos e as particularidades dos alunos. Sem esse movimento contínuo entre teoria e prática, corre-se o risco de reduzir a alfabetização a métodos engessados, distantes da realidade dos alunos. O estudo constante nos permite olhar para cada criança com mais sensibilidade, reconhecer suas hipóteses sobre a escrita e intervir de maneira intencional, respeitosa e transformadora. Dessa forma, evitamos o esvaziamento teórico e fortalecemos um ensino que, mais do que ensinar a ler e escrever, forma sujeitos capazes de se expressar e compreender o mundo.

No subprojeto Alfabetização, os professores supervisores desempenham um papel crucial na formação dos licenciandos, acompanhando de perto sua trajetória e promovendo encontros formativos que vão além do simples planejamento de atividades. Eles compartilham vivências, discutem desafios e auxiliam na construção de estratégias didáticas sensíveis às necessidades reais dos alunos. Mais do que orientadores, incentivam a reflexão contínua sobre a prática pedagógica, encorajando os futuros professores a analisarem os impactos de suas ações e a ajustarem suas abordagens de acordo com a dinâmica da turma. Como destaca Madalena Freire (1997, p. 57), “[...] na concepção democrática de educação, o ato de planejar não é meramente fabricar planos; ele é processo interrupto, permanente, cujo desafio é lançar-se na re-elaboração diária de novos planejamentos”. Essa mediação cuidadosa não só fortalece a autonomia docente, mas também contribui para um ensino mais significativo e inclusivo, alinhado às políticas educacionais e à realidade das escolas públicas.

Os professores supervisores, além de atuarem como mediadores no processo de formação dos licenciandos, também estão em constante aprendizado.



A interação com os futuros docentes permite a troca de experiências, conhecimentos e reflexões sobre as práticas pedagógicas, favorecendo um ambiente de formação mútua. Como destaca Soares (2003), a alfabetização não é um processo estático, mas sim dinâmico e passível de ressignificações a partir das interações no contexto escolar. Nesse sentido, a aprendizagem acontece no encontro, na troca de ideias, nas experiências compartilhadas. Quando cada voz é valorizada, quando há espaço para questionar, criar e refletir, o conhecimento se torna algo construído coletivamente. Mais do que ensinar, o papel do educador é abrir caminhos, incentivar o pensamento crítico e mostrar que aprender é um processo contínuo, que acontece no diálogo e na convivência.

Com mais educadores atentos às necessidades dos alunos, é possível oferecer um acompanhamento mais próximo, criando oportunidades para que cada criança avance no seu próprio ritmo. Atividades como a leitura compartilhada, jogos educativos e sequências didáticas tornam a alfabetização um processo mais interativo e significativo, despertando o interesse e fortalecendo a construção do conhecimento de forma mais acessível e prazerosa.

O programa contribui para a valorização da escola como espaço formativo, fortalecendo a relação entre universidade e educação básica. Os estudantes participantes se beneficiam de um ensino mais qualificado, enquanto os professores da rede pública também encontram no PIBID um espaço para a troca de experiências e o aprimoramento de suas práticas. Dessa forma, o programa não apenas fortalece a formação docente, mas também impacta positivamente a qualidade da educação pública, alinhando-se a políticas como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, que busca garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas até o final do 2º ano do Ensino Fundamental.

O subprojeto de Alfabetização do PIBID busca integrar os pilares da Literatura, Jogos e Sequência Didática para promover uma abordagem pedagógica que valorize a construção do conhecimento de forma lúdica, significativa e colaborativa. A Literatura é tratada como um dos pilares fundamentais do processo de alfabetização, com a seleção de livros que contemplem o universo infantil e as necessidades dos alunos. O trabalho com a literatura vai além da simples leitura: é um convite à reflexão, ao imaginário e ao prazer da descoberta, sendo planejado em conjunto com os estudantes da Educação Básica, o que fortalece seu engajamento e o entendimento do papel da leitura na formação de cidadãos críticos e reflexivos.



A utilização de Jogos educativos, por sua vez, é pensada para estimular o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a apropriação do sistema de escrita de maneira divertida e interativa. A seleção dos jogos é feita com base em critérios pedagógicos, considerando o nível de desenvolvimento cognitivo das crianças e a aplicabilidade curricular, proporcionando uma aprendizagem que respeita as individualidades dos alunos e valoriza o aprendizado ativo.

Por fim, as Sequências Didáticas são desenvolvidas a partir de uma prática reflexiva e contínua, em que os licenciandos, juntamente com os professores supervisores, constroem e aprimoram atividades pedagógicas que atendem às necessidades reais da sala de aula. Essas sequências são pensadas a partir das observações feitas nas escolas e das discussões teóricas nas rodas de formação, com o objetivo de promover a alfabetização de forma integral. Esse processo colaborativo entre licenciandos e professores contribui para a formação contínua de ambos, criando uma cultura de aprendizagem coletiva e de valorização do processo de alfabetização como um direito de todas as crianças.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise deste estudo mostrou que a docência compartilhada e o planejamento coletivo, pilares do PIBID Alfabetização, desempenham um papel fundamental na formação dos futuros professores. A possibilidade de vivenciar o dia a dia das escolas, aplicando na prática os conhecimentos adquiridos na universidade, é uma experiência essencial para o desenvolvimento das competências pedagógicas dos licenciandos. Essa integração entre teoria e prática permite que eles possam aprender e se aprimorar, ajudando também a melhorar a prática dos professores das escolas públicas, por meio dessa troca constante de saberes.

O subprojeto Alfabetização do PIBID, vinculado ao edital 14/2024 da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), não só contribui para a formação dos futuros educadores, mas também impacta diretamente o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. A colaboração entre licenciandos e professores supervisores é um elemento essencial para que todos possam crescer juntos, oferecendo aos alunos uma educação mais rica, adaptada à realidade de cada escola.

A continuidade e a ampliação do PIBID são fundamentais para garantir uma educação de qualidade. Esse programa, ao investir na formação inicial dos professores e valorizar as escolas públicas, tem o potencial de fazer uma grande



diferença na melhoria da educação básica. Com a expansão do PIBID, seria possível alcançar ainda mais escolas públicas e dar a um número maior de licenciandos a chance de viver a experiência da docência compartilhada, de maneira mais próxima da realidade da escola. Isso ajudaria a transformar o ensino no país, tornando-o mais significativo e conectado com as necessidades dos alunos.

Além disso, o PIBID oferece uma oportunidade única de construir uma educação mais inclusiva, democrática e justa, respeitando as especificidades de cada comunidade e os desafios que cada aluno enfrenta. Ao valorizar o trabalho dos professores das escolas públicas, que são mediadores e formadores, o programa fortalece a ideia de que a troca de experiências entre licenciandos e professores em exercício é enriquecedora para todos. Essa colaboração mútua resulta em uma formação docente mais sólida, com práticas pedagógicas aprimoradas e, conseqüentemente, melhores resultados no desempenho dos alunos. Assim como apresenta a BNCC (2017), a formação de professores deve promover o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem aos docentes uma prática pedagógica reflexiva e transformadora, capaz de atender às necessidades dos estudantes e contribuir para a construção de uma educação pública de qualidade, inclusiva e equitativa.

Portanto, a continuidade e ampliação do PIBID são urgentes. Esse programa é uma ferramenta essencial para formar professores comprometidos com a transformação social e com a construção de uma educação pública de excelência. Ao alinhar-se com políticas educacionais importantes, como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, o PIBID contribui diretamente para garantir a alfabetização de todas as crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. Ampliar o PIBID é um passo necessário para fortalecer a educação básica, formando profissionais capazes de promover mudanças reais na vida dos alunos e, conseqüentemente, na sociedade.

No entanto, apesar dos avanços significativos proporcionados pelo PIBID desde sua criação em 2007, apenas cerca de 5% dos licenciandos no Brasil têm acesso às bolsas oferecidas pelo programa, o que evidencia uma grande defasagem em relação à demanda. Em 2024, por exemplo, o Edital Capes Nº 10/2024 disponibilizou 80 mil bolsas, mas foram mais de 118 mil solicitações, o que demonstra a crescente necessidade de ampliar o número de cotas.

Nesse contexto, é fundamental o apoio à campanha #AmpliaPibid, que reivindica a ampliação das cotas de bolsas, o fortalecimento do PIBID como política



pública de Estado e a implementação do programa de Residência Docente. O fortalecimento do PIBID é essencial para que mais licenciandos possam ter acesso a uma formação docente de qualidade, impactando diretamente a educação básica no país e contribuindo para a melhoria contínua do ensino. A mobilização para ampliar o PIBID é, portanto, uma ação urgente e necessária, pois a formação de professores é a base para o desenvolvimento de um sistema educacional mais justo e eficiente. A petição #AmpliaPibid pode ser acessada no site <https://peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=AmpliaPibid>.

Como Paulo Freire (1997, p. 26) disse, “quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar e aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.” O PIBID aproxima os futuros professores da realidade escolar e os convida a enxergar a docência como um verdadeiro ato de transformação social. Garantir a continuidade desse programa é apostar em uma educação pública mais humanizada, crítica e de qualidade, que esteja realmente alinhada às necessidades dos alunos e aos desafios da sociedade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 9 mar. 2025.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FLICK, Uwe. **Uma introdução a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Madalena. Sonhar na ação de planejar. In: FREIRE, Madalena et al. **Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão**. Instrumentos metodológicos II. São Paulo; Espaço Pedagógico, 1997, p. 54-58.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 72. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

PETIÇÃO PÚBLICA #AMPLIPIBID. Disponível em: <https://peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=AmpliaPibid>. Acesso em: 30 mar. 2025

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.011

# DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE: TRABALHANDO COM AS DIFERENÇAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Francismara Janaina Cordeiro de Oliveira<sup>1</sup>

Vera Elis Mendes<sup>2</sup>

Leocilêa Aparecida Vieira<sup>3</sup>

Elizabeth Regina Streisky de Farias<sup>4</sup>

## RESUMO

A alfabetização é um processo complexo que tem por objetivo promover o aprimoramento de competências de leitura e escrita dos estudantes. Essas competências são essenciais para o avanço acadêmico e social dos alunos. No entanto, na educação básica é comum encontrar uma variedade de contextos que oferecem desafios significativos para os educadores, especialmente no que tange à inclusão de alunos com deficiências. Neste cenário, é fundamental que o professor conheça as especificidades da sua turma, bem como, as necessidades específicas de cada estudante,

1 Pedagoga. Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional de Educação Inclusiva (PROFEI). Prefeitura Municipal de Paranaguá (PR). E-mail: [francismara21@gmail.com](mailto:francismara21@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6070-3857>.

2 Pedagoga. Mestranda pelo Programa de Mestrado Profissional de Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Prefeitura Municipal de Paranaguá. E-mail: [v.elis@hotmail.com](mailto:v.elis@hotmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7729-7451>;

3 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus de Paranaguá. E-mail: [leocilêa.vieira@unespar.edu.br](mailto:leocilêa.vieira@unespar.edu.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3879-4518>.

4 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus de Paranaguá. e-mail: [Elizabeth.farias@unespar.edu.br](mailto:Elizabeth.farias@unespar.edu.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3261-7756>



uma vez que na escola não existe uma homogeneidade com relação aos processos de aprendizagem. Para proporcionar um ambiente inclusivo, é essencial reconhecer que cada pessoa tem um ritmo e necessidades individuais que devem ser levadas em conta. Neste sentido, os educadores precisam desenvolver estratégias inclusivas que levem em consideração as necessidades individuais dos estudantes. Para proporcionar este ambiente, é imprescindível o uso de materiais adaptados, tecnologia assistiva e metodologias ativas que vem apresentando efetividade na criação de ambientes de aprendizagem inclusivos e de qualidade. Usando um referencial teórico-metodológico pautado em autores como Soares (2014) (2015), Martins (2012), Garcia (2014) entre outros, este estudo busca refletir sobre os desafios encontrados pelos alfabetizadores ao lidarem com a diversidade no processo de alfabetização de uma escola localizada no município de Paranaguá, além de propor estratégias que podem ser adotadas para garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades e características, tenham acesso a um ensino de qualidade.

**Palavras-chave:** Alfabetização, Diversidade, Educação inclusiva.



## INTRODUÇÃO

A alfabetização é um processo complexo que visa promover o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos estudantes, fundamentais para seu progresso acadêmico e social. No contexto da educação básica, os educadores frequentemente se deparam com desafios significativos, especialmente no que se refere à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (Soares, 2014; Garcia, 2014). Diante desse cenário, torna-se imprescindível que os professores compreendam as especificidades de suas turmas e as necessidades individuais de cada estudante, haja vista que não há homogeneidade nos processos de aprendizagem. Dessa forma, a adoção de metodologias adaptadas e diversificadas é essencial para assegurar que todos os alunos tenham acesso aos conteúdos pedagógicos de maneira significativa (Martins, 2012).

A justificativa para este estudo está na necessidade de compreender os desafios enfrentados pelos alfabetizadores na promoção de uma educação inclusiva. Considerando que cada estudante possui um ritmo e demandas específicas, torna-se essencial o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão e a aprendizagem de todos. A utilização de materiais adaptados, tecnologia assistiva e metodologias ativas tem se mostrado eficaz na criação de ambientes de aprendizagem inclusivos e de qualidade (Soares, 2015).

Assim, este estudo tem como objetivo refletir sobre os desafios encontrados pelos alfabetizadores ao lidarem com a diversidade no processo de alfabetização em uma escola localizada no município de Paranaguá (PR). Além disso, busca propor estratégias que possam ser adotadas para garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades e características, tenham acesso a um ensino de qualidade.

Metodologicamente, este estudo baseia-se em uma abordagem qualitativa, utilizando observação participante, análise documental e entrevistas semiestruturadas com os docentes da instituição de ensino investigada. A escolha desses procedimentos visa compreender as percepções dos educadores e as práticas pedagógicas utilizadas na alfabetização de alunos com deficiências.



## **A DIVERSIDADE NA ALFABETIZAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

A diversidade na alfabetização representa um dos desafios da educação básica, exigindo dos docentes uma compreensão ampla das diferenças individuais dos estudantes. Conforme Soares (2014), a alfabetização não se limita à simples decodificação de símbolos gráficos, mas está inserida em um contexto sociocultural, no qual os alunos trazem experiências e repertórios distintos para a sala de aula, pois cada aluno chega à escola com suas vivências e conhecimentos diferentes, e isso influencia como ele aprende. Ou seja, a leitura e escrita fazem parte de um universo maior, que envolve a forma como as pessoas se comunicam e interagem no dia a dia. Nesse sentido, Kleiman (2008) reforça que o processo de alfabetização deve considerar não apenas a aquisição do código escrito, mas também o letramento, garantindo que os estudantes compreendam e utilizem a linguagem escrita de forma significativa em diferentes contextos sociais.

Martins (2012) destaca que o ensino deve ser planejado considerando essa diversidade, garantindo que todos os alunos tenham oportunidades iguais de aprendizagem, independentemente de suas condições sociais, cognitivas ou físicas. A diferença nos processos de aprendizagem demanda metodologias flexíveis e adaptadas, que possam contemplar as distintas necessidades dos estudantes. O professor deve, nesse momento, fazer uso de materiais diferenciados, como jogos pedagógicos, além de explorar as Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDCIs) e o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), estratégias que garantem acessibilidade a todos os alunos. Segundo Moran (2015), a integração das TDCIs no ensino possibilita novas formas de aprendizagem, tornando o ensino mais interativo e estimulante para os estudantes, especialmente aqueles que apresentam dificuldades no aprendizado tradicional.

Garcia (2014) aponta que um dos principais desafios enfrentados pelos professores é a falta de formação continuada para lidar com a diversidade na alfabetização. Muitos docentes sentem-se despreparados para adotar práticas inclusivas, o que pode comprometer o desenvolvimento de alunos com necessidades educacionais diversificadas. Nesse sentido, a capacitação docente e o suporte institucional são essenciais para que a alfabetização ocorra de forma equitativa. O sistema educacional ainda apresenta lacunas significativas no que diz respeito à formação continuada dos professores. Muitos educadores buscam atualizar-se



de forma autônoma, recorrendo a conteúdos disponíveis na internet, enquanto outros permanecem presos a metodologias tradicionais, sem acompanhar as transformações no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, a formação docente precisa ser um processo contínuo e dinâmico, pois as gerações evoluem, a forma de aprender se modifica e o mundo está cada vez mais digitalizado.

Como ressalta Kenski (2012), a inserção de novas tecnologias na educação exige do professor um novo papel, no qual ele se torna um mediador do conhecimento, promovendo aprendizagens mais colaborativas e adaptadas ao contexto digital. As crianças, imersas nesse ambiente tecnológico, chegam às escolas com novas habilidades e expectativas, tornando essencial que os professores estejam preparados para utilizar metodologias inovadoras e inclusivas, garantindo um ensino alinhado às demandas contemporâneas.

Diante dos desafios apresentados, torna-se necessário pensar em estratégias eficazes para garantir uma alfabetização verdadeiramente inclusiva. Segundo Soares (2015), o uso de metodologias ativas, como o ensino colaborativo e a aprendizagem baseada em projetos, pode favorecer a participação dos alunos e estimular o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a alfabetização.

Garcia (2014) enfatiza a importância da tecnologia assistiva nesse processo, pois elas possibilitam a adaptação dos conteúdos pedagógicos às necessidades específicas dos estudantes, promovendo maior autonomia e engajamento na aprendizagem. O uso de *softwares* educativos, aplicativos interativos e materiais adaptados são algumas das ferramentas que contribuem para tornar o ensino mais acessível.

Além disso, Martins (2012) destaca a necessidade de um planejamento pedagógico que contemple a diversificação dos recursos didáticos, favorecendo diferentes estilos de aprendizagem. A flexibilização curricular e a personalização das atividades são fundamentais para que todos os alunos possam avançar em seu próprio ritmo, respeitando suas particularidades. É fundamental que o planejamento pedagógico considere a diversidade dos alunos, incorporando uma ampla gama de recursos didáticos que atendam às diferentes formas de aprender. A adaptação curricular e a personalização das atividades tornam-se estratégias essenciais para garantir que cada estudante possa progredir de acordo com suas necessidades e potencialidades. Ao valorizar a individualidade no processo de ensino, a escola promove uma aprendizagem mais inclusiva e eficaz, possibilitando que todos tenham acesso ao conhecimento de maneira equitativa e significativa.



Por fim, a formação continuada dos professores é um aspecto importante para a efetivação de práticas inclusivas na alfabetização. Como pontua Soares (2014), é essencial que os educadores tenham acesso a capacitações que os preparem para lidar com a diversidade e implementem estratégias que favoreçam a aprendizagem de todos os estudantes. Dessa forma, a alfabetização pode se tornar um processo mais democrático e acessível, garantindo que cada aluno tenha a oportunidade de desenvolver plenamente suas competências.

## **METODOLOGIA**

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, com foco na análise da prática docente no processo de alfabetização inclusiva. A pesquisa foi realizada em uma escola do município de Paranaguá (PR), envolvendo professores alfabetizadores que atuam diretamente com estudantes com diferentes perfis e necessidades educacionais.

Para a coleta de dados, utilizou-se a observação participante, permitindo um acompanhamento próximo das práticas pedagógicas empregadas em sala de aula e a análise documental, baseada no estudo de registros pedagógicos, planejamentos e materiais didáticos utilizados pelos docentes. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores, buscando compreender suas percepções sobre os desafios enfrentados na alfabetização de alunos com deficiência, bem como, as estratégias utilizadas para promover um ensino mais inclusivo.

Os dados coletados foram analisados à luz do referencial teórico-metodológico que fundamenta este estudo, utilizando autores como Soares (2014; 2015), Garcia (2014), Martins (2012) e Moran (2015), entre outros. A partir dessa análise, buscou-se identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos educadores e as práticas mais eficazes na construção de um ambiente de aprendizagem acessível e equitativo.

Essa metodologia possibilitou compreender as estratégias que contribuem para um ensino mais inclusivo e refletir sobre a importância da formação continuada dos professores na adoção de práticas pedagógicas inovadoras, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma alfabetização de qualidade.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo abordou os desafios enfrentados pelos alfabetizadores diante da diversidade no processo de aprendizagem, enfatizando a necessidade de estratégias inclusivas para garantir um ensino de qualidade para todos os alunos. A partir do referencial teórico e das discussões desenvolvidas, constatou-se que a diversidade no ambiente escolar exige práticas pedagógicas flexíveis, bem como a utilização de metodologias adaptadas e tecnologias assistivas.

Os resultados da pesquisa apontam que, apesar dos desafios encontrados, a implementação de estratégias inclusivas, como o uso de tecnologia assistiva e metodologias ativas, contribui significativamente para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem. Os professores relataram melhorias no engajamento dos alunos e na qualidade da interação em sala de aula, destacando a importância da formação continuada para a adoção de práticas inovadoras.

Outro fator que se constatou é que a capacitação docente é um dos fatores determinantes para o sucesso da alfabetização inclusiva. Professores que possuem formação adequada e acesso a recursos pedagógicos inovadores conseguem implementar práticas mais eficazes, favorecendo a aprendizagem de alunos com diferentes necessidades.

Conclui-se que a alfabetização inclusiva exige um compromisso contínuo dos educadores, aliados a políticas públicas eficazes e formação docente adequada. A pesquisa evidencia a necessidade de um olhar atento às especificidades dos alunos e reforça a importância de um ensino adaptado à diversidade, garantindo, assim, uma educação de qualidade para todos.

Dessa maneira, a alfabetização no contexto da diversidade deve ser conduzida por meio de abordagens pedagógicas que respeitem as particularidades de cada estudante. A escola, enquanto espaço democrático de aprendizagem, precisa garantir que todos os alunos tenham oportunidades equitativas de desenvolvimento. Para isso, é essencial que políticas educacionais sejam voltadas para a formação continuada dos professores e para a disponibilização de recursos que facilitem a prática pedagógica inclusiva.



## REFERÊNCIAS

GARCIA, Regina Leite. **Educação inclusiva**: um desafio para a escola. São Paulo: Cortez, 2014.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

KLEIMAN, A. B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

MARTINS, M. **Aprendizagem e diversidade**: desafios para o ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MARTINS, Maria Helena. **A diversidade no processo de ensino-aprendizagem**. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. São Paulo: Penso, 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.012

# AFETO E EMERGÊNCIA DO DISCURSO ESCRITO NA ALFABETIZAÇÃO

Welessandra Aparecida Benfica<sup>1</sup>  
Victoria Wilson<sup>2</sup>

## RESUMO

A pesquisa busca analisar as condições da emergência do discurso escrito de crianças em fase de alfabetização por meio das formas de escrita referenciadas pelo afeto, em bilhetes, cartas e outras escritas dirigidas às professoras alfabetizadoras. Pretende-se investigar universos de referências do sujeito com a escrita inicial, suas formas de expressão, os afetos na emergência do discurso escrito na Alfabetização e aspectos que possam oferecer bases para se pensar a possibilidade de construção sobre uma narrativa do processo de alfabetização vinculada ao pertencimento do sujeito que aprende, à construção de sua alteridade/ discursividade e ao afeto sócio interacional (Besnier, 1990; Ostrower, 2001; Bakhtin, 2017; Vigotski, 2018). A análise documental e indiciária é o instrumento metodológico utilizado e é composto de um acervo de bilhetes, cartas e cartões entregues às professoras alfabetizadoras, escolhidos segundo critérios estabelecidos. Essa análise será guiada pela construção das categorias provenientes das leituras e incursões sobre a teoria da Linguagem de Bakhtin, em especial os atos discursivos, o afeto sócio interacional, os indícios da escrita que revelem a emergência do discurso escrito inicial, e a busca por compreender de que maneira essas crianças manifestam seus afetos por meio da escrita. Ainda se evidencia na proposta a definição de tomar as cartas produzidas como referências

1 Estágio de pós-doutoramento no Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística da UERJ. [welessandra.benfica@uemg.br](mailto:welessandra.benfica@uemg.br)

2 Professora titular da Faculdade de Formação de Professores e dos Programas de Pós-Graduação em Letras: PROFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras) e PPLIN (Mestrado Acadêmico em Estudos Linguísticos e Estudos Literários) da UERJ. [vicwilsoncc@gmail.com](mailto:vicwilsoncc@gmail.com)



para a elaboração de um livro intitulado “Cartas às crianças escritoras que ainda vão nascer”. A intenção central da pesquisa é coadunar estudos já realizados no doutoramento em Educação para aprofundá-los com convergência para as práticas discursivas da escrita e investigar como, onde e porquê o sujeito se distancia de seu potencial criativo e coloca a escrita num lugar inalcançável e apavorante.

**Palavras-chave:** escrita; afetos; alfabetização discursiva.



## INTRODUÇÃO

Essa pesquisa circunscreve campos do conhecimento que se aglutinam e se ampliam em áreas convergentes, destacando-se a Educação, a Alfabetização em perspectiva discursiva, as práticas de linguagem em contextos variados, com foco na enunciação, discurso e interação dos sujeitos.

Nos meandros da escrita, em tomada proposital de entrevista concedida por Ostrower (2023), encontramos dois extremos: o professor que chega na sala de aula e determina a escrita dos estudantes e o professor que diz aos estudantes ‘escrevam o que quiserem’. Ambos manifestam ações que remetem a práticas perversas: a primeira autoritária, a segunda niilista.

Ao considerar o processo de criação e criatividade Ostrower (2023) adverte: o sujeito não inventa uma forma expressiva. Primeiro ele vive. E em função dessa experiência de vida ele encontra a expressão para esta experiência. Tanto é possível, quanto necessário pensar a escrita pelo caminho do olhar artístico da autora. No trabalho da escrita, a criança revela o seu potencial criador e que envolve a capacidade de compreender, relacionar, ordenar, significar e configurar.

Uma perspectiva que também nos apresenta possibilidade de discussão reside na perspectiva dialógico-discursiva, onde ouvir, falar e escrever não podem ser dar fora do processo interlocutivo.

A assimetria entre os interlocutores e toda a luta de forças que se travam na “arena discursiva” fazem com que nem todas as vozes sejam ouvidas da mesma forma, e torna-se por essa razão olhar os sujeitos e seus modos de produzir, criar e interligar as suas ações.

Nesse sentido, o que se pretende dizer nessa pesquisa encontra ancoragem em condições da emergência do discurso escrito de crianças em fase de alfabetização por meio de suas formas de escrita referenciadas pelo afeto, a partir de uma visão antropológica e socionteracional da linguagem, conforme atribuída por Besnier (1990, pág.02).

Pretende-se investigar universos de referências do sujeito com a escrita inicial, suas formas de expressão, os afetos na emergência do discurso escrito na Alfabetização e aspectos que possam oferecer bases para se pensar a possibilidade de construção sobre uma narrativa do processo de alfabetização vinculada



ao pertencimento do sujeito que aprende, à construção de sua alteridade/discursividade e ao afeto sócio-interacional.

As questões de pesquisa que procuramos aprofundar podem ser assim evocadas: Como a escola tem trabalhado a criação e a imaginação da escrita na emergência do discurso escrito inicial da criança? Se cada sujeito cria a partir de seu universo de possibilidade e de suas interações no mundo, a escola tem sido lugar de criação e criatividade? Que fios tem puxado? Quais estratégias podem ser visualizadas nas escritas afetivas das crianças e que podem ser interpretadas a partir do que a abordagem discursiva dispõe como elemento interpretativo de um fazer discursivo-interacional?

A pesquisa surge de três condições que se relacionam no decorrer de minha trajetória acadêmica. A primeira revela-se na imersão da infância e adolescência na literatura infantil, nos livros e clássicos que sempre estiveram ao alcance das mãos e bem possíveis de serem levados para a grande mangueira.

Tudo ali na roça ia devagar, tal qual “Lúcia já vou indo”, a lesma encantadora que ainda insiste em me visitar. Ainda ressoa na escrita que ora dou início no pós-doutorado e que desvendará as escritas afetivas das crianças, as palavras de Maria Heloísa Penteado em sua história: “*Lúcia já vou indo* não sabia andar depressa, andava devagar, falava devagar e chorava e ria mais devagarinho ainda”. “Depressa Lúcia, assim você não chega, diziam os bichinhos”, mas Lúcia gostava de ver a beleza dos caminhos. Ela já sabia que mais importante que chegar é ir sempre em frente, no ritmo de cada um!

A copa exuberante e forte da mangueira ou de uma árvore escolhida para ser tronco que acolhia a leitura aliada a uma infância rural, era o lugar ideal, por onde passariam os clássicos infantis, os contos de fadas, das aventuras de Peter Pan ao Rouxinol do Imperador. A alfabetização permeada pelo clássico “Os três Porquinhos” e a certeza da vida adulta: a casinha de pedra, sobre a rocha, fica cada vez mais desafiadora de ser derrubada pelo lobo. Tantas foram as leituras, que a escrita fez morada em mim!

A segunda condição localiza-se na formação de professoras na disciplina de Alfabetização e Letramento, que ministro há 10 anos no Curso de Pedagogia. Sempre trabalhei com as professoras questões que preservam três grandes temáticas: a condição da Linguagem, a condição da escrita por meio da Psicogênese da escrita de Emília Ferreiro, e por fim, uma unidade toda dedicada à escrita como



prática discursiva. Ler Ana Luiza Smolka nos possibilitou entender que há algo a se fazer para além da gênese da escrita.

Não é fato novo que temos que caminhar em direção a um aprofundamento sobre a alfabetização para além da Psicogênese. As (os) estudantes sempre perguntam o que fazer com a criança que não se encontra em nenhuma fase ou nível psicogenético da escrita. Como ler as escritas produzidas? Posso jogar fora? Fingir que não entendi? O que a criança quer dizer com isso? E quando as (os) futuros docentes entendem que a escrita e a escritura são duas faces da construção do texto, percebem que há muito o quê desvendar sobre o sujeito, o discurso e as inúmeras construções que ele faz para se apropriar/constituir sua escrita.

A terceira condição diz respeito à tese, intitulada “A escrita de educandos (as) em formação para atuação nas escolas do campo na perspectiva das Representações Sociais”, (Benfica, 2017), apresentada ao Programa de Pós-graduação em Conhecimento e inclusão social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Destaco a presença proposital da música “Anunciação”, de Alceu Valença, no último capítulo da tese. *“Na bruma leve das paixões que vêm de dentro, tu vens chegando pra brincar no meu quintal No teu cavalo peito nu, cabelo ao vento, e o sol quarando nossas roupas no varal. Tu vens, tu vens. Eu já escuto os teus sinais... tu vens, tu vens, eu já escuto os teus sinais. A voz do anjo sussurrou no meu ouvido, eu não duvido já escuto os teus sinais. Que tu virias numa manhã de domingo, eu te anuncio nos sinos das catedrais”*.

Havia ao final do texto um chamado para aprofundar as condições da escrita. Ainda mais por perceber que após toda a incursão nas narrativas de sujeitos que se veem diante da escrita acadêmica na Universidade, uma categoria chama a atenção por ligar, como um fio condutor das narrativas, todos os sujeitos pesquisados: o medo de escrever. Nas considerações finais da tese destaco que a escrita, objeto historicamente fundado sob o “privilegio” dos mediadores de pena, o profissional da escrita, os *upografeis*, (que escrevem por aqueles que não sabem fazê-lo), os copistas, secretários, escreventes públicos, contratados para escrever como em Chartier (2002, p. 91-92), agora pertence a sujeitos que a conquistaram pela luta, ocupando um lugar na Universidade. Os que se encontravam aliados de direitos tomaram a Universidade e invadiram o “latifúndio do saber”.



No entanto, aprende-se a ter medo de escrever, porque, antes, o que havia, era apenas o desejo dessa escrita, perpassado pelas dificuldades de acesso, sejam materiais ou produzidas por essas experiências. Chegar à Universidade, portanto, significa estar diante desse desejo forjado nas experiências de vida desses sujeitos. Significa, sobretudo, tomar posse, apropriar-se, sentir-se parte de um mundo desconhecido e possível. E fazer o retorno a essa produção escrita, por meio da produção afetiva das crianças pode desvendar onde o sujeito se afasta de seu potencial criativo e coloca a escrita um lugar inalcançável e apavorante.

O objetivo geral da pesquisa é investigar a emergência do discurso escrito na alfabetização por meio das “cartinhas” de afetos, identificando o repertório de escritas afetivas de crianças no primeiro ano de alfabetização. Almejamos ainda aprofundar na análise das produções escritas afetivas por meio de *indícios* que revelem a ação das crianças sobre sua criação escrita e verificar como são produzidas as escritas afetivas presentes nas turmas de alfabetização.

## **METODOLOGIA**

A análise documental e indiciária é o instrumento metodológico utilizado e é composto de um acervo de bilhetes, cartas e cartões entregues às professoras alfabetizadoras, escolhidos segundo critérios a serem estabelecidos no decorrer da investigação. Essa análise será guiada pela construção das categorias provenientes das leituras e incursões sobre a teoria da Linguagem de Bakhtin, em especial os atos verbais responsivos, o afeto sócio interacional, os *indícios* da escrita que revelem a emergência do discurso escrito inicial, e a busca por compreender de que maneira essas crianças manifestam seus afetos por meio da escrita. O corpus da pesquisa será constituído por cartas e bilhetes de crianças em fase de Alfabetização. Portanto, pretende-se realizar análise documental e indiciária sobre os bilhetes e cartinhas elaborados para a professora em início de alfabetização. Segundo Oliveira (2007, p. 69) a pesquisa documental “caracteriza-se pela busca de informações em documentação que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornas, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação”.

Para a análise do material escrito das crianças, recorreremos ao paradigma indiciário proposto por Ginzburg, segundo o qual: “Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras



preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição.” (Ginzburg, 1989, p. 179).

Como se pode notar, o paradigma indiciário sugere um método voltado para as singularidades, privilegiando pequenos detalhes, uma vez que esses podem ser, além de relevantes, determinantes no e para o processo de investigação do pesquisador. Nesse sentido, abre-se a possibilidade para o pesquisador deter-se em aspectos nem sempre “captados diretamente, mas, sobretudo, recuperáveis através de indícios, sintomas”, complementa Abaurre (1979, p.15, apud Quartarella, 1994).

Ainda pretendemos elaborar um livro sobre as cartas provenientes de um projeto a ser realizado como extensão. O livro tem como título “Cartas para as crianças escritoras que ainda vão nascer” em tomada proposital do livro intitulado “Sem choro nem vela: carta aos professores que ainda vão nascer” de Claudia Rosa Riolf (São Paulo: Paulistana, 2012.)

## REFERENCIAL TEÓRICO

Vivemos tempos muito turbulentos em que muitas emoções, de vários tipos, nos atravessam, a nós e às crianças. A escola só tem sentido se contribuir para uma compreensão maior da sociedade e do mundo que habitamos (GOULART; VIDAL, 2021, p. 60).

Entendemos que esse sentido passa por algumas dimensões, dentre elas, a escrita. Ao se referirem à escrita, as autoras nos permitem pensar que se escreve para alguém, com uma intenção, um motivo ou uma necessidade. Essa é a escrita escolar que tem permeado as práticas alfabetizadoras? Há alguém específico para o qual esse texto é dirigido? A professora acolhe e inspira a escrita das crianças?

Se inspirar a escrita é “ajudar os estudantes a descobrirem que suas vidas valem a pena serem passadas para o papel, se o ajudarmos a selecionar seus tópicos, seu gênero e sua audiência” (CALKINS.M.1989, pág.18), e se essas são premissas do ato de escrever, há que ser ter muito mais que uma folha em branco e um desejo de escrever no confronto que a criança tem com esse objeto novo em sua vida escolar. A professora que recebe a escrita, o papel que desenhado borda traços, corações, estrelas, imagens diversas, imbuídas de afetos e intenções são elementos a se considerar ao escrever, porém outros a atravessam tanto quanto o ato da escrita.



Uma abordagem linguística sobre o afeto deve levar em conta o contexto uma vez que a dimensão afetiva atua como estratégia discursiva importante na organização da informação, na definição de cada cultura particular e nos respectivos modos de expressá-lo. (Besnier, 1990; Wilson, 2000). É a partir das relações que os afetos se manifestam e em cujas práticas e discursos se estrutura e de onde emana o seu significado. Emoções são *relações e interdependências*.

Zabala (2021) adverte sobre uma condição importante para definir as escolhas dos sujeitos enquanto leitores/escritores, a qual denomina de “caixa de ferramentas”,

Todas las personas tenemos un repertorio único con recursos lingüísticos y no lingüísticos diversos, que va enriqueciéndose y cambiando con el tiempo en la medida en que participamos en diferentes esferas de la sociedad. En ese sentido, podemos decir que la forma de los repertorios, o lo que tenemos en esta caja de herramientas, está en una relación estrecha con la biografía de las personas y con las oportunidades que han tenido de participar en diversas prácticas sociales a lo largo de la vida. (Zabala, 2021, p.3).

Considerando que as crianças participam de eventos diversos anteriores à sua entrada na escola e que se encontram recém-chegadas da Educação Infantil ao adentrarem no ano inicial de alfabetização, o repertório de escritas com a qual se relaciona pode estar ancorado em afetos fundamentais que podem concorrer para uma empreitada em direção ao texto escrito. Se pensamos a linguagem como ordenadora de sentidos singulares podemos observar um fato que Ostrower destaca: a linguagem não tem materialidade por si mesma. Então, o que dá materialidade à linguagem? Para Ostrower é algo externo que dá existência à linguagem, que em si não é subjetiva. “A matéria objetivando a linguagem é uma condição indispensável para podermos avaliar as ordenações e compreender o seu sentido” [...], é a matéria que possibilita a objetivação da linguagem e por conseguinte a própria expressão subjetiva.” (Ostrower, 1987, p. 37).

Na análise de uma das cartas do acervo documental da pesquisa encontramos um bilhete com o seguinte enunciado “Raios de luz vai te aucansar, querida professora, vou sempre te amar”. Esse enunciado retirado de uma das *cartas* enviadas à professora revela uma criança, em fase inicial de alfabetização, de uma escola pública, com tempo livre após terminar a atividade de sala, e que decide lançar seus raios de luz sobre o papel, evidenciando seu desejo pela professora.



Chama a atenção o fato de que os raios desenhados na carta entregue à professora são do tipo incidentes, aqueles se movem em direção e atingem uma superfície, dando o exato sentido da frase que vem logo a seguir: “querida professora, vou sempre te amar”.

Em uma primeira mirada, o verbo transitivo direto “alcançar”, dentre vários outros sentidos, significa chegar a determinado lugar; a criança revela que a professora será atingida, ou ainda alcançará um território luminoso, pois a luz incidirá sobre ela de forma contundente.

Tomando como base a condição do sujeito afetivo e livre em sua produção, na relação com um outro, pode-se dizer que na escrita também é possível pensar sobre os raios refletidos que mostram o caminho que a luz segue após ricocheteiar na superfície, e os raios refratados, aqueles que surgem quando a luz segue após se dobrar e se mover por uma matéria.

O que poderíamos retomar em Bakhtin sobre a dialogia da linguagem nesse episódio?

Ao mirarmos a criança que produz como um sujeito posicionado e responsivo, dono de sua construção, podemos perceber em Bakhtin a unidade linguagem-dialogia o que configura a ação de escrever como uma troca entre diferentes vozes e pontos de vista. Ao entender a comunicação como uma interação contínua, em que as palavras e os significados são moldados pelo contexto e pelas respostas dos outros, Bakhtin nos permite interrogar: não seria então a escrita, somente possível, quando há um outro a quem ela possa atingir, refletir, ou se mover/refratar?

Em Bakhtin, encontramos o sujeito que age na e pela linguagem. O sujeito que se desdobra para libertar-se das amarras das estruturas por meio da história. O sentido da palavra, para o sujeito bakhtiniano, é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser una.

Ela não se desagrega em tantas palavras quantos forem os contextos nos quais ela pode se inserir. Para o autor é esse entrecruzamento de vozes que tornam o signo vivo e móvel, capaz de evoluir. Fora das lutas sociais, a língua não teria existência concreta, o que corroboramos em relação à escrita. Assim, “o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores,



suas motivações, apreciações”. (BAKHTIN, 2006, p.108). A palavra seria, então, esse lugar que agrega a duplicidade do sentido.

O autor assevera que na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro.

Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade.

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (Bakhtin, 2006, p.108). Para o autor, a partir da consideração do eu com os outros, “toda enunciação é socialmente dirigida”.

Ao observarmos a condição de produção do texto escrito, entendemos que tem sido buscada uma perspectiva que contemple o sujeito da enunciação nos estudos que privilegiam o texto (Bakhtin, 2003), ou seja, de onde fala, como fala e com quem fala e os modos de produção do discurso, e que as marcas textuais têm relação com as diversas experiências do sujeito que escreve/produz.

Essa produção, por sua vez, é social, e, por isso, vem marcada por condições que emergem das representações do sujeito sobre o mundo. O sujeito anuncia o mundo. E suas interpretações são provenientes de um feixe de significados. Nem sempre o discurso se apresenta quando falamos. Em momentos que o sujeito silencia, e que dá permissão para as palavras serem atravessadas pelo silêncio, também podemos perceber a presença de significação (Orlandi, 2002, p. 12).

Ostrower aborda a importância de formas de relações afetivas e alerta para a superespecialização, que é burocrata, mecânica, desprovida de afetividade e de qualificações criativas. A autora traz com precisão a palavra sensibilidade, que baseada numa disposição elementar, num permanente estado de excitabilidade sensorial, é uma porta de entrada das sensações (Ostrower, 2001, pág. 12).

Se a alfabetização evoca inicialmente as experiências sensíveis das crianças e se traduz em percepção a partir do sujeito cognoscente, esse pode ser capaz de ordenar a realidade e apreender o mundo, compreendendo-o. As experiências são “significadas”. No entanto, se o signo é isolado, ele se torna apenas sinal. O signo não pode se constituir isolado do contexto e da ideologia. A sala de aula deve ser encarada como comunicação social e todas as interações que ali se processam



e que são constituídas nesse espaço são produzidas para pressionar, ampliar ou referenciar os processos de ensino aprendizagem.

A escrita seria então uma atividade criadora, permeada por todas as condições de construção do signo. E para nós, também material e criativa. Evocamos Vigotski quando afirma

Chamamos atividade criadora do homem àquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria seja algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta. (Vigotski, 2018, pág. 13).

No entanto Ostrower (2001), alerta para a consideração de que quando se diz de materialidade e imaginação criativa na sociedade, há um atravessamento a ser considerado,

Entretanto, a atividade artística é considerada uma atividade sobretudo criativa, ou seja, a noção de criatividade é desligada da ideia do trabalho. O criativo tornando-se criativo justamente por ser livre, solto e isento de compromissos de trabalho. Na lógica de tal pensamento, porém, o fazer que não fosse 'livre' careceria de criatividade, passaria a ser um fazer não-criativo. O trabalho em si seria não-criador. Evidentemente, não é esse o nosso critério. (Ostrower, 2001, pág.21)

Nesse lugar, a imaginação/criatividade convive com o movimento de abstrair na aprendizagem da escrita. É muito mais que relação fonema/grafema, trata-se da arbitrariedade dos signos, das letras, do processo de abstração da escrita. Ao fim e ao cabo, escrita é um movimento de abstração e que vai se complexificando. Ao dizer da lei da realidade emocional da imaginação, Vigotski busca em Ribot a afirmação de que todas as formas de imaginação criativa contêm em si elementos afetivos. (Vigotski, 2028, pág. 30)

E Ostrower (2001, pág.35), vem dar o tom final para a costura teórica que propomos investigar

O único caminho aberto para nós, seria conhecer bem uma dada materialidade no próprio fazer. Com este conhecimento e com a nossa sensibilidade tentaríamos acompanhar analogicamente o fazer os



outros, sempre é claro, por analogias de estruturas e não de operações mecânicas. (Ostrower, 2001, pág.35)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em andamento evidenciará condições de emergência do discurso escrito por meio dos indícios de afetos e dos universos de referências do sujeito com a escrita inicial, suas formas de expressão, os afetos na emergência do discurso escrito na Alfabetização. Pretende-se entender quais são os aspectos que possibilitam construir bases para uma narrativa do processo de alfabetização vinculada ao pertencimento do sujeito que aprende, à construção de sua alteridade/discursividade e ao afeto sócio-interacional.

A intenção recai sobre as hipóteses que dialogam com a escolha de nosso referencial teórico. A primeira delas é que não se escreve sem intencionalidade. A segunda hipótese aponta para o fato de que a escrita é potencialmente criativa a partir do que o sujeito elabora nas relações de poder/afetos. E por fim, acreditamos que é por meio do afeto sócio-interacional que a criança elabora a escrita, cria e transforma o texto.

A pesquisa teórica já iniciada vislumbra as possibilidades de entender aspectos envolvidos na alfabetização em perspectiva discursiva, bem como os sentidos engendrados nas escritas iniciais das crianças. Acreditamos que é preciso construir um repertório denso a partir das vivências e experiências de quem escreve, e assim tornar a escrita um objeto acessível, onde escrever ultrapasse condições materiais objetivas e possam traduzir os anseios, desejos e condições singulares dos sujeitos que exercem esse direito.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. IN: ABAURRE, Maria Bernadete Marques, FIAD, Raquel Salek e MAYRINK-SABINSON, MARIA Laura T. (orgs.). Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1990.



BAKTHIN, M. Estética da criação verbal. 4.ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003

BENFICA, Welessandra Aparecida. A escrita de educandos (as) em formação para atuação nas escolas do campo na perspectiva das representações sociais. 2017. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

BESNIER, Niko. Linguagem e afeto. Departamento de Antropologia, Universidade de Yale, New Haven, Connecticut Annu. Rev. Anthropol. 1990.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: BENJAMIN, Walter. Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986b. (Obras Escolhidas, v. 1).

CALKINS, M. A arte de ensinar a escrever. Porto Alegre: Artmed, 1989

CHARTIER, Roger. Os desafios da escrita. Trad.: Fúlvia M. L. Moretto, SP: Editora UNESP, 2002.

GINZBURG, C. Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002 [1986].

GOULART, Cecília M.A; GONÇALVES, Ângela Vidal. Alfabetização: linguagem e vida - uma perspectiva discursiva. Revista Brasileira de Alfabetização. Número 14 – 2021, pág.48-61

IONTA, Marilda. A escrita de si como prática de uma literatura menor: cartas de Anita Malfatti a Mário de Andrade. Rev. Estud. Fem. [online]. 2011, vol.19, n.1, pp.91-102.

MACHADO, Maria Heloísa. Lúcia Já-Vou-Indo. São Paulo: Ática, 2012. Contracapa (4ª Capa)



OSTROWER, Fayga. A sensibilidade do Intelecto: (visões paralelas de espaço e tempo na arte e na ciência). – 10.ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 1998.

\_\_\_\_\_. Criatividade e Processos de Criação. – 23.ed. – Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. Ensino das artes UnB. Instituto Fayga Ostrower, 1986. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=FrJaY8ACcxs&t=444s> Acesso em 07/03/2025.

OLIVEIRA, Maria Marly. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis, Vozes, 2007, 232 p.

VALENÇA, Alceu. Anunciação. 19º Álbum Sol e chuva, 1997.

ZAVALA, Virgínia; KIVIETOK, Frances. Una mirada al lenguaje desde los repertorios, registros y recursos de los hablantes. Textos de didáctica de la lengua y la literatura, ISSN 1133-9829, N° 94, 2021, págs. 23-29. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8092270>. Acesso em 12/12/2024.

VIGOTSKI. Lev Seminovitch. Imaginação e Criação na Infância. Tradução e revisão técnica: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Ed. Expressão. São Paulo: Expressão Popular, 2018.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.013

# A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO CICLO ALFABETIZADOR A PARTIR DA PERSPECTIVA DOCENTE

Denise Theisges<sup>1</sup>  
Ivanir Maciel<sup>2</sup>

## RESUMO:

Esta pesquisa visa investigar se a contação de histórias possibilita aprendizagem no processo de aquisição da leitura e da escrita no ciclo alfabetizador, aborda a alfabetização na educação básica, verificando se a contação de história é significativa na perspectiva de docentes atuantes na região da Grande Florianópolis. O trabalho oferece uma visão geral sobre o assunto, seus conceitos, e documentos legais, destacando a contação de histórias como estratégia no auxílio do processo de ensino e aprendizagem. Os principais autores utilizados foram Oliveira (1991), Freire (1989, 2005), Soares (2020), Smolka (2008), Abramovich (1997), Vygotsky (2014), entre outros. A abordagem qualitativa de análise de dados foi desenvolvida a partir de uma pesquisa de campo e aplicada por meio de um questionário online enviado à professores alfabetizadores. Constatou-se que, embora nem todos os professores tivessem vivenciado a contação de histórias na infância, todos a utilizam em sua prática docente, pois enriquece a imaginação, desenvolve emoções e potencializa a aquisição da leitura e da escrita. Identificaram-se dois grupos de professores: aqueles que adotam uma abordagem mais clássica, como preenchimento de fichas, e os que inovam com atividades criativas, como rodas de conversa pré e pós contação

1 Graduada no Curso de Pedagogia na Faculdade Municipal de Palhoça, denise.theisges@aluno.fmpsc.edu.br;

2 Ivanir Maciel: Doutora em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, ivanir.maciell@fmpsc.edu.br.



de histórias, além de cenários temáticos e teatralizações. Todos reconheceram o valor pedagógico da contação de histórias, como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes, unindo imaginação e alfabetização de forma significativa.

**Palavras-chave:** Contação de História; Alfabetização; Letramento; Estratégia pedagógica;



## 1 PALAVRAS INICIAIS

Esta pesquisa direciona-se ao sistema de educação básica brasileira, com foco na alfabetização, que ocorre no início do Ensino Fundamental. Histórica e tradicionalmente, esta fase vem carregada de repetições e atividades mecânicas, o que gera um choque de realidades, pois aquela criança que antes era livre para interagir e brincar agora, simplesmente se depara com um Ensino Fundamental enrijecido. Diante desta temática, se fez necessário abordar a contação de história no ciclo da alfabetização como um meio não só de manter vivo o lúdico, mas proporcionar o contato com diversos portadores de texto utilizados no cotidiano social. Estes podem caracterizar um ambiente propício para a alfabetização com letramento, além de instigar a curiosidade da criança pela leitura, interpretação e ampliar o desenvolvimento da oralidade. Tendo em vista o problema enfrentado atualmente na educação brasileira no âmbito da alfabetização, esse trabalho torna-se importante por trazer uma visão geral sobre o processo de alfabetização e documentos legais que a fundamenta, destacando a contação de histórias como estratégia benéfica para este processo.

Esta pesquisa representa a concretização de um sonho, originado de uma experiência marcante durante a pandemia de Covid-19. Enquanto cursava o terceiro ano do Ensino Médio, auxiliei meu irmão em casa, na realização das atividades pedagógicas oriundas da pré-escola. Sem o conhecimento de metodologias formais, utilizei a contação de histórias como estratégia principal, despertando nele um interesse espontâneo pela leitura, o que o levou, aos quatro anos, a ler seu primeiro livro. A partir disso, passamos a produzir juntos diferentes textos e projetos criativos, tornando o processo de letramento mais dinâmico e significativo. No retorno às aulas presenciais, a abordagem tradicional gerou frustração a ele, reforçando a necessidade de práticas mais envolventes na alfabetização. Contudo, cabe ressaltar que este trabalho não busca invalidar os métodos, pelo contrário, pretende-se reafirmar a relevância dos mesmos, porém com acréscimo da contação de histórias como uma estratégia de ensino benéfica.

Diante desses fatores a temática resume-se à seguinte incógnita: a contação de história pode ser significativa e auxiliar no processo de alfabetização? Com o intuito de trazer esclarecimento, este trabalho buscou como objetivo principal “investigar se a contação de histórias possibilita aprendizagem no processo de aquisição da leitura e da escrita no ciclo alfabetizador”. A partir deste, foram



traçados objetivos específicos: Discorrer sobre o processo de alfabetização; Compreender a contação de histórias como uma das linguagens da *palavramundo* no processo de alfabetizar com letramento; Analisar como as práticas de contação de histórias das/os professoras/es contribuem no processo de alfabetização.

Este artigo foi organizado da seguinte maneira: Introdução – delimitação da justificativa, o problema de pesquisa, os objetivos geral e específicos e a metodologia, referencial teórico e análise da prática docente a partir das falas dos professores da região da Grande Florianópolis e, por último, as considerações finais.

Esta pesquisa aplicada se desenvolveu a partir da abordagem qualitativa de coleta e análise dos dados, onde o pesquisador se preocupa mais em entender o fenômeno como um todo, com poucas ideias pré-concebidas e sem tentar controlar o contexto da pesquisa (Vernaglia, 2020).

Para a coleta de dados utilizamos a pesquisa de campo porém, de acordo com Lakatos, “as fases da pesquisa de campo requerem [...] a realização de uma pesquisa bibliográfica” (2003, p. 185). Portanto, antes de ir a campo, foi feito um minucioso estudo visando um embasamento teórico sólido. Em consonância com os objetivos esta pesquisa é classificada como exploratória, pois busca informações sobre um determinado objeto, delimitando um campo de trabalho e mapeando suas condições de manifestação (Severino, 2016).

Arelado ao estudo literário ocorreu a pesquisa de campo. Nesta modalidade, “o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem [...] sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador” (Severino, 2016, p. 132-133). Pensando nessa definição, foi compartilhado um questionário online em grupos de Whatsapp dos professores atuantes nos municípios de Florianópolis, São José, Palhoça, Biguaçu e Santo Amaro da Imperatriz. Foi direcionado aos professores com experiência em turmas de primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental. O questionário continha perguntas que buscavam compreender, além do contexto, como os professores compreendiam o tema e o contemplavam durante as suas aulas.

Por fim, os dados recolhidos foram analisados a partir de duas ópticas distintas: Análise Temática e Análise do Discurso. A Análise Temática, conforme Bardin (2011) é um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados, que possibilita interpretações acerca de aspectos relevantes



do fenômeno estudado, estruturando grandes volumes de informações em categorias. Na análise do discurso conforme Foucault (1971) enfocamos a linguagem como prática social, explorando como os significados foram construídos. A abordagem considera o contexto histórico e social em que os discursos são produzidos analisando as falas e seus efeitos potenciais na construção de realidades sociais.

## **2 ALFABETIZAR OU LETRAR? EIS A QUESTÃO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS**

A escrita sempre foi essencial para a transmissão cultural e histórica. De acordo com Soares (2020) a escrita foi inventada por volta de 4000 a.C. devido à expansão do comércio e a necessidade de registrar as informações. Inicialmente, utilizavam-se pictogramas e ideogramas que foram evoluindo para sistemas alfabéticos, como o fenício, o grego, o árabe e o hebraico. No decorrer da história, filósofos, sociólogos, psicólogos e pedagogos contribuíram para a evolução educacional por defenderem que o processo de alfabetização era o que elevava um indivíduo na sociedade. A educação formal permaneceu restrita a pequenos grupos durante grande parte da história, sendo somente há pouco mais de um século tratada como direito de todos e dever do Estado.

Antes de ir ao campo, primeiramente faz-se necessário compreender as múltiplas facetas que permeiam o processo de alfabetização. Pois bem, é considerado alfabetizado o estudante que desenvolveu bem as habilidades de codificar e decodificar o código escrito de um determinado idioma, ou seja, sabe escrever e ler. Magda Soares (2020) defende que a alfabetização é o “processo de aquisição da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas” (p. 27). Além disso, ainda segundo Soares (2020), há também outros fatores que geram influência como o bom desenvolvimento das habilidades motoras finas, a boa postura corporal, bem como saber acompanhar corretamente as direções da escrita (da esquerda para a direita e de cima para baixo). Atrelada a essas habilidades, o estudante também precisa interpretar de forma adequada a leitura e a escrita. A partir deles entramos em outro campo: o letramento.

Nascido do termo inglês “literacy”, este conceito começou a ser pensado em meados da década de 1950. Inicialmente objetivava descrever como ocorria



o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever. Nos anos 1970 aumentou-se o interesse em examinar também como as pessoas usavam essas habilidades em contextos sociais e culturais específicos. Mais a frente, Freire (1989) definiu o letramento como a leitura de mundo que o indivíduo adquire ao longo da vida. Embora esteja diretamente ligado ao processo de alfabetização, o letramento vai além do ato de ler e escrever. Ele abrange o conjunto de competências necessárias para compreender e utilizar a linguagem escrita. Enquanto a alfabetização limita-se à leitura e escrita, o letramento amplia seu foco envolvendo a compreensão crítica, a capacidade de argumentar e a habilidade de comunicar-se de forma eficaz. Em consonância, Soares (2020, p. 27) o define como as “capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos[...]”.

A partir dessa visão surgiram os gêneros multimodais. Estes são “textos materializados a partir de elementos advindos dos diversos registros da linguagem” (Silva *et al.* 2015. p. 136). Isso quer dizer que vivemos em uma sociedade letrada onde a criança tem contato com números, cores, formas geométricas, texturas, livros de literatura, enfim, portadores de significados que iniciam o processo de letramento antes da alfabetização. Dessa reflexão, surgiu a teoria dos multiletramentos, com “modos de representação [...] mais amplos do que somente a linguagem verbal, que diferem de acordo com a cultura e o contexto e que têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos” (Rojo, 2010. p. 29). Portanto, somos desafiados a interpretar diversos textos e possibilidades do cotidiano. Na alfabetização isso se intensifica tornando os letramentos parte essencial da aquisição da leitura e da escrita.

A documentação oficial que aborda a alfabetização orienta políticas, programas e o trabalho docente, buscando garantir qualidade e equidade no ensino. Primordialmente, a Constituição Federal de 1988 defende, em seu Art. 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988. p. 123). Temos também a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) aprovada em 1996, que nos traz um panorama geral de como se desenvolve o sistema educacional brasileiro.



Assim como a Constituição, em seu Art. 208, defende a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” (Brasil, 1988. p. 124), a LDB o faz, acrescentando, em seu Art. 4º, a subdivisão deste período em Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, prevendo programas de fornecimento de material didático, formação de professores, bem como a necessidade desse ensino promover a “alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos” (Brasil, 1996, p. 9 - 10).

Por fim, em 2017 foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que visa unificar o sistema educacional do país. Conforme a BNCC,

alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno com a ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito (Brasil, 2017, p. 86).

A Base ressalta que a alfabetização vai além do domínio das habilidades de leitura e escrita. Ela está ligada à formação integral dos estudantes, ao desenvolvimento de competências socioemocionais e à capacidade de pensar criticamente. Faz parte da área do conhecimento de Linguagens, mais especificamente do componente curricular de Língua Portuguesa, que está subdividido em eixos, sendo eles: o *texto* “unidade central [...] que propicia o desenvolvimento das demais habilidades” (p.63). Este envolve diferentes gêneros textuais escritos ou orais. Em *leitura* compreendem-se as práticas de linguagem decorrentes da interação ativa do leitor com textos escritos, orais e multissemióticos, promovendo a interpretação e leitura de mundo. A *produção de textos* envolve “práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) de texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (p.72). A *oralidade* está presente em ocasiões cujo uso do idioma falado como a contação de histórias, debates e aulas dialogadas é essencial para o letramento e alfabetização. *Análise Linguística/semiótica* implica procedimentos cognitivos de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos,



sendo responsável por seu sentido/significado. Nesta etapa, o estudante já tem noção do que é o texto e suas formas de apresentação, sendo capaz de criar.

Em suma, para a BNCC (2017, p. 85) a oralidade nas rodas de conversa, teatro, etc., potencializam o desenvolvimento do pensamento e linguagem; a análise linguística/semiótica permite que as crianças possam explorar a produção de sentidos singulares em determinada literatura. leitura/escuta, promove o avanço no domínio da leitura gradualmente e a produção de textos, desenvolve habilidades para criar textos de diversos gêneros.

O contato da criança com a oralidade começa cedo, através da voz da mãe e de familiares. Canções de ninar, brincadeiras e conversas ajudam a desenvolver sua comunicação e a familiaridade com histórias antes mesmo da fase escolar. Isso demonstra “o poder da voz humana de criar o vínculo afetivo [...]. Esse acalanto elementar é precursor de toda a narração oral” (Girardello, 2007, p. 43). Com o tempo, o desenvolvimento linguístico da criança amplia sua compreensão, associando conteúdo com expressão corporal e entonação da voz (Girardello, 2007). Isso favorece o entendimento das palavras e da mensagem da história, iniciando o processo de letramento, que segue na Educação Infantil.

No primeiro ano do Ensino Fundamental, a criança se depara com uma metodologia distinta. As brincadeiras dão lugar aos métodos de alfabetização que, conforme forem aplicados, tornam a aprendizagem mecânica e pouco atrativa. Perante esse fato, contar histórias resgata elementos da educação infantil, tornando as aulas mais dinâmicas e envolventes, além de servir como estratégia para o desenvolvimento de outras atividades pois, segundo Abramovich (1997, p.17), “é através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula [...]”.

Perante a descoberta de que os livros podem trazer textos mais complexos a serem lidos e interpretados, Oliveira (1991, p. 34) defende que “os primeiros momentos das atividades de leitura são o desejo de conhecer, de ver, de ouvir, de sentir [e] de participar”, ou seja, instiga a curiosidade da criança. Isso nos remete ao letramento, pois é durante este exercício que o estudante fará uso de seus conhecimentos prévios, além de apropriar-se de novos saberes. Embora ela talvez ainda não saiba ler a palavra, ela reconhecerá a história por meio das ilustrações



e/ou pela forma com que lhe é contada e expressará os sentidos e o que pensa sobre o assunto abordado, desenvolvendo sua oralidade.

Mesmo crianças alfabetizadas se beneficiam da contação de histórias, pois esta pode ser adaptada para continuar o processo de letramento. Agora, ao invés de ser o docente a ler para sua turma, os estudantes podem escolher histórias de seu gosto e contar aos colegas, fazendo surgir uma roda de escuta e conversa. Dessa forma, “a leitura vai abrindo caminho para a cultura” (Oliveira, 1991, p. 37), para a leitura da palavra/mundo. Enfatiza-se também que uma história além de lida, pode ser interpretada, pois de acordo com Oliveira (1991, p. 34) “a interpretação autônoma do professor pode impressionar mais o aluno do que o próprio texto”. Dessa forma, a contação de histórias auxilia no desenvolvimento da escuta atenta, encorajando os estudantes a terem um pensamento crítico, despertando a curiosidade e imaginação.

## **2.1 DESCOBERTAS INICIAIS: O QUE OS PROFESSORES NOS CONTAM**

Aqui busca-se promover a análise do impacto da contação de histórias no processo de alfabetização por meio da visão docente. Este estudo desenvolveu-se de maneira online – um questionário do Google Forms – divulgado amplamente entre os dias 23 de setembro e 07 de outubro do ano de 2024, para professores que atuam nas redes públicas e privadas de ensino. Estas escolas estão inseridas em diferentes contextos sociais, variando entre umas com bons materiais e estrutura e outras em situação de vulnerabilidade social. Este estudo contou com a participação de 20 professores/as, que responderam um questionário formado por 12 perguntas, subdivididas em dados gerais, contato prévio com a contação de histórias, sua definição, frequência em aula, forma de aplicação e atividades subsequentes.

Em relação aos dados gerais, os participantes tinham a opção de colocar seu nome real ou inventar um pseudônimo. Portanto, os nomes que aparecem ao longo da análise podem ser reais – divulgados com a autorização do participante – ou fictícios. Os participantes têm entre 20 e 60 anos; todos formados em Pedagogia e muitos são Pós-graduados em Psicopedagogia, Educação especial e Alfabetização e letramento. Por fim, todos afirmam ter trabalhado na área no mínimo durante um ano, a partir dos anos 2000 até o ano de 2024.



Seja no ambiente familiar ou escolar, a maioria dos participantes ouvia histórias na infância tendo, inclusive, este momento gerado boas lembranças. De maneira geral, expressam que é um momento bom que envolve/desenvolve o imaginário da criança; uma hora prazerosa capaz de transportar a criança para outros mundos. Trata-se de uma atividade geradora de emoções, suspense e curiosidade, capaz de “quebrar barreiras imaginárias e crenças limitantes” (Jessica, 2024). Portanto, munidos de tal ideário, todos os casos analisados afirmaram utilizá-la pelo menos uma vez na semana em suas aulas.

Cada participante mostrou, através de suas respostas, o quanto a utilização desta estratégia pode se revelar positiva. Esta se mostrou fortemente utilizada como estratégia de ensino capaz de ser adaptada a qualquer contexto e com uma carga significativa na melhora do processo de ensino e aprendizagem. A análise dos dados ajudou a responder à pergunta central da pesquisa — o quanto a contação de histórias pode ser significativa e auxiliar o processo de alfabetização? — ao fornecer um panorama das experiências oferecidas e vividas pelos educadores. O questionário permitiu compreender como a narrativa provoca o interesse das crianças pela leitura e escrita, melhorando sua capacidade de interpretação contribuindo, assim, para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

## **2.2 EMOÇÃO E APRENDIZADO EM CADA PÁGINA**

Contar histórias é visto como algo que vai além da simples transmissão de narrativas, influenciando “diversamente no desenvolvimento intelectual, afetivo, social de cada educando” (Oliveira, 1991, p. 41). Tal ato enriquece a imaginação, pois ela sempre é construída a partir de elementos reais (Vygotsky, 2014), ou seja, a literatura possibilita à criança criar imagens representativas. Em consonância, os participantes ainda destacam que a prática promove “aprendizado, desenvolvimento e exercício imaginativo” (Ri, 2024), sendo “fundamental para o desenvolvimento infantil” (Maíra Lana, 2024).

Este exercício configura-se como uma forma de desenvolver “um leitor com capacidade crítica [...] para exercer a sua cidadania, isto é, o seu poder de ser e de existir como pessoa humana, ou seja, alguém que escolhe e decide porque pensa, porque sente e porque sonha” (Debus, *et. al.* 2017, p. 29). Em outras palavras, cada leitor interpreta o livro a sua maneira (Oliveira, 1991), sendo este ato imaginativo capaz de desenvolver um cidadão apto a analisar de forma crítica infinitas



situações que ocorrem cotidianamente, tornando-o protagonista (Freire, 2005) através do posicionamento perante uma tomada de decisão.

Os professores consideram esta estratégia como um componente essencial da aprendizagem, pois durante a narração, cada criança inevitavelmente associa sentimentos ao texto lido/interpretado pelo professor, abrindo as portas para uma aprendizagem realmente significativa. Dado um exemplo singelo, as fábulas costumam trazer uma vivência impensável para o mundo real, contudo é raro encontrar uma criança que não tenha medo do “Lobo Mau” e o associe a uma pessoa de fala doce e atitude perversa.

Segundo Vygotsky (2014, p. 36), “o que a criança vê e ouve, dessa forma, são os primeiros pontos de apoio para a sua futura criação, [ou seja], ela acumula material com base no qual, posteriormente, será construída sua fantasia”. A pesquisa nos mostrou que, na prática, além do ato de contar histórias influenciar positivamente o desenvolvimento emocional das crianças, os professores que ouviam histórias durante a infância atribuíram-lhe uma maior e mais profunda significação trazendo-a, portanto, de forma efetiva para o ambiente da sua sala de aula.

Embora todos concebessem a contação de história como algo significativo, as respostas revelaram uma subdivisão em dois grandes grupos. O primeiro, mantinha-se preso à uma prática mais elementar. Já o segundo foi formado por aqueles que realmente a faziam acontecer sob uma ótica mais transformadora. Cabe ressaltar que esta pesquisa não busca julgar o trabalho destes professores, pois se entende que há uma familiaridade limitada com seus contextos de atuação. Entretanto, nas próximas linhas buscar-se-á problematizar esta prática, investigando seus pontos fortes e refletindo acerca de seus resultados.

Trazendo exemplos do primeiro grupo, alguns participantes, mesmo defendendo a contação de histórias como algo inovador, limitam esta estratégia a uma prática mais rudimentar. Este é o caso dos/as participantes auto nomeados/as Ri, Profe, Teacher 3 e Helena que, mesmo defendendo que esta estratégia é fundamental para o desenvolvimento da imaginação, propõem atividades voltadas para o preenchimento de fichas de leitura, representação com desenhos, atividades de interpretação textual, limitando-se ao fato da criança saber recontar e reescrever a história lida em seu sentido linear. Há também aqueles que a utilizam meramente para ensinar e direcionar o comportamento das crianças. Por este caminho, anda a profissional automeada Denise, que pede apenas



para as crianças “falarem sobre o que escutaram” (Denise, 2024). A participante direcionou sua atenção somente para o fato de recontar histórias, e de como isso auxilia no aspecto comportamental, ou seja, a criança deverá “esperar a hora de falar” (Denise, 2024), para descrever a história em seu modo linear.

Conforme nos diz Smolka (2008, p. 37),

a realidade cotidiana escolar [...] e as inúmeras situações de sala de aula [...] são, hoje, resultados ou produtos de um complexo conjunto de condições e circunstâncias em que pesam, obviamente, fatores sócio-econômicos políticos e ideológicos. Nesse contexto, o ensino da escrita tem se reduzido a uma simples técnica, enquanto a própria escrita é reduzida e apresentada como uma técnica, que serve e funciona num sistema de reprodução cultural e produção em massa.

A contação de histórias, quando aplicada de forma tradicional, pode reforçar um sistema de ensino que limita a reflexão crítica. Freire (1989, p. 12) alerta que “a insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada.” Diante disso, é essencial pensar sobre os desafios enfrentados por este grupo de professores e investigar possíveis soluções que facilitem a adoção de práticas mais criativas, sem perder de vista a realidade em que esses profissionais estão inseridos. Portanto, problematizar essas metodologias permite pensar em formas de apoio para que os professores superem desafios e tornem as aulas mais envolventes e transformadoras, sempre levando em consideração as especificidades de cada contexto educacional. Este aprofundamento, no entanto, é um estudo a ser feito em oportunidades futuras.

Ao passo que neste álbum temos figurinhas repetidas, há também algumas raras que nos desafiam para uma realidade possível. Em princípio, neste grupo foi possível identificar professores que utilizavam a contação de histórias atrelada a rodas de conversa, a cantigas e a exploração do objeto livro.

Os relatos de Jessica e Jucilda destacam que ambas costumam formar uma roda de conversa e cantar antes da leitura. Utilizam também a teatralização e promovem diálogos para observar sentimentos das crianças, propondo atividades como desenhos e escrita, incentivando até as crianças mais tímidas a participar. Smolka (2008, p. 57) reforça essa visão, ao afirmar que “a linguagem é uma atividade criadora e construtiva do conhecimento e, por isso mesmo, transformadora”.



A participante automeada Maíra Lana vê a contação de histórias como um momento descontraído e prazeroso, introduzindo músicas e levantando conhecimentos prévios referentes à narrativa. Segundo Maíra Lana (2024), esse momento pode ser um “deleite” para os estudantes. Ela também trabalha com projetos baseados na leitura, ampliando para atividades pedagógicas o que, segundo Oliveira (1991), aumenta a percepção de significado-significante.

Os participantes automeados Eduardo Madalena e Josi priorizaram a exploração do livro antes da contação, articulando as respostas das crianças, transportando seus relatos orais para a escrita, enfatizando o impacto dessa atividade na oralidade e expressão dos sentimentos.

Em síntese, esta pesquisa evidencia o impacto positivo da contação de histórias na alfabetização, na prática docente de todos os professores, independentemente das abordagens adotadas. Todos os educadores necessitam reconhecer seu trabalho pedagógico com a contação de histórias e assim reforçar seu papel na construção das habilidades de leitura e escrita, no desenvolvimento social e emocional dos estudantes, bem como promover a alfabetização com letramento por meio da contação de história.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa investigou o processo de alfabetização na Educação Básica, com foco especial no papel da contação/leitura de histórias como uma ferramenta significativa que auxilia neste processo. A análise permitiu levantar a perspectiva dos docentes que atuam na região da Grande Florianópolis – SC, ou seja, uma compreensão contextualizada e prática da alfabetização em diferentes realidades.

Os dados revelaram que a contação de histórias é uma estratégia pedagógica valiosa para o desenvolvimento integral dos estudantes, permitindo a construção de novos significados e o fortalecimento da alfabetização. Futuramente poderemos dar continuidade ao estudo utilizando da mesma óptica, porém, mudando o foco do docente para o discente, ou seja, direcionar a pesquisa ao impacto desta arte na perspectiva das crianças, destacando suas interpretações e narrativas. Em suma, a contação de histórias se destaca como uma ferramenta essencial, estimulando pensamento crítico, autonomia e expressão emocional, promovendo uma educação mais significativa e cidadã. Ou seja, alfabetizar e letrar por meio da contação de histórias.



## 4 REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB.9394/1996.  
BRASIL.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.p. 57 – 93. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-ree-xportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-ree-xportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 12 maio 24.

DEBUS, Eliane; BAZZO, Jilvania Lima dos Santos; BORTOLOTTTO, Nelita. Literatura e educação – pelos fios da tessitura dialógica. **Literatura Infantil e Juvenil**: pelas frestas do contemporâneo. Tubarão: Pandora, 2017.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1971.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989. Disponível em: [https://conteudo.catolica.edu.br/conteudos/nbt\\_cursos/textos\\_praticas\\_digitais/tema\\_01/leituras/Tema%201%20-%20Saiba%20mais%20-%20A%20import%C3%A2ncia%20do%20ato%20de%20ler.pdf](https://conteudo.catolica.edu.br/conteudos/nbt_cursos/textos_praticas_digitais/tema_01/leituras/Tema%201%20-%20Saiba%20mais%20-%20A%20import%C3%A2ncia%20do%20ato%20de%20ler.pdf) . Acesso em: 29 abr. 2024

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.



GIRARDELLO, Gilka. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. **Infância: imaginação e educação em debate**. São Paulo: Papyrus, p. 39-57, 2007.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. **Da alfabetização ao gosto pela leitura**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1991.

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando. **Coleção explorando o ensino: Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília. v. 19, p. 15-36, 2010. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/27.pdf#page=15>. Acesso em: 28 abr. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Silvio Profirio da; SOUZA, Francisco Ernandes Braga de; CIPRIANO, Luís Carlos. **Textos multimodais: um novo formato de leitura**. 2015. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/linguagememrevista/19/08.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2024.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

VERNAGLIA, Taís Verônica C. **Pesquisa Qualitativa**. Educapes, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/581071/4/Pesquisa%20Qualitativa.pdf>. Acesso em: 22 out. 2023.



VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2014.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.014

# OUTROS DIÁLOGOS POSSÍVEIS NA ESCOLA: RELAÇÕES COM FOUCAULT E MBEMBE SOBRE O PODER

Willian Mirapalheta Molina<sup>1</sup>  
Eduardo Santos de Araujo<sup>2</sup>  
Bruna Silveira de Freitas<sup>3</sup>  
Lavínia Schwantes<sup>4</sup>

## RESUMO

Nosso objetivo neste artigo é analisar como as noções de poder disciplinar e biopoder de Michel Foucault e necropoder de Achille Mbembe se engendram no contexto escolar. Para isso, realizamos uma discussão teórica à luz de obras desses autores. Algumas perguntas que surgiram após as leituras foram: Como tais conceitos teóricos podem nos ajudar a refletir sobre a prática docente? De que forma a escola está envolvida nas redes do poder? Quais as relações entre biopolítica, necropolítica e políticas educacionais? Como as disciplinas se mostram nas escolas contemporâneas? Procuramos nessa escrita trazer mais inquietações do que respostas, visto que os filósofos não são autores de receitas prontas. Entendemos, em Foucault, que a escola tem como função produzir corpos dóceis e úteis, através de estratégias disciplinares, como por exemplo, o uso de muros, vigilância e testes. O fundamento disciplinar

1 Graduado em Ciências Biológicas - Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, [willianmolina12345@gmail.com](mailto:willianmolina12345@gmail.com);

2 Graduado em Ciências Biológicas - Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, [araujoeduardo2000@gmail.com](mailto:araujoeduardo2000@gmail.com);

3 Graduanda em História - Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, [brunafreitas323@gmail.com](mailto:brunafreitas323@gmail.com);

4 Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG, [lavinasch@gmail.com](mailto:lavinasch@gmail.com).



continua vigente em nossos tempos, mas as técnicas de exercício deste poder podem ter se modificado. Um exemplo disso é a forma da disposição das cadeiras em sala de aula. Comumente elas são encontradas em fileiras, mas em algumas instituições são em círculos. Isso não apaga a disciplina da vigilância, mas muda seu foco, da vigia do professor para a vigia dos estudantes. Outrossim, a escola é alvo da ação das bio e necropolíticas, seja pelo incentivo à prevenção de enfermidades (biopolíticas), seja na discriminação e violência em determinados grupos (necropolíticas). Como exemplo, o desrespeito a pessoas trans no não uso do banheiro de acordo com o gênero pelo qual elas se identificam. Assim, percebemos que a escola é alvo das três tecnologias de poder. A partir destes entendimentos, enquanto docentes, podemos pensar em formas de resistência na promoção de um ambiente mais reflexivo e respeitoso a todas as vidas, mesmo que a escola ainda seja um espaço de disciplinamento.

**Palavras-chave:** Escola, Disciplina, Biopolítica, Necropolítica.



## INTRODUÇÃO

Este artigo teórico surge a partir de um estudo das obras do filósofo francês Michel Foucault e do filósofo camaronês Achille Mbembe, com o objetivo de apresentar o entendimento do poder e conhecer as tecnologias do poder e suas diversas modalidades, bem como refletir sobre os desdobramentos dessas discussões, principalmente no campo escolar. Para isso, realizamos uma discussão à luz de obras como *Vigiar e Punir*, *Em Defesa da Sociedade e Segurança*, *Território e População* de Foucault (1987, 1999 e 2008) e *Necropolítica* de Mbembe (2008). Em Foucault nos debruçamos em cima das teorizações sobre o poder soberano, disciplinar e no biopoder, já em Mbembe, focamos no necropoder.

Buscamos com essa escrita enriquecer a compreensão do modo como o poder opera em múltiplas dimensões, explorando como os mecanismos de poder não só moldam, mas também regulam os indivíduos e as populações ao longo da história. Enfatizamos que nossa intenção é suscitar perguntas e provocações, e não oferecer respostas definitivas, visto que as referências teóricas que trouxemos não buscam apresentar receitas prontas. Procuramos refletir sobre as relações entre o poder sobre a vida, o poder sobre a morte e a política, e como essas questões podem nos ajudar a repensar a escola de hoje, a partir dos conceitos teóricos aqui abordados.

### O PODER EM FOUCAULT

Os temas centrais abordados por Foucault, ao longo de sua vasta produção intelectual, incluem o discurso, o conhecimento, o saber e o poder, situando o sujeito no centro dessas relações (Veiga-Neto, 1995). Por trabalhar com estes conceitos que não são específicos de campos disciplinares específicos, seus estudos entremeiam-se em vários campos do saber. Segundo Bisol (2021, p. 8), o filósofo é “visto e lido como sendo uma espécie de subsídio para outras áreas”, como por exemplo, história, biologia, psicologia, educação e filosofia.

Um dos artifícios didáticos comumente encontrados em artigos teóricos realizados por pesquisadores que estudam Foucault é a organização do pensamento do filósofo em três fases, ou, como propõe Veiga-Neto (1995), em três “domínios”: arqueológico, genealógico e o da ética. O termo “domínio” nos parece mais adequado, pois busca evitar a interpretação de uma evolução temporal



linear entre as “fases”. Os limites e as fronteiras entre um domínio e outro não são nítidos nas obras do filósofo. Nesta pesquisa, nos concentramos no domínio genealógico, visto que é nele em que o poder é mais estudado.

No universo acadêmico, é comum afirmar a consagração de Foucault com a obra *Vigiar e Punir*, na qual passou a ser mais conhecido como um pensador do poder. No entanto, o filósofo não conceituou, definiu ou criou uma “teoria geral” sobre o poder. Bisol (2021, p. 6) afirma que, para Foucault, o poder, de forma ampla, se caracteriza mais como “um conjunto de conceitos e diferentes formas de abordagens formulados que servem para expressar o que é poder enquanto relação, e não enquanto matéria”. Isto é, não encontraremos em seus ditos e escritos uma conceituação concisa sobre o poder, mas podemos dizer que ele é relação e se manifesta de forma invisível, como uma substância fluida (Foucault, 2008).

Esse entendimento de poder contrapõe a ideia de poder vertical, de cima para baixo, de uma direção para a outra, concepção que se aproxima de alguns nomes clássicos da Ciência Política, como Thomas Hobbes e John Locke (Weffort, 2001), e também daquilo que Foucault (1987) nos apresenta como poder soberano. Em seus estudos, Foucault (1987, 1999, 2008) nos mostrou que este tipo de poder se manteve predominante até o final do século XVII, e foi sendo gradualmente substituído por outras formas sutis de mecanismos de poder que discorreremos mais adiante.

O poder soberano envolve algumas características como autoritarismo, força, violência, tortura, repressão, rituais, espetáculos, cerimônias, dor e morte. Essas palavras são comumente encontradas nas obras supracitadas. A execução e a tortura no corpo, de forma explícita e pública, servia como “lição e exemplo” para as demais pessoas. Assim, o poder soberano exercia uma espécie de controle social, por meio do direito de quem detinha o poder sobre a vida e a morte, principalmente os reis e pais de família (Foucault, 1987). Esse era um poder de “fazer ‘morrer’ e de ‘deixar’ viver” (Foucault, 1999, p. 287), isto é, “é porque o soberano pode matar que ele exerce seu direito sobre a vida” (*ibid*).

Embora Foucault tenha explorado amplamente a tecnologia do poder soberano em algumas das suas obras, vamos nos concentrar, a partir de agora, nas formas de poder que surgem mais na contemporaneidade – final do século XVII e ao longo do século XVIII (Foucault, 1999). Essa visão mais moderna de poder apresentada pelo filósofo é caracterizada por sua difusão e sutileza, e é isso que



veremos na sequência: o poder disciplinar e o biopoder (Foucault, 1999). Por fim, destacamos que não compreendemos o poder soberano como uma forma de poder, que é relação, na perspectiva foucaultiana. Para Foucault, “onde há poder, há resistência” (Foucault, 1988, p. 105), e a possibilidade de resistência ao soberano é inexistente, o que faz com que esse poder se assemelhe mais à violência do que ao poder.

## **O PODER SOBRE A VIDA, O “FAZER VIVER”**

E eu creio que, justamente, uma das mais maciças transformações do direito político do século XIX consistiu, não digo exatamente em substituir, mas em completar esse velho direito de soberania - fazer morrer ou deixar viver - com outro direito novo, que não vai apagar o primeiro, mas vai penetrá-lo, perpassá-lo, modificá-lo, e que vai ser urn direito, ou melhor, um poder exatamente inverso: poder de “fazer” viver e de “deixar” morrer (Foucault, 1999, p. 287).

Observamos nessa citação uma modificação nas estratégias de poder. Antes, vimos um poder que fazia morrer e deixava viver, coordenado pelo bel-prazer do soberano, agora notamos o contrário; isto é, um poder que faz viver e deixa morrer. São essas outras noções de poder que discorreremos a partir de agora neste texto, o poder agindo sobre a vida e não sobre a morte.

## **O PODER DISCIPLINAR**

Foucault nos mostra que o primeiro poder sobre a vida que aparece ao longo da história, por volta do século XVII e XVIII, é o poder disciplinar. Segundo ele, há uma transformação, nesse período, no “nível dos mecanismos, das técnicas, das tecnologias do poder” (Foucault, 1999, p. 288), configurando-se a partir das disciplinas ou técnicas de disciplinamento.

O contexto do surgimento desse novo mecanismo do poder se relaciona principalmente ao surgimento de muitas instituições, como, por exemplo, a escola moderna, bem como o aumento do crescimento demográfico. É em um contexto de muitas mudanças históricas e sociais, que a emergência do poder disciplinar surge, controlando e adestrando os corpos. Conforme Foucault (1987, p. 164), “(...) as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII, fórmulas gerais de dominação”, que agem de forma individualizada no sujeito.



Nesta parte do texto, recorreremos principalmente à obra *Vigiar e Punir*, um dos clássicos do autor para entendermos o poder disciplinar e a disciplina. Esses dois termos são conceitos-chave nesta obra. Segundo Foucault (1987, p. 164), “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de ‘disciplinas’”. Assim, enquanto as disciplinas se relacionam muito mais com as técnicas e práticas de disciplinamento, o poder disciplinar é o poder propriamente dito, em seu exercício, que opera através da disciplina (Foucault, 1987).

A disciplina fabrica “corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’ (...) aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (ibid, p.165). “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado (ibid p.163)”, ela é uma “anatomia política do detalhe” (ibid. p.166). Em síntese, notamos que a disciplina produz um sujeito dócil, submisso, adaptado e obediente. Aquilo que escapa da normalização dos comportamentos do sujeito, seja em seu jeito de andar, se comunicar, se relacionar, se portar, ou seja, caso o sujeito transgrida[1] a alguma dessas normas, há algum tipo de punição como o processo de reeducação, isolamento, prisão ou exclusão social. Por essa razão é que a obra se chama “Vigiar” e “Punir”, e a vigilância, do “Vigiar” é uma das técnicas de disciplinamento. Por normalização, entendemos em Foucault (1999, 2001), que são processos em que os sujeitos são submetidos para que possam se ajustar à norma vigente, que se manifesta muitas vezes de forma invisível e sutil. Ou seja, tudo que foge a norma deve passar pelo processo de normalização.

O filósofo não afirma que a disciplina é boa ou ruim, ele diz que ela existe, opera nas relações, principalmente por meio das instituições, e produz efeitos, tornando os sujeitos dóceis, adestrados, submissos e, principalmente, úteis. Uma sociedade bem estabelecida e regrada como a ocidental, urge por sujeitos regrados, controlados e disciplinados, que não transgridem as normas, para isso, é necessário que instituições realizem técnicas de disciplinamento. Como disserta Foucault (1987, p.165) sobre as instituições disciplinares e o poder disciplinar

Encontramo-los em funcionamento nos colégios, muito cedo; mais tarde nas escolas primárias; investiram lentamente o espaço hospitalar; e em algumas dezenas de anos reestruturaram a organização militar. Circularam às vezes muito rápido de um ponto a outro (entre



o exército e as escolas técnicas ou os colégios e liceus), às vezes lentamente e de maneira mais discreta (militarização insidiosa das grandes oficinas).

Todos esses espaços e instituições (escolas, hospitais, exércitos, prisões) propiciam a operacionalização do poder disciplinar por meio de técnicas de disciplinamento ou disciplinas, como por exemplo, o cercamento. “A disciplina às vezes exige a cerca, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo. Local protegido da monotonia disciplinar. Houve o grande “encarceramento” dos vagabundos e dos miseráveis; houve outros mais discretos, mas insidiosos e eficientes” (Foucault, 1987, p.168).

Além disso, esses locais precisam ser o máximo de funcionais possíveis, para que as disciplinas ocorram de maneira assertiva. Deve haver horário, uma organização arquitetônica que permita a vigilância constante desse espaço e dos sujeitos que ali se encontram, “cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. Evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas” (Foucault, 1987, p.169). Indivíduos sozinhos são mais tranquilamente submetidos ao disciplinamento, mais fáceis de serem controlados, amansados e submetidos às disciplinas.

A vigilância, que falamos anteriormente, é outro dos mecanismos mais importantes para operar o poder disciplinar. As instituições devem promover aberturas para serem vigiadas, e assim “romper as comunicações perigosas” (Foucault, 1987, p.170). Logo, percebemos que a base das disciplinas é a organização funcional das instituições e a vigilância, para assim fabricar os corpos úteis, funcionais e dóceis. Por fim, temos o exame, uma forma de “averiguar” se a disciplina surgiu efeito, e isso se manifesta, por exemplo, nas escolas, a partir de testes e avaliações. Caso não se tenha atingido o esperado, entram em cena as punições, que mencionamos antes.

Ao pensarmos neste século XXI, observamos a existência e o funcionamento ainda de diversas instituições disciplinares como as escolas, os exércitos, as prisões e os hospitais, ao mesmo tempo em que uma diminuição das fábricas e um aumento de outras formas de trabalho, muitas, na perspectiva neoliberal, sob o rótulo do empreendedorismo. Os mecanismos de vigilância permanecem, e alguns mais sofisticados, como a presença de câmeras espalhadas no meio urbano, ou ainda, através dos algoritmos nas redes sociais, que coletam nossos dados, preferências e padrões de busca.



São muitas as formas de nos vigiar na atualidade e mais imersos num mundo cada vez mais globalizado e conectado, torna-se também mais fácil refletirmos sobre outras formas de vigilância. Isso contribui para que nos autorregulemos, nos controlemos e nos tornemos dóceis, submissos e vigilantes de nós mesmos. As disciplinas se tornam tão internalizadas nos sujeitos que não é mais necessário estar em uma instituição para regular o próprio comportamento, basta ter sido submetido a algumas das técnicas de disciplinamento ao longo da vida.

Embora tenhamos muitas técnicas de disciplinamento (vigilância, cerco, etc.) alguns efeitos são diferentes. Surgiram muitos tensionamentos ao longo da história, em todas as instituições aqui já mencionadas; ou seja, não podemos dizer que, atualmente, elas sejam iguais às do século XVII e XVIII. O fundamento disciplinar continua vigente em nossos tempos, no entanto, as técnicas e estratégias de exercício deste poder podem ter se modificado.

Para isso, convidamos à reflexão sobre quais outras formas de disciplina nos interpelam na atualidade e quais tipos de vigilância permeiam nosso cotidiano, sobretudo, a escola. De que forma a escola está envolvida nas redes do poder? Como as disciplinas se mostram nas escolas contemporâneas? Que novas tecnologias/estratégias estão atuando em nossos corpos e comportamentos de maneira sutil, como no poder disciplinar? Quais são os tensionamentos que estamos realizando em nossas rotinas, em nossas escolhas e em nossas resistências? Estamos transgredindo em algum ponto em relação às normas e práticas disciplinares ou apenas a disciplina está mudando de foco? Como visualizamos a existência das técnicas disciplinares, como a presença de cerca, telas, exames e vigilâncias nas escolas da atualidade? De que maneira as tecnologias educacionais de hoje, como o monitoramento digital, ou as organizações das salas de aula em círculo, que permite que todos se vigiem, podem reforçar ou modificar as formas de poder disciplinar presentes nas instituições escolares? Como as práticas pedagógicas de classificação, avaliação e separação dos estudantes podem refletir em disciplina e controle, descritas por Foucault? Sublinhamos que a escola, na perspectiva foucaultiana, surgiu para disciplinar os corpos e “transmitir” os valores morais de cada época. No entanto, as perguntas acima nos convidam a refletir sobre quais disciplinas podem ter se transformado nas escolas contemporâneas e se as instituições de ensino atuais oferecem espaço para a formação de sujeitos “aptos” a enfrentar os desafios de viver no nosso tempo. Para finalizar, reiteramos



que o poder disciplinar é individualizante, age no e sobre o corpo do indivíduo, diferentemente do biopoder, que opera sobre uma população.

## O BIOPODER

Para que possamos discutir o biopoder, investigamos, com maior precisão, as obras *Em defesa da sociedade e Segurança, Território e População*, oriundas dos cursos proferidos por Foucault no *College de France* entre 1975-1976 e 1977-1978, respectivamente.

Primeiramente é importante diferenciarmos o conceito de “biopoder” e o conceito de “biopolítica”. Esses dois conceitos aparecem frequentemente no curso de 1976. Eles estão relacionados, mas não são a mesma coisa. A biopolítica se refere às estratégias utilizadas para operacionalizar o biopoder, ou “urna biorregulação pelo Estado” (Foucault, 2008, p.520), e biopoder é o poder propriamente dito. Esse poder, diferentemente do disciplinar (individualizante), age sobre a massa dos homens

diferentemente da disciplina, que se dirige ao corpo [...] a nova tecnologia que se instala se dirige a multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, urna massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc. (Foucault, 1999, p. 289).

Em síntese, temos de um lado um poder operando sobre o homem-corpo (poder disciplinar), e de outro, um poder operando sobre o homem-espécie (biopoder), ou ainda, a “série corpo - organismo - disciplina - instituições; e a série população - processos biológicos - mecanismos regulamentadores” (Foucault, 1999, p. 298). É importante mencionarmos que uma forma de poder não anula a outra, ambas estão integradas. O biopoder é um poder que “não exclui a técnica disciplinar, mas que a embute, que a integra, que a modifica parcialmente e que, sobretudo, vai utilizá-la implantando-se de certo modo nela, e incrustando-se efetivamente graças a essa técnica disciplinar prévia” (Foucault, 1999, p. 289).

O biopoder surge por volta da metade do século XVIII, em um contexto histórico marcado por muitas transformações econômicas (Foucault, 2008) e surgimento de outras dinâmicas no mundo, por exemplo, a criação dos Estados modernos e a revolução industrial. Dessa forma, surge uma preocupação com a



vida, por parte dos Estados. Essa preocupação se assenta nas necessidades do capitalismo e nas dinâmicas do trabalho do capital e, para isso, é preciso uma promoção à vida (Foucault, 1999). É preciso de pessoas vivas, ativas, saudáveis e principalmente produtivas. As estratégias biopolíticas de manutenção, gestão e regulação da vida, se valem, principalmente, da estatística (*ibid*, p. 290).

É nessa lógica da população útil e ativa, associado à produção econômica capitalista que as biopolíticas são maturadas, para que as doenças sejam tratadas, as pessoas sejam curadas, os Estados economizem com os gastos das enfermidades e lucre com as forças de trabalho das populações saudáveis. Por essa razão, a medicina, a medicalização e as campanhas de saúde, são cúmplices das ações políticas dos Estados, atuando também nos problemas de reprodução, no estímulo da natalidade e na morbididade (Foucault, 1999, 2008).

Em síntese, essa nova tecnologia de poder vai lidar com a população como um problema político e biológico, exercendo sobre essa população uma regulamentação da vida (Foucault, 2008), fazendo aumentar a vida dos sujeitos, controlando suas enfermidades, deficiências e maximizando sua força bruta. Neste ponto da discussão, cabem alguns questionamentos. Será que todas as populações devem viver nessa lógica do biopoder? O que acontece com as populações que não se encaixam nos padrões de saúde ou de produtividade esperados? Que tipo de assistências atualmente estão sendo proferidas aos “improdutivos”? Como o biopoder lida com as populações marginalizadas? Como podemos perceber a promoção da vida dessas comunidades em nosso tempo? Como as políticas públicas de controle da saúde, do trabalho e da produtividade impactam as classes sociais mais baixas? Em específico no campo da educação: Como as escolas se relacionam com as biopolíticas de promoção à vida, como o controle sobre a saúde dos estudantes, alimentação, apoio emocional e prevenção de enfermidades? Como a escola atua na regulação das populações, especialmente em termos de gênero, raça e classe social? Em que medida as estratégias de inclusão nas escolas estão relacionadas ao biopoder?

## **O NECROPODER EM MBEMBE**

Na obra *Em defesa da sociedade* Foucault nos apresenta a noção de racismo de Estado, se situando, de forma mais precisa, no campo do “deixar morrer”. Para o autor, o racismo é “o meio de introduzir afinal, nesse domínio da vida de que o



poder se incumbiu, um corte: o corte entre o que deve viver e o que deve morrer”; isto é, quais são as camadas sociais que são deixadas à morte pelo Estado, e estão à deriva das estratégias biopolíticas (Foucault, 1999, p. 304).

Na perspectiva de Foucault (1999), o racismo não se limita exclusivamente às questões étnico-raciais ou ao racismo estrutural, como discute Ribeiro (2019). O racismo de Estado é um fenômeno mais amplo, ligado ao controle biopolítico exercido pelo Estado, que, por sua omissão e falta de assistência a determinados grupos sociais, os torna vulneráveis à violência, discriminação, marginalização e até eliminação. Ou seja, o Estado não atua diretamente no extermínio dessas populações, mas as coloca à margem da proteção e dos direitos fundamentais. Porém, o racismo de Estado também dá, indiretamente, o consentimento de exercer o direito de matar, “se o poder de normalização quer exercer o velho direito soberano de matar, ele tem de passar pelo racismo” (Foucault, 1999) (*ibid*, p. 306).

O extermínio de determinadas grupos é o gozo de outros; a vida deles antes da minha, dos degenerados, dos anormais, dos sujos, dos enfermos, dos inferiores, dos impuros, da raça ruim,

quanto mais as espécies inferiores tenderem a desaparecer, quanto mais os indivíduos anormais forem eliminados, menos degenerados haverá em relação a espécie, mas eu - não enquanto indivíduo mas enquanto espécie - viverei, mais forte serei, mais vigoroso serei, mais poderei proliferar (Foucault, 1999, p. 305)

Essa é a lógica do racismo de Estado, na qual quanto mais “pura” ficar a sociedade mais sadia ela estará. Em síntese, a morte de alguns significa a potencialização de alguns, das ditas “vidas dignas”. É importante ressaltar que isso não se refere apenas a um assassinato direto das populações mencionadas, e de outras, mas também ao assassinato indireto pelo “fato de expor a morte, de multiplicar para alguns o risco de morte ou, pura e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição, etc.” (Foucault, 1999, p. 306).

Nesse cenário podemos refletir sobre mais algumas coisas. Se alguns marcadores sociais, como por exemplo, classe social, raça, gênero, pessoa com deficiência e orientação sexual são “alvos” para a negligência do Estado e, consequentemente, não estão abaixo do guarda-chuva das biopolíticas de proteção à vida, quais vidas estão resguardadas pelas mãos do Estado ou estão deixadas a morte? Quais marcadores se interseccionam em cada um de nós que tornam



nossas vidas mais vulnerável e fora distante das biopolíticas? Quais biopolíticas são pensadas para a comunidade a qual pertencemos? Em síntese, estamos à mercê ou protegidos pelo Estado? Como a escola atua nisso tudo? Direcionando as biopolíticas a algumas populações em detrimento de outras? Para o filósofo Achille Mbembe, leitor de Foucault, as ações, por exemplo do Estado, não se limitam a uma passividade que negligencia e marginaliza determinados grupos. Este Estado age ativamente por meio de um poder que direciona a morte de algumas populações, o que Mbembe (2018) chama de necropoder.

Mbembe discorre sobre o necropoder e a necropolítica em seu ensaio teórico denominado *Necropolítica*. Enquanto para Foucault o Estado “deixa morrer”, a soberania moderna, para Mbembe (2018, p. 4), não apenas regula a vida, mas também “dita quem pode viver e quem deve morrer”. Ou seja, enquanto Foucault acentuou mais as questões de gerenciamento da vida, Mbembe focou mais no gerenciamento da morte, viabilizado por um necropoder que leva ao extermínio de determinados corpos. “Minha preocupação é com aquelas formas de soberania cujo projeto central não é a luta pela autonomia, mas a instrumentalização generalizada da existência humana e a destruição material de corpos humanos e populações” (Mbembe, 2018, p. 6).

Para o camaronês, “ser soberano é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação do poder” (Mbembe, 2018, p. 4). A soberania moderna não se limita apenas às ações dos Estados-nações, como bem discute Foucault, mas abarcam também estruturas sociais, religiosas, etc. Assim, percebemos uma reconfiguração da ideia de poder soberano de Foucault, que ficava mais centralizado nas mãos dos reis, para uma noção mais ampla da soberania operar no controle da vida e da morte nas sociedades contemporâneas, através das necropolíticas.

As necropolíticas são estratégias que envolvem a morte, a marginalização e a exclusão de populações, configurando o que se pode chamar de morte social. Exemplos dessas estratégias incluem genocídios, racismo estrutural, racismo ambiental, intervenções militares, violência policial contra negros e a morte de imigrantes. Como ressalta Bisol (2021, p. 57), “cruzar a fronteira sem autorização agora se tornou extremamente perigoso, e possivelmente a morte seja o destino desse indivíduo”. Essas práticas revelam o uso da soberania não apenas para decidir quem será excluído e deixado à margem, sujeito à violência, como destaca



Foucault (1999) quando fala de racismo de Estado, mas, sim, quem será morto, de forma bem incisiva, através, na perspectiva de Mbembe (2018), do necropoder.

Como base para “justificar” a difusão do poder sobre a morte, Mbembe (2018) coloca o conceito de raça no centro de seu debate. Para o filósofo, essa forma de poder só pode ser compreendida a partir da análise das dinâmicas raciais, com a raça funcionando como o motor central da necropolítica. Para desenvolver essas discussões, Mbembe (2018) examina os contextos colonial, pós-colonial e estrutural do racismo, para pensar países da África e da América, nos quais grupos racializados, em especial os negros, sempre foram alvos do necropoder, como por exemplo, em períodos de escravidão.

Notamos que o autor realiza uma análise mais ampla e profunda de como as sociedades foram sendo construídas ao longo do tempo, a partir de uma perspectiva decolonial e menos eurocêntrica, a passo que Foucault, pertencente a Europa concentrou-se no estudo das tecnologias do poder, em um contexto pós-Revolução Industrial.

Por fim, nas interpretações de Mbembe (2018), o poder soberano, que, segundo Foucault, foi progressivamente substituído pelo poder sobre a vida, nunca deixou de existir. Ele persiste e continua a gerenciar o direito à vida ou a morte de determinados grupos, como pessoas racializadas, trans e travestis. Assim, algumas perguntas, pensando no contexto escolar, são válidas. Como a escola pode exercer necropoder ao marginalizar certos grupos de estudantes? De que maneira a escola se engendra com necropoder ao reproduzir desigualdades raciais, socioeconômicas e culturais? De que forma o fracasso escolar, particularmente nas escolas públicas, se relaciona com o poder sobre a morte? De que modo a violência simbólica presente nas escolas, como discriminação racial, de gênero ou classe, pode ser vista como uma forma de necropoder? Será que o desrespeito às pessoas trans no não uso do banheiro de acordo com o gênero pelo qual elas se identificam também é uma forma de morte social? Que tipo de resistência a escola pode ser frente a essas questões?

Diante do exposto, percebemos que a escola é alvo das três tecnologias de poder. A partir destes entendimentos, enquanto docentes, podemos pensar em formas de resistência na promoção de um ambiente mais reflexivo e respeitoso a todas as vidas, mesmo que a escola ainda seja um espaço de disciplinamento. Com isso, acreditamos ser possível imaginar outras formas de escola, alinhadas com os ideais que buscamos e com a sociedade que desejamos.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este ensaio teórico, procuramos sistematizar diferentes concepções de poder, abarcando o poder soberano, o poder disciplinar, o biopoder e o necropoder, com base nos entendimentos de Foucault e Mbembe. A partir disso, discutimos os mecanismos de controle social que envolvem a gestão da vida e da morte, evidenciando como essas formas de poder podem se manifestar de maneiras distintas, mas interligadas, nas sociedades contemporâneas, com exemplos no contexto brasileiro.

Diante desse panorama, ao longo do texto, propusemos algumas questões que nos convidam à reflexão, especialmente sobre a escola, e concluímos esse artigo com outras: De que outras maneiras as práticas de biopoder, que regulam a vida, se entrelaçam com as de necropoder, que determinam quem deve morrer? Quais as relações entre biopolítica, necropolítica e políticas educacionais? Há possibilidade de ser resistência, enquanto instituições de ensino, frente às práticas de exclusão e exterminação? Como exercer essa resistência na contemporaneidade? De que forma podemos pensar em estratégias de proteção e cuidado dos grupos marginalizados e racializados, deslocando do “fazer morrer” para o “fazer viver”, reconhecendo que todas as vidas são dignas? Como tais conceitos teóricos podem nos ajudar a refletir sobre a prática docente? Essas perguntas nos conduzem a uma reflexão profunda sobre os limites e as potencialidades das teorizações sobre o poder, fundamentais para compreender as complexas relações entre vida, morte e política nas sociedades contemporâneas.

## REFERÊNCIAS

BISOL, Cesar. Perspectivas biopolíticas: como a noção de poder em Michel Foucault influenciou outros autores. 2021.

FOUCAULT, Michel. Ditos e escritos II: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. **Rio de Janeiro: Forense Universitária**, 2000.

FOUCAULT, Michel. Em defesa da sociedade. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 1999.



FOUCAULT, Michel. História da sexualidade I: a vontade de saber. In: **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 1988.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. Segurança. Território e População: Curso no Collège de France: 1977-1978. 2008.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. Companhia das letras, 2019.

MBEMBE, A. Necropolítica. São Paulo: N. 1 edições, 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol. **Crítica pós-estruturalista e educação. Porto Alegre: Sulina**, p. 9-56, 1995.

WEFFORT, Francisco Corrêa: (Org.). Os clássicos da política: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, “o Federalista”. São Paulo: Ática, 2001.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.015

# UMA ANÁLISE TEMPORAL DO TEMA ZOOLOGIA EM LIVROS DIDÁTICOS: DA HISTÓRIA NATURAL ÀS CIÊNCIAS DA NATUREZA DA BNCC

João Vitor Soares<sup>1</sup>  
Willian Mirapalheta Molina<sup>2</sup>  
Eduardo Santos de Araújo<sup>3</sup>  
Lavínia Schwantes<sup>4</sup>

## RESUMO

Os livros didáticos são recursos fundamentais na educação básica, frequentemente representando os únicos materiais disponíveis nas escolas. Esses textos refletem relações de poder e visões de mundo que moldam a aprendizagem dos alunos. Neste estudo, analisamos a atualização dos conteúdos de zoologia em livros didáticos de História Natural (década de 1920), Ciências (2013) e Ciências da Natureza (2018 e 2019). A partir dessa pesquisa histórica, buscamos identificar mudanças e continuidades nas abordagens pedagógicas, evitando juízos de valor e anacronismos. Reconhecemos que cada livro é moldado por seu contexto histórico e social, e a forma como entendemos a zoologia hoje é fruto do nosso tempo. Com a efetivação da Base Nacional Comum Curricular em 2017, o ensino de Ciências foi direcionado

1 Graduando pelo Curso de Ciências Biológicas - Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, [jvsoares@outlook.com](mailto:jvsoares@outlook.com);

2 Graduado pelo Curso de Ciências Biológicas - Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, [willianmolina12345@gmail.com](mailto:willianmolina12345@gmail.com);

3 Graduado pelo Curso de Ciências Biológicas - Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, [araujoeduardo2000@gmail.com](mailto:araujoeduardo2000@gmail.com);

4 Doutora pelo Curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, [laviniasch@gmail.com](mailto:laviniasch@gmail.com).



a implementar uma abordagem que privilegia competências e habilidades. A BNCC enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas que possibilitem uma visão englobada e contextualizada dos conteúdos e isso ressoa diretamente na forma como os conteúdos de Ciências são apresentados nos livros didáticos. Constatamos que os conteúdos de zoologia nos livros analisados estão quase exclusivamente ancorados na taxonomia do reino animal. Essa ênfase pode limitar a compreensão dos animais a nomenclaturas e classificações, o que negligencia suas interações ambientais e perspectivas éticas e sociais. Concluímos que é essencial adotar uma abordagem que promova uma compreensão mais ampla sobre a zoologia, refletindo o que consideramos relevante para potencializar o ensino e a compreensão e relação dos alunos com os demais animais e o ambiente que estão inseridos.

**Palavras-chave:** Reino Animal, Ensino de Ciências, Abordagens pedagógicas



## INTRODUÇÃO

Os livros didáticos representam um recurso pedagógico essencial na educação básica, pois são amplamente utilizados como instrumentos didáticos consolidados nas escolas (Da Rocha; De Farias, 2020). Em algumas instituições, eles figuram como os únicos materiais disponíveis para o ensino. No ano de 1985, durante o processo de redemocratização do Brasil, foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esse programa governamental, sem fins lucrativos, tem como finalidade “avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, além de outros materiais de apoio à prática educativa, de maneira sistemática, regular e gratuita, para as escolas públicas da educação básica” (Brasil, 2018).

Com a implementação do PNLD, houve um crescimento expressivo nas pesquisas dedicadas à análise da qualidade dos livros didáticos, com foco nos próprios recursos pedagógicos (Albuquerque, 2002). Para ilustrar esse avanço, podemos citar diversos pesquisadores da área de ensino de ciências, como Pretto (1995), Pimentel (1998), Mohr (2000), Megid Neto e Fracalanza (2003) e Magalhães et al. (2013). Esse aumento nas investigações acadêmicas reforça a importância desses materiais no cenário educacional.

Sob nossa ótica, reconhecemos que os livros didáticos se firmam como ferramentas pedagógicas que refletem relações de poder, definindo quais conteúdos são considerados relevantes nesses materiais, conforme apontam Spiasse e Silva (2008). Esses recursos educacionais carregam visões de mundo particulares, que podem influenciar a maneira como os estudantes aprendem, interpretam a realidade e se posicionam na sociedade (ibid). Assim, ao analisar a qualidade dos livros didáticos, é possível compreender como a consciência crítica dos alunos pode estar sendo desenvolvida. Esse aspecto nos leva a refletir sobre quais concepções de sociedade, cultura e mundo estão sendo transmitidas a esses estudantes. De acordo com Albuquerque (2004), esse é um dos principais objetivos da pesquisa sobre livros didáticos.

No entanto, como este estudo possui um caráter histórico, não buscamos contrapor ou equilibrar as diferentes abordagens e perspectivas pedagógicas contidas nos livros analisados, pois eles são documentos que refletem os contextos históricos em que foram produzidos. Agir de forma contrária seria cometer um anacronismo, ou seja, interpretar o passado com os valores do presente e



vice-versa, como explica Barros (2017). Da mesma forma, evitamos a noção de “progresso” ao não estabelecer comparações para definir conteúdos como superiores ou inferiores.

A pesquisa histórica no campo educacional se mostra relevante ao possibilitar uma revisão crítica do passado e a exploração dos distintos contextos sociais, culturais e políticos. Essa abordagem permite problematizar questões atuais e analisar criticamente o presente, especialmente no que diz respeito ao conteúdo dos livros didáticos. A história e o contexto são aspectos fundamentais para compreender como valores e ideias são construídos e disseminados (Bakhtin, 2011). Embora este artigo não se aprofunde nos contextos históricos dos materiais analisados, é imprescindível reconhecer que cada livro está inserido em um período específico.

Diante disso, o objetivo central desta pesquisa foi examinar a evolução dos conteúdos de zoologia em livros didáticos ao longo do tempo, a fim de identificar mudanças e permanências nas abordagens pedagógicas e na forma como os temas são tratados.

A zoologia, área que estuda os animais, engloba aspectos como taxonomia, anatomia, fisiologia, ecologia, comportamento e evolução. Algumas das questões que orientaram nossa investigação foram: De que maneira os animais têm sido representados nos livros didáticos ao longo dos anos? Quais conexões são estabelecidas entre os animais e os demais seres vivos? Além das abordagens pedagógicas e metodológicas, que tipo de linguagem é utilizada para tratar desse tema?

## **METODOLOGIA**

Inicialmente, realizamos a coleta de documentos de forma presencial na Biblioteca Rio-Grandense, situada em Rio Grande/RS, a mais antiga do estado do Rio Grande do Sul, fundada em 1846. Para esse processo, utilizamos os descritores: Ensino de Biologia, Ciências Biológicas, Ciências Naturais e História Natural. Esses termos foram aplicados no sistema de busca da própria biblioteca para localizar materiais relevantes. Selecionamos documentos que abordassem o ensino de Ciências e Biologia tanto no contexto do Rio Grande do Sul (RS) quanto no Brasil. Após essa etapa, digitalizamos os arquivos selecionados e realizamos



um fichamento detalhado, registrando informações como o ano de produção, a instituição responsável, o tipo de material, o público-alvo e os temas abordados.

Durante a pesquisa na Biblioteca Rio-Grandense, identificamos diversos livros didáticos do século XX relacionados à História Natural (HN). Dentre esses materiais, direcionamos nossa atenção para os conteúdos de zoologia, que inicialmente faziam parte do campo de estudos da HN e, posteriormente, passaram a integrar as Ciências Biológicas. Além disso, buscamos outros livros didáticos de Ciências publicados em diferentes períodos, com ênfase nos materiais anteriores e posteriores à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, a fim de analisar a atualização dos conteúdos ao longo do tempo.

Os livros mais recentes foram encontrados virtualmente em um site de acervo de livros didáticos. Realizamos uma busca ampla em diversas coleções disponíveis e verificamos que, conforme previsto pela BNCC (2018), os conteúdos de zoologia são abordados, de maneira mais específica, no 7º ano do ensino fundamental, tanto nos materiais anteriores à implementação da BNCC quanto nos posteriores.

Dessa forma, organizamos os materiais analisados em dois grupos: o primeiro reúne os livros didáticos localizados na Biblioteca Rio-Grandense, enquanto o segundo é composto por exemplares mais recentes, obtidos no acervo online. Para a análise desta pesquisa, selecionamos um total de cinco documentos. Dentre eles, três são anteriores à BNCC, incluindo dois livros de HN destinados ao ensino ginásial (publicados na década de 1920) e um livro de Ciências para o ensino fundamental (publicado em 2013). Já no grupo dos materiais pós-BNCC, analisamos dois livros de Ciências, lançados em 2018 e 2019. Para fins de organização e codificação dos documentos, adotamos a nomenclatura LD, onde “L” representa livro e “D” didático, seguida de uma numeração específica, conforme indicado na Tabela 1.

**Tabela 1** – Organização dos dados da pesquisa

| Código | Tipo de material | Local de coleta                         | Descrição do documento                                                                                                                  |
|--------|------------------|-----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| LD1    | Físico           | Biblioteca Rio-Grandense, Rio Grande/RS | Livro didático abordando a história natural para o ensino ginásial, intitulado “Primeiras noções de Ciências”. Ano de publicação: 1923. |



| Código | Tipo de material | Local de coleta                         | Descrição do documento                                                                                                             |
|--------|------------------|-----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| LD2    | Físico           | Biblioteca Rio-Grandense, Rio Grande/RS | Livro didático sobre História Natural para o ensino ginasial, intitulado “Elementos de História Natural”. Ano de publicação: 1928. |
| LD3    | Virtual          | Acervo de livros <i>online</i>          | Livro didático da Coleção “Caderno do Futuro” para o 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. Ano de publicação: 2013.            |
| LD4    | Virtual          | Acervo de livros <i>online</i>          | Livro didático da Coleção “Ciências Vida e Universo” para o 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. Ano de publicação: 2018.     |
| LD5    | Virtual          | Acervo de livros <i>online</i>          | Livro didático da coleção “Teláris” para o 7º ano do ensino fundamental anos finais. Ano de publicação: 2019.                      |

Fonte: Elaborada pelos autores.

Para este estudo, realizamos uma análise dos conteúdos teóricos presentes nos livros, focando especificamente os conteúdos de zoologia. Antes disso, realizamos uma breve contextualização e elucidação de como esses materiais empíricos estão organizados.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dois livros didáticos da década de 1920 analisados (LD1 e LD2) pertencem à coleção FTD (Fundo de Trabalho Didático). Destinados aos estudantes do ensino ginasial, equivalente atualmente aos anos finais do Ensino Fundamental, esses materiais não apenas forneciam conhecimentos para essa etapa educacional, mas também preparavam os alunos para o ensino colegial, que hoje corresponde ao ensino médio. Na época, o ingresso no colegial exigia um exame de admissão, o que conferia a esses livros um propósito específico: auxiliar os estudantes na aprovação para continuar seus estudos em instituições de ensino superior.

O LD1, intitulado *Primeiras Noções de Sciencias Physicas e Naturaes*, foi publicado em 1923. O livro introduz o conceito de História Natural e suas subdivisões. De acordo com sua definição (LD1, p. 3), a História Natural refere-se ao “estudo dos corpos que compõem o globo terrestre ou que se encontram em



sua superfície”. Essa área do conhecimento era dividida em três reinos, conforme o seguinte trecho:

*1º O reino animal; compreende os animais. 2º O reino vegetal; compreende os vegetais. 3º O reino mineral: compreende os minerais (LD1, p. 3).*

Esses reinos eram diretamente associados a três campos do saber: zoologia (reino animal), botânica (reino vegetal) e mineralogia (reino mineral). Além dessas definições iniciais, o livro dedica uma seção específica ao estudo do ser humano (denominada como “1ª parte” da obra). Nesse contexto, o homem é classificado em um reino próprio, chamado *reino hominal*, justificando-se essa separação pela superioridade humana em relação aos demais seres vivos (LD1, p. 3). Nas seções subsequentes (2ª, 3ª e 4ª partes), o conteúdo aborda zoologia, botânica e mineralogia, respectivamente.

O LD2, publicado em 1928 sob o título *Elementos de História Natural*, apresenta estrutura semelhante à do LD1, mantendo as mesmas definições de História Natural e a divisão dos três reinos da natureza. Os conceitos introdutórios em ambos os livros são praticamente idênticos, inclusive com trechos e termos destacados em itálico repetidos sem alterações. Isso pode ser explicado pelo fato de pertencerem à mesma coleção, apenas em edições diferentes. O LD2 também é estruturado em seções, iniciando-se com o estudo do corpo humano, que aqui é denominado *antropologia*. Em seguida, aborda os temas de zoologia, botânica e mineralogia.

Neste contexto, a antropologia é descrita como o estudo biológico do ser humano, focado em sua morfologia e fisiologia, ou seja, nas formas e funções do organismo humano. Essa concepção é mais restrita do que a definição contemporânea de antropologia, que inclui aspectos sociais e culturais do ser humano, conforme discutido por pesquisadores da área, como Boas (2004). No presente estudo, o foco será a zoologia, uma das subdivisões da História Natural e tema central da nossa análise.

Com relação aos livros didáticos do século XXI, mas ainda anteriores à implementação da BNCC, iniciamos a análise pelo LD3. Esse livro, publicado em 2013, faz parte da coleção *Caderno do Futuro* e é voltado para estudantes do 7º ano do ensino fundamental. Ao longo de suas 113 páginas, explora o tema “seres vivos”, abordando desde sua constituição e classificação até sua relação com o meio ambiente e com os seres humanos. Além disso, o livro contém diversas



atividades relacionadas ao tema. Entre os tópicos tratados, destacam-se: introdução ao estudo dos seres vivos, reino animal, reino vegetal, outros seres vivos, ecologia e evolução.

Por fim, analisamos os livros mais recentes selecionados para este estudo, os LD4 e LD5, publicados após a implementação da BNCC, em 2018 e 2019, respectivamente. Esses materiais apresentam uma organização distinta dos anteriores, pois foram elaborados em conformidade com as diretrizes da BNCC. Enquanto os livros mais antigos eram voltados exclusivamente para disciplinas específicas, como História Natural ou Ciências Biológicas, os livros atuais incorporam múltiplas áreas do conhecimento, como Biologia, Química e Física, sob o eixo das Ciências da Natureza (CN). A estrutura desses livros segue o modelo da BNCC, que divide os conteúdos em unidades temáticas. No caso das Ciências da Natureza, as unidades são: *Unidade 1: Terra e Universo*, *Unidade 2: Vida e Evolução*, *Unidade 3: Matéria e Energia*.

Neste estudo, a análise se concentrará na Unidade 2 dos LD4 e LD5, pois é nela que se encontram os conteúdos de zoologia, distribuídos ao longo dos capítulos. A abordagem do estudo dos animais nesses livros é estruturada em três tópicos principais: classificação dos seres vivos, reino animal e sua relação com biomas e ecossistemas.

## **ANÁLISE DO CONTEÚDO TEÓRICO DE ZOOLOGIA**

Os livros didáticos de zoologia da década de 1920 (LD1 e LD2) apresentam uma abordagem predominantemente descritiva e voltada à taxonomia. Isso se torna evidente ao analisarmos o trecho sobre vertebrados encontrado em LD1:

*Caracteres dos vertebrados. – Os vertebrados são caracterizados por um esqueleto interno cuja parte central é a columna vertebral. Os órgãos da respiração e da circulação são mais desenvolvidos nesses do que nos outros animais. Todos os vertebrados têm sangue vermelho; não possuem mais de quatro membros. O ramo dos vertebrados divide-se em cinco classes, a saber: mamíferos, aves, répteis, batráquios e peixes (LD1, p. 49).*

A classificação dos animais no LD1 segue quatro grandes grupos: vertebrados, anelados, moluscos e zoófitos, sendo os três últimos atualmente categorizados como invertebrados (Hickman; Roberts; Larson, 2016). O principal critério utilizado para diferenciar os grupos é a semelhança entre as espécies



(LD1, p. 49). No caso dos mamíferos, por exemplo, eles são classificados em 12 ordens distintas, baseadas principalmente na alimentação e nas características anatômicas. Assim, animais que se alimentam de carne são enquadrados entre os carnívoros, enquanto os que consomem insetos pertencem aos insetívoros. Da mesma forma, mamíferos com dentes incisivos bem desenvolvidos são roedores, e aqueles com maxilares adaptados em forma de bico são monotremos.

Embora a taxonomia seja central na zoologia dos livros de HN, outros aspectos biológicos são considerados, como anatomia, fisiologia e hábitos alimentares. Elementos relacionados à circulação sanguínea, respiração e reprodução também são abordados, demonstrando uma interseção com disciplinas como morfologia, citologia e ecologia, mesmo sem nomeá-las explicitamente.

Outro aspecto marcante nos conteúdos de zoologia desses livros é a forte presença do antropocentrismo e do utilitarismo. O primeiro enfatiza a superioridade humana sobre os demais seres vivos, enquanto o segundo associa o valor dos animais à sua serventia para os humanos (Levai, 2010; De Azevedo et al., 2020). Os seguintes trechos exemplificam essas perspectivas:

*Mamíferos uteis. – Os mamíferos uteis são numerosíssimos (LD1, p. 54).*

*O boi. – O boi é certamente o mais util dos animais domesticos. Depois de dar seu trabalho ao homem, fornece-lhe a carne, excellente alimento. A vaca dá carne um pouco inferior á do boi; mas, em compensação, produz leite com que se fazem a manteiga e o queijo, partes importantíssimas da nossa alimentação. Além disto, a pelle do gado vaccúm serve á fabricação do couro, muito utilizado na indústria, particularmente aos calçados (LD1, p. 55, grifo nosso).*

*Por causa da sua organização physica, o Homem aproxima-se dos animais, mas é infinitamente superior a elles, pela alma inteligente e livre, criada á imagem de Deus, dotada de pensamento e capaz de manifestá-lo exteriormente pela palavra (LD2, p. 3).*

A utilidade dos animais é relacionada a diferentes fases de suas vidas, como exemplificado no trecho sobre o boi, cuja função primeiro é o trabalho e depois a produção de carne. Esse tipo de visão reforça um conceito hierárquico e exploratório.

Nos livros mais recentes, a estrutura e abordagem da zoologia continuam centradas na classificação taxonômica, mesmo após a implementação da BNCC. No LD3 (2013), por exemplo, a organização dos grupos segue um padrão



semelhante ao dos livros antigos, diferenciando vertebrados e invertebrados, sem explicitar os critérios utilizados para essa distinção:

*O reino animal pode ser dividido entre os animais vertebrados e invertebrados. Vertebrados: são caracterizados pela presença de esqueleto interno. Compreende os peixes, anfíbios, répteis, aves e mamíferos. Invertebrados: são caracterizados pela ausência de esqueleto interno. Compreendem 95% das espécies do reino animal, entre eles, artrópodes, equinodermos, moluscos, anelídeos, nematelmintos, platelmintos, cnidários e poríferos (LD3, p. 7).*

Nos livros mais recentes (LD4 e LD5), observamos uma diferença na linguagem e na abordagem pedagógica. Em vez de apresentações expositivas, esses materiais utilizam perguntas para estimular a reflexão e a interação dos estudantes com o conteúdo. Além disso, os critérios de classificação são apresentados como construções históricas que evoluíram com o tempo, conforme exemplificado no trecho de LD5 sobre a classificação biológica e sua relação com o desenvolvimento do pensamento científico:

*A chegada dos europeus ao continente americano os colocou em contato com riquezas naturais até então desconhecidas por eles (...). Em 1583, o italiano Andrea Caesalpino (...) propôs um sistema de classificação de plantas. (...) Mais tarde, o inglês John Ray organizou as plantas em função do tipo de embrião (...). A partir do trabalho de John Ray, o botânico e médico sueco Carl von Lineu desenvolveu um sistema hierárquico de classificação para todos os seres vivos (LD5, p. 74).*

Assim, ainda que a classificação por semelhança continue sendo um critério-chave, sua justificativa passa da anatomia e fisiologia para a genética. Além disso, observa-se maior atenção à fauna brasileira e às relações entre zoologia e ecologia, especialmente na contextualização dos biomas nacionais.

Para sintetizar a análise do conteúdo teórico, elaboramos uma tabela que destaca e resume algumas características dos conteúdos de zoologia e suas abordagens nos livros didáticos estudados, conforme Quadro 1. Em seguida, teceremos algumas discussões.



**Quadro 1:** Diferenças e semelhanças entre os conteúdos de zoologia em livros didáticos, da História Natural (década de 1920), Ciências (2013) e Ciências da Natureza (2018 e 2019).

| Livro                                                        | LD1, LD2<br>(Década de 1920)                                                                 | LD3<br>(2013)                                                                                                                                                                 | LD4, LD5<br>(2018 e 2019)                                                                                                                                                  |
|--------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Assuntos que envolvem a zoologia</b>                      | Estudo do reino animal                                                                       | Estudo do reino animal, ecossistemas e biomas                                                                                                                                 | Estudo do reino animal, ecossistemas e biomas                                                                                                                              |
| <b>Forma de abordar os animais</b>                           | Descritiva e taxonômica                                                                      | Descritiva e taxonômica                                                                                                                                                       | Descritiva e taxonômica                                                                                                                                                    |
| <b>Critério para a divisão dos grupos do reino animal</b>    | Semelhança anatômica e fisiológica                                                           | Semelhança (sem especificação)                                                                                                                                                | Semelhança com base na relação de parentesco                                                                                                                               |
| <b>Grupos do reino animal</b>                                | Vertebrados (mamíferos, aves, reptís, batrácios e peixes), anelados, molluscos e zoóphytos   | Vertebrados (mamíferos, aves, répteis, anfíbios e peixes) e invertebrados (artrópodes, equinodermos, moluscos, anelídeos, platelmintos, nematelmintos, cnidários e poríferos) | Vertebrados (mamíferos, aves, répteis, anfíbios e peixes) e invertebrados (poríferos, cnidários, platelmintos, nematoides, moluscos, anelídeos, artrópodes e equinodermos) |
| <b>Tipo de fauna e bioma</b>                                 | Global                                                                                       | Global                                                                                                                                                                        | Regional do Brasil                                                                                                                                                         |
| <b>Forma de abordar e comunicar os conteúdos científicos</b> | Conhecimento científico é exposto de maneira finalizada com texto pontual, direto e objetivo | Conhecimento científico é exposto de maneira finalizada, com texto pontual, direto e objetivo                                                                                 | Conhecimento científico é apresentado como construção histórica, com texto pontual e ênfases em perguntas e problematizações                                               |
| <b>Especificações</b>                                        | Presença de visões antropocêntricas e utilitaristas dos animais                              |                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                            |

Fonte: Elaborada pelos autores.

Ao analisarmos os livros didáticos, percebemos que há mais pontos em comum do que diferenças, mesmo considerando o intervalo de décadas entre suas publicações. Se compararmos o primeiro livro de História Natural com o último livro pós-BNCC, essa distância temporal pode chegar a quase um século. Além disso, esses materiais foram desenvolvidos em diferentes áreas do



conhecimento—História Natural, Ciências Biológicas e Ciências da Natureza—e em distintos contextos sociais, históricos e políticos. Ainda assim, a implementação da BNCC atravessa essa conjuntura, influenciando a estrutura e abordagem dos conteúdos.

Mesmo diante dessas variações, as semelhanças nos conteúdos de zoologia permanecem notáveis. O elemento central em todos os livros é a ênfase na taxonomia, que se mantém como o eixo estruturante da zoologia. Essa predominância da classificação pode ser observada inclusive nos sumários de três das obras analisadas (LD1, LD3 e LD5).

Observamos que os conteúdos relacionados ao estudo dos animais estão fortemente vinculados à sua classificação. Embora a zoologia seja uma área ampla, abrangendo taxonomia, anatomia, genética, fisiologia, etologia, ecologia, evolução e conservação, há uma predominância da taxonomia nos livros analisados. Ainda que aspectos anatômicos e fisiológicos também sejam abordados, geralmente aparecem como justificativas para a diferenciação entre os grupos. Reconhecemos que essa abordagem representa apenas uma entre diversas possibilidades pedagógicas. No entanto, como pesquisadores, consideramos que uma visão mais integrada sobre os animais e sua relação com o meio ambiente não pode ser negligenciada. Quando o foco se restringe apenas aos aspectos anatômicos, fisiológicos e taxonômicos, há uma limitação na compreensão dos animais, deixando de lado dimensões essenciais como ética, sociedade e meio ambiente.

Percebemos que os livros mais recentes (de 2018 e 2019), por terem sido elaborados no contexto da BNCC, fazem referências diretas às habilidades previstas na Base. Em outras palavras, as habilidades fundamentam a inclusão de determinado conteúdo nos livros didáticos. Nesse sentido, observamos uma sinergia e coerência significativa entre as diretrizes da BNCC e os livros, refletindo de maneira clara o que é considerado importante para cada ano. Como consequência, as escolas, ao elaborarem seus currículos com base nas competências e habilidades da BNCC, acabam sendo orientadas não apenas pela Base, mas também pelos livros didáticos, já que ambos estão estreitamente interligados.

Defendemos que o estudo dos animais deve ir além da mera classificação biológica, inserindo-se em um contexto mais abrangente que contemple suas interações com o ambiente. Abordagens interdisciplinares podem contribuir para uma compreensão mais holística dos animais em seus ecossistemas. Além disso, ressaltamos a importância de desconstruir a visão utilitarista presente



em algumas obras didáticas (De Azevedo et al., 2020), que trata os seres vivos apenas em função de seu valor para os seres humanos.

Outro desafio a ser superado é o antropocentrismo, que coloca o ser humano como o centro do universo—ainda uma perspectiva recorrente em determinados materiais educacionais (Paesi, 2018). A superação dessa visão pode favorecer o desenvolvimento de uma consciência ecológica mais crítica nos estudantes, incentivando uma percepção aprofundada das relações entre os seres vivos e o meio ambiente. Essa necessidade dialoga com as ideias de Da Silva et al. (2021, p. 686), que destacam:

Um dos caminhos que pode auxiliar o processo de ensino-aprendizagem é compreender a Zoologia com o auxílio da etnozootologia e da educação ambiental. Essas duas vertentes permitem ir além do estudo morfológico e fisiológico dos organismos, contribuindo com a consciência da importância das suas relações, principalmente com os seres humanos.

Dessa forma, a etnozootologia e a educação ambiental podem enriquecer o ensino da zoologia, trazendo reflexões sobre questões éticas e sociais, fomentando um olhar mais crítico sobre a relação entre os humanos e os outros animais. Outro ponto relevante é a nomenclatura biológica. Embora seja essencial para a organização do conhecimento científico, o uso excessivo de terminologias técnicas pode dificultar o aprendizado, tornando os conteúdos menos acessíveis e distantes da realidade dos estudantes (Santos, 2018). Quando o ensino de zoologia se limita à memorização de nomes científicos e classificações taxonômicas, há um risco de desengajamento e perda de interesse pelo conteúdo.

É importante ressaltar que essa discussão se insere em um contexto mais amplo de reflexão sobre a educação contemporânea e suas concepções pedagógicas, conforme abordamos na introdução deste artigo. Vivemos em um período de crises ambientais globais, marcadas pela extinção de espécies, o declínio de populações animais e a crescente desconexão entre culturas humanas e o meio ambiente. Nesse cenário, a educação e os livros didáticos desempenham um papel fundamental na promoção de atitudes e valores voltados para a sustentabilidade e a harmonia com a natureza, em conformidade com os princípios estabelecidos na BNCC (2018).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, reafirmamos que, embora seja essencial classificar, nomear e diferenciar os grupos do reino animal, uma abordagem pedagógica restrita a esse enfoque é insuficiente. A ausência de uma consciência ecológica e a relação muitas vezes desarmônica entre as diversas culturas humanas e os animais exigem uma reflexão mais ampla. Dessa forma, este estudo buscou analisar como a abordagem da zoologia nos materiais didáticos evoluiu ao longo do tempo, refletindo as concepções educacionais de cada período histórico.

Seja por meio de livros didáticos, recursos visuais ou outras estratégias pedagógicas, é indispensável que nossas práticas educacionais estejam alinhadas com princípios que consideramos essenciais para a formação dos estudantes e para a sociedade que buscamos construir. No ensino de zoologia, é fundamental adotar uma perspectiva que favoreça a compreensão, a reflexão e uma relação mais consciente dos estudantes com os demais seres vivos.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. O discurso dos professores sobre a utilização do livro didático: O que eles afirmam/negam em relação a este material?. Recife: Mimeo, 2002.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Martins fontes, 2011.

BARROS, José d'Assunção. Os conceitos na história: considerações sobre o anacronismo. **Ler história**, n. 71, p. 155-180, 2017.

BOAS, Franz. **Antropolog'a cultural**. Zahar, 2004.

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



BRASIL. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>>. Acesso em: 03 set. 2024.

DA ROCHA, Carlos Jose Trindade; DE FARIAS, Sidilene Aquino. A importância do livro didático na integralização e aulas de Química em escola pública. **EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 7, n. 17, p. 1547-1560, 2020.

DA SILVA, Carla Leitão et al. Percepções de alunos do Ensino Médio sobre o ensino de Zoologia. **Revista Educar Mais**, v. 5, n. 3, p. 683-697, 2021.

DE AZEVEDO, Hugo José Coelho Corrêa et al. O ensino em zoologia e o pressuposto utilitarista: uma análise dos livros didáticos do ensino médio (pnld 2018-2020). **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 11, n. 6, p. 591-606, 2020.

HICKMAN JR, C. P.; ROBERTS, L. S.; LARSON, A. Princípios integrados de Zoologia. 16 ed. Editora Guanabara Koogan, 2016.

LEVAL, L. F. Ética ambiental biocêntrica: pensamento compassivo e respeito à vida. In: ANDRADE, S (org.). Visão abolicionista: ética e direitos animais. São Paulo: Libra Três, 2010, p. 124.

MAGALHÃES, Arthur Prado Fleury et al. Como os insetos são levados às escolas: uma análise de livros didáticos de Ciências. 2013.

MEGID NETO, Jorge; FRACALANZA, Hilário. O livro didático de ciências: problemas e soluções. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 9, p. 147-157, 2003.

MOHR, Adriana. Análise do conteúdo de 'saúde' em livros didáticos. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 6, p. 89-106, 2000.

PAESI, Ronaldo Antonio. Evolução humana nos livros didáticos de Biologia: o antropocentrismo em questão. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 17, n. 1, p. 143-166, 2018.



PIMENTEL, Jorge R. Livros didáticos de Ciências: a Física e alguns problemas. Caderno Catarinense de Ensino de Física, Florianópolis, v.15, n.3, 1998, p. 308-318.

PRETTO, Nelson de Luca. A ciência nos livros didáticos. Campinas: UNICAMP; Salvador: CED/UFBA, 1995.

SANTOS, Camilla de Paula Monteiro. Proposta de atividade lúdica como auxílio ao ensino de Zoologia: revisão e fixação em sala de aula. Monografia (Graduação) – UFRRJ, Seropédica: 2018. [online]. Disponível em: <http://rima.im.ufrjr.br:8080/jspui/handle/1235813/3145>. Acesso em: 08 de fev. 2025.

SPIASSI, Ariane; DA SILVA, Edianara Milkiewicz. Análise de livros didáticos de ciências: um estudo de caso. **Trama**, v. 4, n. 7, p. 45-54, 2008.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.016

# AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Elaine Cristina Barros Ropelato<sup>1</sup>  
Leziany Silveira Daniel<sup>2</sup>

## RESUMO

Este trabalho teve como foco realizar uma análise das discussões acerca do tema “Políticas Educacionais para a formação de professores alfabetizadores e os desafios da alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental” a partir de uma revisão de literatura na base de dados SciElo realizada no ano de 2024. A revisão de literatura se configurou como sistemática e integrativa descrita por Botelho, Cunha e Macedo (2011) e Cardoso, Alarcão e Celorico (2010). A partir desse estudo identificou-se que as políticas públicas educacionais voltadas para a alfabetização passaram por abruptas reformulações nos últimos anos. Com a análise dos dados considerou-se que no recorte temporal delimitado, entre os anos de 2020 a 2024, as pesquisas sobre as políticas públicas estavam majoritariamente debruçadas na análise e investigação sobre o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) e seus desdobramentos. A presente análise se fez importante para compreender e considerar as relações de proximidade e distanciamento entre as políticas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o PNA e como estas podem interferir nas políticas educacionais voltadas para a formação de professores alfabetizadores em curso, principalmente nos contextos pandêmico e pós-pandêmico.

1 Mestrando do Curso de Mestrado Profissional – PPGE-TPEN da Universidade Federal-PR, [elaine.ropelato@ufpr.br](mailto:elaine.ropelato@ufpr.br);

2 Professora Orientadora: Doutora em Educação, Universidade Federal - PR, [lezianydanieldaniel@gmail.com](mailto:lezianydanieldaniel@gmail.com)



Também identificou-se nos artigos analisados reiteradas críticas ao PNA devido ao enfoque da reintrodução do método fônico como metodologia de ensino de alfabetização, negando aspectos relacionados ao letramento. Embora essa política não tenha se efetivado, deixou questões que precisam continuar sendo problematizadas e exploradas pelos pesquisadores em suas pesquisas e discutidas com os professores alfabetizadores em formação inicial e continuada.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas, Alfabetização e Letramento, Formação Inicial e Continuada do professor alfabetizador.



## INTRODUÇÃO

Este trabalho consistiu no levantamento de dados produzidos em pesquisas anteriores a cerca do tema “Políticas Educacionais para a formação de professores alfabetizadores e os desafios da alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental” e faz parte de uma das etapas projeto de pesquisa em desenvolvimento<sup>3</sup>, através de uma revisão sistemática e integrativa de literatura realizada na Base de dados da SciElo considerando o recorte temporal entre 2020 e 2024.

Este procedimento de pesquisa foi escolhido “por possibilitar a síntese e análise do conhecimento científico já produzido sobre o tema investigado” (Botelho, Cunha e Macedo, 2011, 128). O Objetivo geral desta pesquisa é reconhecer os impactos das políticas educacionais para a alfabetização, entendendo quais são as relações estabelecidas nos processos formativos dos professores alfabetizadores e os principais desafios da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental elencados em investigações anteriores.

A revisão sistemática e integrativa foi realizada com base nos referenciais teóricos descritos por Botelho, Cunha e Macedo (2011) e Cardoso, Alarcão e Celorico (2010). Para tanto esta revisão de literatura orientou-se pelas seguintes etapas: identificação do tema, problema, objetivos e formulação dos descritores; delimitação dos critérios de inclusão e de exclusão; identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados; categorização dos dados; análise e interpretação dos resultados e apresentação da síntese de conhecimento (Botelho, Cunha e Macedo, 2011, p. 29).

Com a revisão de literatura realizada na base de dados SciELO, foram encontrados cinquenta e oito produções, publicadas entre janeiro de 2020 a outubro de 2024, destas, foram desconsideradas vinte e seis produções duplicadas entre os descritores, considerando-se então a localização de trinta e duas produções. Posteriormente, a primeira seleção pela leitura de títulos, resumos e através dos critérios de inclusão e exclusão, foram escolhidas quinze produções para leitura completa. Após a leitura completa, catorze artigos foram selecionados

<sup>3</sup> Ropelato; E. C. B, Daniel, L. S. **Políticas Educacionais para a formação de professores alfabetizadores e os desafios da alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Curitiba: PPGE-TPEN-UFPR (em elaboração)



para análise dos dados, os quais foram classificados por categorias, durante a análise de conteúdo, possibilitando o cruzamento das variáveis.

## **METODOLOGIA**

A revisão de literatura realizada consistiu em uma revisão sistemática integrativa (Botelho, Cunha e Macedo, 2011). As sequências metodológicas para desenvolver a revisão de literatura, devem descrever os processos e etapas da revisão da literatura iniciados para esta pesquisa (Cardoso, Alarcão e Celorico, 2010) e (Botelho, Cunha e Macedo, 2011).

A base de dados escolhida para essa etapa da revisão sistemática e integrativa, foi a SciELO, a busca nessa base foi delimitada no recorte de temporalidade entre 2020 à 2024, a fim de refinar a pesquisa de revisão foram utilizados os seguintes descritores: Alfabetização e Letramento AND Leitura AND Escrita; Alfabetização AND Leitura AND Escrita AND PNAIC; Alfabetização AND Leitura AND Escrita AND Formação; Alfabetização AND Leitura AND Escrita AND Pandemia; o descritor Compromisso Nacional Criança Alfabetizada também foi utilizado, porém não obteve-se resultados na pesquisa, demonstrando ausência de trabalhos voltados à essa temática nessa base de pesquisa e recorte temporal, sendo desconsiderado.

Para a seleção dos artigos, os seguintes critérios de inclusão foram estabelecidos durante a revisão: Artigos que tratem da temática destacada, mais especificadamente, sendo considerados os estudos publicados entre janeiro de 2020 a outubro de 2024. E como critérios de exclusão foram determinados: investigações sem relevância ao tema de pesquisa; fora da temporalidade estabelecida; em outras línguas, inglês e espanhol e que não se relacionam com a temática pesquisada; artigos científicos que se distanciem muito da temática pesquisada focados prioritariamente em outras áreas ou modalidades de ensino e/ ou artigos duplicados nas pesquisas entre os descritores.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Considerando os artigos de Souza e Borges (2023), Cerdas (2022), Albuquerque e Ferreira (2020) e Aragão e Moraes (2020) foi possível perceber que as pesquisas contextualizam algumas discussões acerca da temática



relacionada à metodologia de ensino de alfabetização as quais ocorreram ao longo da história da educação brasileira e que evidenciam que estas assumiram diversos sentidos epistemológicos e didáticos ao longo de suas reformulações.

Nesse sentido os estudos apontam que as reformulações teóricas-metodológicas na área de alfabetização tiveram como fundo diferentes aspectos que projetaram a necessidade da reflexão crítica sobre os procedimentos de alfabetização adotados, dentre eles, citam discussões como: da universalização do ensino, das demandas sociais pela Revolução Industrial, das dificuldades de aprendizagem, da crítica em relação à qualidade do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, da percepção da necessidade do uso de gêneros textuais condizentes com as realidades sociais, das demandas advindas com o Desenvolvimento Global, além das repercussões do desenvolvimento científico, o qual evidenciou os aspectos cognitivos no processo de ensino e aprendizagem, entre variadas outras. Estes cenários contribuíram para a compreensão do reconhecimento da transformação social e da necessidade de acompanhamento e adaptação dos procedimentos de ensino, bem como o reconhecimento da necessidade do desenvolvimento integral do educando, exigindo habilidades, o qual está além das habilidades de decodificação e codificação da escrita, enfatizadas no ensino tradicional.

Estes artigos também demonstram que as discussões sobre os procedimentos utilizados para alfabetizar durante o século XX predominantemente girou em torno do uso dos métodos sintéticos, analíticos e mistos, e a partir do final do século XX e início do século XXI se estendeu também para as discussões relacionadas às concepções teóricas, as quais na área da alfabetização, sofreram importante influência do construtivismo, especialmente pelas contribuições dos trabalhos de Emília Ferreiro e de Ana Teberoski com o desenvolvimento da teoria da “Psicogênese da Escrita”, a qual influenciou consideravelmente as discussões teóricas-metodológicas de ensino a partir dos anos 1980 no Brasil.

Considerando os artigos de Oliveira-Mendes e Leite (2024), Nörnberg, Dias e Jäger (2023), Kappi e Mello (2024), Cerdas (2022), Souza e Borges (2023), Alcanfor (2023), Albuquerque e Ferreira (2020) e Aragão e Moraes (2020) foi possível constatar que estes estudos destacam que os métodos sintético e analítico para o ensino e alfabetização possuem base empírica, isto é, não reconhecem os processos cognitivos e nem tão pouco o desenvolvimento inicial de cada educando, sendo estes considerados como “tábula rasa”, os quais se apropriam do



conhecimento pronto e sistematizado, dessa forma os professores são reconhecidos com centralidade, como transmissores do saber.

Dessa forma, estas pesquisas apontam que o método sintético parte do pressuposto de que para ler e escrever textos é necessário antes o desenvolvimento das habilidades de codificação e decodificação da escrita, sendo requisito mínimo para o contato com textos escritos. Considera um desenvolvimento crescente, isto é parte do menor para o maior, ou seja, possui maior enfoque no trabalho com as sílabas, letras, fonemas (unidades menores da língua) e na sequência a utilização de atividades mecânicas e repetitivas com o uso de pseudo-textos expressados nas cartilhas de alfabetização, os quais reforçam os padrões silábicos estudados. Os aspectos de desenvolvimento motor e caligráficos também estavam reiteradamente enfatizados nesse método.

Estes estudos também diferenciam o método analítico, de modo que este se organiza através de um modelo de desenvolvimento decrescente, isto é, parte do maior para o menor, assim, partindo da análise de pseudotextos, frases e palavras. Os estudos analisados destacam que o uso deste método passou a relativizar os aspectos da decodificação e codificação da escrita, ficando em segundo plano no processo de alfabetização. Com isso, apontam que historicamente, em algumas abordagens de ensino o método misto foi adotado, na tentativa de suprir essa limitação.

Os artigos de Cerdas (2022) e Aragão e Moraes (2020) consideram que não houve, assim como ainda não há, consenso nas compreensões sobre o uso dos métodos para a alfabetização, deste modo, apontam a necessidade de estar sempre discutindo e analisando os embates teóricos metodológicos que se apresentam socialmente através das políticas educacionais.

A partir dos trabalhos de Oliveira-Mendes e Leite (2024), Kappi e Mello (2024), Cerdas (2022), Souza e Borges (2023), Albuquerque e Ferreira (2020) e Aragão e Moraes (2020) é possível perceber o reconhecimento da preocupação com a retomada do uso do método fônico, no Plano Nacional de Alfabetização (PNA), como metodologia única e exclusiva para a prática de alfabetização devido as limitações apresentadas, especialmente pelos aspectos empíricos, sendo métodos voltados a codificação e decodificação da escrita de modo mecânico, repetitivo, descontextualizado, os quais desconsideram as individualidades e potencialidades dos educandos, restringindo e limitando o desenvolvimento integral e holístico do educando. Segundo Oliveira-Mendes e Leite (2024, p. 11):



Trilhando um caminho catastrófico para a área de alfabetização em nosso país, a PNA assume, como estandarte salvacionista, a alfabetização ancorada na ciência cognitiva da leitura. Para isso, regressa aos antigos métodos, como o fônico, cometendo equívocos conceituais, epistemológicos quanto à ortografia, à escrita alfabética e à leitura.

As pesquisas de Aragão e Moraes (2020), Cerdas (2022) e Albuquerque e Ferreira, (2020) apresentam em seu conteúdo análises de resultados de pesquisas os quais demonstram a ineficiência do uso exclusivo do método fônico. Essas análises corroboram para evidenciar as contribuições de Magda Soares que desde de 1980, se dedica a investigar e problematizar essa temática. Segundo Aragão e Moraes (2020, p. 33)

Essa singular evidência sugere a adequação de avaliarmos, muito criteriosamente, os princípios e os efeitos daqueles “pacotes de alfabetização” baseados em “métodos fônicos”, que só sabem ensinar de modo padronizado, do Oiapoque ao Chuí, desrespeitando as formas de ensinar e de aprender dos alfabetizadores e dos alfabetizandos.

Com base nos estudos apresentados por Oliveira-Mendes e Leite (2024), Rangel (2024), Kappi e Mello (2024), Souza e Borges (2023), Nörnberg, Dias e Jäger (2023), Cerdas (2022), Moraes, Silva e Nascimento (2020), Albuquerque e Ferreira (2020), Monteiro e Martins (2020) e Aragão e Moraes (2020) percebeu-se que há um grande reconhecimento das teorias construtivistas de Emília Ferreiro e Ana Teberoski, as quais marcaram as discussões teóricos-metodológicas, tendo no Brasil, Magda Soares como uma dos principais pesquisadores dessa tendência de investigação, apresentando evidências, as quais mobilizam diversas pesquisas e embates teóricos e epistemológicos no cenário brasileiro.

Por tanto, estes artigos analisados, reconhecem que a alfabetização é considerada como um Sistema de Ensino Alfabética (SEA), sendo um sistema notacional. E expressam a necessidade do SEA, ser compreendido como um processo de desenvolvimento, em que o estudante a partir das reflexões realizadas, do estudo do gênero textual de uso social, compreende que a escrita nota sons da oralidade, desenvolvendo assim a consciência fonológica, construindo conhecimentos relacionados à alfabetização e letramento, concomitantemente.

Estas pesquisas destacam a importância da alfabetização e letramento, pois essa ação pedagógica, além de considerar o estudante como ator central e ativo do



processo de ensino aprendizagem reconhece a importância dos gêneros textuais usados socialmente, do desenvolvimento da consciência fonológica, da construção de sentidos através da interação intertexto leitor. Além de defenderem as práticas contextualizadas, lúdicas, reflexivas, interativas que proporcionem o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita bem como do desenvolvimento integral do educando.

Os procedimentos teóricos-metodológicos acima apresentados, também se demonstraram em algumas dessas pesquisas através de uma análise das políticas educacionais e consequentemente como estas interferem, ou são interferidas, pelas mudanças curriculares e assim refletindo nos aspectos formativos dos professores alfabetizadores.

Oliveira-Mendes (2024) e Souza e Borges (2023) destacam que as políticas educacionais começaram a ser discutidas no Brasil a partir dos anos 1930 e estavam relacionadas às discussões referentes ao uso dos métodos de ensino (sintéticos, analíticos e /ou mistos). Os autores descrevem que esse período foi fortemente caracterizado pelo ensino aprendido por uso exclusivo das cartilhas de alfabetização. Estes estudos, também destacam que nos anos 1980 houve um grande movimento de reformas educacionais, entre eles a reformulação teórica-metodológica a partir do construtivismo e do socioconstrutivismo e pelas concepções de alfabetização e letramento. No entanto, pontuam que somente a partir dos anos 2000 a preocupação das políticas públicas referente à formação continuada do professor alfabetizador começaram a ganhar notoriedade. Destacam o programa formativo Pró-letramento, lançado em 2005, a Lei nº 11.274/2006 (a qual ampliou o Ensino Fundamental para nove anos e levantou a necessidade de investimento formativo ao profissional docente) e de modo mais específico pelo decreto nº 6.755/2009 o qual estabeleceu a “Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério.

Os artigos de Oliveira-Mendes (2024), Rangel (2024), Kappi e Mello (2024) e Souza e Borges (2023) também descrevem a análise de continuidade nas políticas educacionais formativas entre alguns programas, como: o Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores – PROFA; o Pró-letramento; o Praler e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, os quais se efetivaram entre os anos 2000 à 2017, e destacam que de modo geral estas políticas educacionais se configuravam pela perspectiva do construtivismo proposto pela “Teoria da



Psicogênese da Escrita” de Emília Ferreiro e Ana Teberoski e pelas concepções da Alfabetização e Letramento de Magda Soares.

As pesquisas de Oliveira-Mendes e Leite (2024), Kappi e Mello (2024), Rangel (2024), Nörnberg, Dias e Jäger (2023), Cerdas (2022), Albuquerque e Ferreira (2020), Aragão e Moraes (2020), Moraes, Silva e Nascimento (2020) também destacam diferenças presentes entre o PNAIC e a Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017 através de sua terceira edição, destacando especialmente por esta estabelecer e reduzir a idade máxima para a alfabetização determinando o 2º ano do ensino Fundamental e de modo mais forte e recorrente destacam a ruptura e descontinuidade do PNAIC com o PNA o qual reinseriu de modo abrupto e autoritário a metodologia fônica, caracterizando a retomada do uso do método sintético na alfabetização.

Os estudos de Oliveira-Mendes e Leite (2024), Kappi e Mello (2024), Rangel (2024), Nörnberg, Dias e Jäger (2023), Cerdas (2022), Albuquerque e Ferreira (2020), Aragão e Moraes (2020), Moraes, Silva e Nascimento (2020) evidenciam uma análise crítica quanto a avaliação da elaboração e implementação do PNA em 2019, principalmente pela ruptura teórico-metodológica estabelecida com a adoção do método fônico como proposta de garantir uma eficiente melhoria da qualidade de ensino. O PNA“(…) surge como uma iniciativa do MEC para implementar programas e ações voltadas à ‘promoção da alfabetização’ baseada em dois principais parâmetros: as ‘experiências exitosas’ e as ‘evidências científicas’” (Kappi e Mello, 2024, p. 2, grifos dos autores).

Vale ressaltar, que ao recusar os conhecimentos estabelecidos na área da alfabetização e letramento, o PNA extingue das políticas formativas todas as discussões e contribuições dos recentes estudiosos da área, desmoralizando a cientificidade das pesquisas educacionais, realizadas por inúmeros pesquisadores acadêmicos e estudiosos da área.

Estas pesquisas reiteram que ao ser promovida sem debate, se consolida como uma prática autoritária de controle e definição das práticas pedagógicas, negando o direito ao debate, o reconhecimento de boas práticas pedagógicas, da diversidade social, cultural e econômica, padronizando a prática educativa, desconsiderando as adversidades presentes no cotidiano das salas de aula e a individualidade do educando.

Além disso, o artigo de Oliveira, Mendes e Leite (2004) aponta que apesar da proposta dizer estar embasada pela preocupação da melhoria da qualidade



educacional, percebeu-se conflitos políticos e instabilidade gerencial, expressando na grande rotatividade de representantes no Ministério de Educação (MEC). Tais situações demonstram a inabilidade e o descaso com as pautas educacionais, evidenciando o caráter de ideológico e partidário no direcionamento e controle das políticas educacionais em prol dos interesses políticos.

Já a investigação de Kappi e Mello (2024) proporciona refletir sobre a qualidade dos procedimentos de alfabetização propostos nos materiais formativos do Tempo de Aprender, instituído pelo PNA. Nessa análise demonstram que as práticas expressadas não correspondem ao ideal qualitativo expressados na política educacional, focando apenas na repercussão de orientação aos professores de práticas mecânicas, de reprodução, repetição e sem reflexão ao uso social da língua, valorizando atividades de decodificação e codificação da escrita.

Os artigos de Oliveira-Mendes e Leite (2024), Kappi e Mello (2024), Rangel (2024), Nörnberg, Dias e Jäger (2023), Cerdas (2022), Albuquerque e Ferreira (2020), Aragão e Moraes (2020), Moraes, Silva e Nascimento (2020) também destacam que o PNA extinguiu o termo letramento e adotou a concepção de literacia, como pressuposto metodológico para garantia da alfabetização, desconsiderando as práticas contextualizadas, reflexivas, lúdicas e interativas entre o leitor o objeto de estudo da língua portuguesa, o gênero textual. As pesquisas enfatizam a utilização estratégica dessa nomenclatura, a fim de corroborar com o distanciamento dos referenciais teóricos-metodológicos relacionados às concepções de alfabetização e letramento e do desenvolvimento da construção da consciência fonológica defendida por estes, no qual “considerando isso, argumento que o sentido redutor de literacia defendido pelo PNA tenta sufocar a possibilidade de pensar currículo na diferença, no movimento de diferir, como adiamento de sentidos” (Rangel, 2024, p. 9)

Apesar de não ter sido o foco das discussões apresentadas nos estudos analisados, alguns dos textos reconhecem o contexto pandêmico de COVID-19 vivenciado entre os anos de 2020 a 2023 e corroboram a refletir alguns possíveis impactos deste nos reflexos educacionais.

O estudo de Fonseca, Teixeira e Carmona (2021) reflete uma análise da educação a distância realizado durante o ensino remoto, o qual abordava uma turma de alfabetização com uso das Tecnologias da Informação e Comunicações (TIC's). A investigação se baseou na política educacional estabelecida nesse contexto PNA, principalmente pelos conceitos da literacia familiar e do socioconstrutivismo



de Vygotsky valorizando a importância da mediação no processo de desenvolvimento da alfabetização. Como conclusão os autores destacam a importância da participação da família durante esse processo, mas evidencia a impossibilidade da presença de um mediador qualificado que pudesse garantir e avaliar o processo de alfabetização.

Além dessa pesquisa, Cerdas (2022) também evidenciou a preocupação decorrente do afastamento social, especialmente do contexto educacional, situação a qual deve “aprofundar ainda mais o fosso entre as crianças mais ricas e as mais pobres da sociedade no que tange às suas condições de existência, com consequências à sua alfabetização, e aos índices de abandono e fracasso escolar no período pós-pandêmico” (Cerdas, 2022, p. 6).

Os artigos de Kappi e Mello (2024), Cerdas (2022) e Moraes, Silva e Nascimento (2020), de modo geral consideram como desafios na área da alfabetização os baixos índices de desenvolvimento, expressados nas avaliações externas, a falta de continuidades nas políticas educacionais, a falta de direcionamento dos currículos da educação infantil relacionados à atividades lúdicas, reflexivas e contextualizadas para o desenvolvimento da consciência fonológica, desde a educação infantil, as desigualdades sociais, a desvalorização da individualidade dos interesses e necessidades dos educandos, como pode ser reforçado por Cerdas (2020, p. 16-17):

Esses desafios não passam apenas pela permeabilidade das perspectivas teórico-metodológicas nas políticas educacionais, mas pela valorização do magistério, melhoria das condições salariais dos professores, do trabalho nas escolas e de mitigação da desigualdade de vida de nossas crianças e suas famílias. As realidades culturais e econômicas são diversas e desiguais, as crianças são únicas, singulares, e os processos de ensino-aprendizagem heterogêneos, sendo um contrassenso pensar que um único método possa atender a toda essa diversidade.

A investigação de Castro, Rodrigues e Costa (2023) aponta diversas contribuições de pesquisas longitudinais, as quais revelam que as dificuldades de alfabetização também se relacionam com aspectos sociais, definem como um dos maiores desafios o que expressam por stress tóxico, segundo eles estes podem ser gerado pela Pobreza, violência, abuso, negligência e fome. Destacam a necessidade de as políticas públicas promover o acesso e garantia da educação infantil,



além de ações que visem a diminuição das dificuldades sociais e ressalta a importância da ação pedagógica dos professores principalmente no desenvolvimento das linguagens, do estímulo e contato com a escrita e leitura, desde a educação infantil, para atenuar as diferenças sociais e promover uma educação mais justa e que promova a equidade de ensino, percebendo a alfabetização como direito de todos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Durante a revisão de literatura identificou-se que embora as pesquisas se distingam, em relação ao problema de pesquisa, objetivos, campo de pesquisa, metodologia e embasamento teórico, ao analisar o conteúdo de cada um destes, havia relações entre os conteúdos dos artigos analisados as quais estão relacionadas às demandas contemporâneas de investigação, referente à alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Identificou-se que as temáticas e problematizações dessas pesquisas relacionam-se em torno dos temas ligados às políticas educacionais e à organização do currículo e como estes contribuem ou interferem no contexto escolar. Demonstram também as interferências políticas na definição da educação. Discussões epistemológicas especialmente relacionadas ao uso exclusivo método fônico e a defesa da alfabetização e letramento e da crítica recorrente à política educacional expressada no PNA. Mostram a identificação dos retrocessos educacionais nas políticas educacionais dos últimos anos, dos desafios educacionais atuais, os quais vão além das práticas metodológicas utilizadas nas escolas, da análise dos motivos da propagação de uma específica cartilha de alfabetização e da relação de interesses políticos existentes nesse contexto. Além disso, também mostram a análise de uma prática de alfabetização no contexto pandêmico durante o ensino remoto e reconhecem a importância da educação infantil para a consolidação da alfabetização e redução dos desafios presenciados socialmente. Faz necessário considerar também que, durante esta pesquisa, não foi encontrado artigo publicados sobre a atual política educacional intitulada de Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, ainda em desenvolvimento.

Dessa forma, os artigos analisados corroboram para a reflexão crítica acerca das discussões epistemológicas e teóricas-metodológicas que são expressados nas Políticas Educacionais e nos currículos e como estes refletem nos programas



de formação do professor alfabetizador. Assim contribuem na identificação dos possíveis desafios ocorrentes no processo de alfabetização, especialmente no atual contexto pós-pandêmico brasileiro.

Também foi possível identificar que as investigações estavam voltadas majoritariamente para na análise e investigação sobre o PNA e seus desdobramentos, mesmo que de maneira direta ou indireta. Constatou-se em grande parte dos artigos analisados críticas recorrentes à esta política educacional, desde a sua elaboração e homologação, a qual ocorreu de forma restrita, impositiva e autoritária, até a discussão epistemológica devida a reintrodução do método fônico como metodologia exclusiva para a alfabetização, refutando aspectos relacionados ao letramento, estabelecendo assim uma ruptura desta política educacional com anteriores, especialmente com o PNAIC, além da desvalorização e negação das contribuições de referências-teóricos realizados por importantes pesquisadores da área. Embora o PNA não tenha se efetivado completamente, o programa de formação continuada voltado aos professores alfabetizadores estava vigente nas plataformas online através do programa “Tempo de Aprender”, durante o contexto pandêmico, período em que tantos os estudantes, quanto os professores, estavam vivenciando o ensino remoto. Durante esse contexto o déficit da qualidade educacional da alfabetização foi acentuado e continua repercutindo nos baixos índices atuais.

Conclui-se que o tema investigado se demonstra relevante no atual contexto educacional reafirmando a necessidade de continuar investigando os reflexos e impactos das políticas públicas nas práticas educativas atuais, principalmente referente a atual política pública educacional “Compromisso Nacional Criança Alfabetizada” a qual substituiu o PNA, buscando compreender os impactos destas na melhoria da qualidade educacional relacionada a alfabetização e letramento nas séries iniciais. Avalia-se também que as rupturas nas políticas educacionais e os embates epistemológicos deixaram questões que precisam continuar sendo problematizadas e exploradas em investigações futuras.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B; FERREIRA, A. T. B. Práticas de ensino da leitura e da escrita na educação infantil no Brasil e na França e os conhecimentos das crianças sobre a escrita alfabética. **Educação em Revista [online]**, v. 36, e159401, 2020.



Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/vjgNd9gstJFr6stzDmT4mRy/?lang=pt#> Acesso em: 21 jan. 2025.

ALCANFOR, L. R. Produção, circulação e método de leitura e escrita na cartilha da infância de Thomaz Galhardo. **Revista Brasileira de História da Educação [online]**, v. 23, e260, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/7dTS-Vp7Q8Mgtykh3xzL8Zmh/?lang=pt> Acesso em: 21 jan. 2025.

ARAGÃO, S. DE S. A.; MORAIS, A. G. DE. Como crianças alfabetizadas com o método fônico resolvem tarefas que avaliam a consciência fonêmica? **Educação em Revista [online]**, v. 36, e223345, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/rtrnBZNbGRHFNxL3Ww94SDK/?lang=pt> Acesso em: 24 jan. 2025.

BOTELHO, L. R.; CUNHA, C. C. de A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, maio/ago., 2011. Disponível em: [www.ges.face.ufmg.br](http://www.ges.face.ufmg.br) Acesso em: 20 set. 2024.

CARDOSO, T.; ALARCÃO, I.; CELORICO, J. A. **Revisão da Literatura e Sistematização do Conhecimento**. Porto: Portugal LTDA, 2010.

CASTRO, F. M.; RODRIGUES, A. S.; COSTA, F. L. P. Right to read: what we can learn from neurosciences to augment childhood and literacy policies. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, e37704, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/PgT3NPySMt9jsxHfvrBdVxD/?lang=en> Acesso em: 22 jan. 2025.

CERDAS, L. Alfabetizar é mais que ensinar um código: discurso e autoria no ensino da língua. **Educação e Pesquisa [online]**, v. 48, e240660, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Bmn5MC93tnDQKnPWwZ8Dg3k/?lang=pt#> Acesso em: 23 jan. 2025.

CRUZ, L.; CORSINO, P.; ANDRADE, L. T. de. Práticas docentes em tensionamento: produção de falsetes pedagógicos a partir das propostas curriculares de leitura e escrita da educação infantil e do ensino fundamental. In: Dossiê: Alfabetização e Currículo: entre a fixação de significados e as experimentações



que criam fissuras e possibilitam outros modos de vida. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e93016, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3p9SRTQmwtVBVpN58YXx96C/?lang=pt> Acesso em: 21 jan. 2025.

FONSECA, J. R DA, TEIXEIRA, L. R.; CARMONA, D. A. O socioconstrutivismo, a literacia e o trabalho com TIC's durante a pandemia de Coronavírus em 2020. **Texto Livre [online]**, v. 14, n. 2, e34333, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tl/a/rSmHrfbQs6kPytCjdVmH9kq/?lang=pt#> Acesso em: 23 jan. 2025.

KAPPI, R. G. A. de M.; MELLO, D. T. de. O Tempo de Aprender e o silenciamento do letramento no processo de alfabetização. *In*: DOSSIÊ: Alfabetização e Currículo: entre a fixação de significados e as experimentações que criam fissuras e possibilitam outros modos de vida. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e93010, 2024. Disponível em: <https://www.SciELO.br/j/er/a/hGhKNT9STgrFtttrNmBHvhVm/?lang=pt> Acesso em 03 out. 2024.

MORAIS, A. G. DE; SILVA, A. DA; NASCIMENTO, G. S. DO. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da base nacional comum curricular. **Revista Brasileira de Educação [online]**, v. 25, e250018, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xN3QNBZWYxKpDWff35hBhMr/?lang=pt#> Acesso em: 24 jan. 2025.

MONTEIRO, S. M. ; MARTINS, M. A. Relação entre níveis conceituais de escrita e estratégias de reconhecimento de palavras. **Educação em Revista [online]**, v. 36, e159401, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Kg7CL9ZGSc8YQfxqGsRNZGN/?lang=pt> Acesso em: 28 jan. 2025.

NÖRNBERG, M.; DIAS, M. C ; JÄGER, J. J. Leitura como interação do leitor com o texto: concepções e práticas nos cadernos do PNAIC. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 39, e37704, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ZdTqyGjf37yydWq3fLHjQJs/?lang=pt> Acesso em: 22 jan. 2025.

OLIVEIRA-MENDES, S. A. de; LEITE, C. Políticas curriculares no campo da alfabetização no Brasil: dos avanços teórico-epistemológico-didáticos ao apagão contemporâneo. *In*: Dossiê: Alfabetização e Currículo: entre a fixação de



significados e as experimentações que criam fissuras e possibilitam outros modos de vida. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e93007, 2024. Disponível em: <https://www.SciELO.br/j/er/a/TdkFBP7wKgL3kF9bz7Vvyvy/?lang=pt> Acesso em: 27 jan. 2025.

RANGEL, A. M. Letramento/s em políticas curriculares de alfabetização: sentidos em disputa. *In: Dossiê: Alfabetização e Currículo: entre a fixação de significados e as experimentações que criam fissuras e possibilitam outros modos de vida. Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, e93106, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/GT77P4kTwLrPDYf3rRHTgjp/?lang=pt> Acesso em: 20 jan. 2025.

SOUZA, B. R. ; BORGES, V. Currículo: disputas pela estabilização de um conhecimento “necessário, válido e útil”. **Educar em Revista**, Curitiba, v.39, e85938, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/LkzwzbGr5v5NH8THrFyhZ8B/?lang=pt> Acesso em: 21 jan. 2025.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.017

# OS BENEFÍCIOS DO CONTATO COM A NATUREZA NA REGULAÇÃO EMOCIONAL DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA DURANTE O SEMESTRE ACADÊMICO

Maria Eduarda Lopes Santiago<sup>1</sup>  
Kaylane Mercante Moreira Pinto<sup>2</sup>  
Maria Eduarda Sampaio da Silva<sup>3</sup>  
Diego de Matos Noronha<sup>4</sup>  
Rodrigo Lemos Soares<sup>5</sup>

## RESUMO

O contato com o meio ambiente desempenha um papel fundamental na formação integral dos futuros profissionais, promovendo saúde, bem-estar e consciência ambiental. Entre os dias 20 e 22 de dezembro de 2024, foi realizada uma viagem acadêmica denominada Jornada Oceânica, envolvendo discentes dos cursos de Licenciatura em Educação Física e Ciências da Natureza, acompanhados por professores. O trajeto partiu de Uruguaiiana com destino a Rio Grande, com o objetivo de promover o conhecimento dos ecossistemas ao longo do percurso, integrando

1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa - Uruguaiiana, mariaels.aluno@unipampa.edu.br;

2 Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa - Uruguaiiana, kaylanepinto.aluno@unipampa.edu.br;

3 Mestranda do Curso de Educação em Ciências da Universidade Federal do Pampa - Uruguaiiana, mariar.sampaio.aluno@unipampa.edu.br;

4 Doutorando em Educação em Ciências - Universidade Federal do Pampa - Uruguaiiana, diegonoronha.aluno@unipampa.edu.br;

5 Doutor em Educação, Professor Adjunto no curso de Educação Física, Universidade Federal do Pampa - RS, rodrigolemos@unipampa.edu.br.



práticas pedagógicas e ambientais. A programação incluiu trilhas a parques urbanos, como o Parque Urbano do Arroio do Bolaxa, o projeto Parque Urbano Bosque das Caturritas e o Bosque das Árvores Frutíferas. De abordagem qualitativa e do tipo relato de experiência, este estudo tem como objetivo relatar e destacar a vivências experienciadas pelos estudantes durante a viagem, enfatizando a integração entre práticas pedagógicas, contato com a natureza e os benefícios para o bem-estar físico e mental dos participantes. Referente às atividades realizadas, destaca-se: a trilha Molhes da Barra, que se estende até o Balneário do Cassino. Outra foi a vivência de Talassoterapia, prática terapêutica que utiliza elementos do mar, proporcionando relaxamento físico e mental. Além disso, aconteceu uma visita à cidade histórica de São José do Norte. Durante a viagem, os estudantes relataram sentir uma significativa sobrecarga emocional resultante das demandas do semestre acadêmico. Muitos mencionaram que essa pressão estava impactando sua saúde mental e física, sendo notável uma melhoria no bem-estar dos participantes, obtendo relatos onde encontravam-se mais equilibrados e revigorados. Ressalta-se a importância do contato com o meio ambiente no processo de formação acadêmica, não apenas como ferramenta pedagógica, mas como recurso essencial para a saúde e qualidade de vida dos futuros profissionais. A viagem foi concluída e destaca-se uma integração entre aprendizado, lazer e bem-estar.

**Palavras-chave:** Formação Docente, Educação Física, Educação Ambiental, Emoções Subjetivas, Relato de Experiência



## INTRODUÇÃO

A vida acadêmica, especialmente para estudantes de licenciatura, é marcada por desafios que vão além da esfera intelectual, envolvendo também aspectos emocionais e psicológicos. O semestre letivo, com suas demandas de prazos, provas, trabalhos e estágios, pode gerar níveis significativos de estresse, ansiedade e esgotamento mental (Oliveira *et al.*, 2020). Nesse contexto, a busca por estratégias que auxiliem na regulação emocional torna-se essencial para o bem-estar e o desempenho acadêmico desses estudantes. Uma dessas estratégias, que tem ganhado destaque na literatura científica, é o contato com a natureza, reconhecido por seus efeitos positivos na saúde mental e no equilíbrio emocional (Kaplan, 1995).

A regulação emocional refere-se à capacidade de gerenciar e responder às experiências emocionais de forma adaptativa, permitindo que o indivíduo mantenha um estado de equilíbrio mesmo diante de situações desafiadoras (Gross, 2015). Para estudantes universitários, essa habilidade é crucial, uma vez que a incapacidade de lidar com as pressões acadêmicas pode levar a problemas como burnout, depressão e queda no rendimento escolar (Pereira *et al.*, 2018). Nesse sentido, intervenções que promovam a regulação emocional são fundamentais, e o contato com a natureza surge como uma alternativa viável e acessível.

A relação entre natureza e bem-estar emocional tem sido amplamente estudada, com evidências que apontam para reduções significativas nos níveis de estresse e ansiedade após a exposição a ambientes naturais (Ulrich *et al.*, 1991). A teoria da restauração da atenção, proposta por Kaplan (1995), sugere que a natureza possui um efeito restaurador sobre a capacidade cognitiva e emocional, permitindo que os indivíduos se recuperem da fadiga mental e restabelece seu equilíbrio psicológico. Para estudantes de licenciatura, que frequentemente enfrentam jornadas exaustivas de estudo e trabalho, esse efeito pode ser particularmente benéfico.

Além disso, o contato com a natureza está associado à melhoria do humor e ao aumento da sensação de vitalidade (Ryan *et al.*, 2010). Estudos demonstram que atividades como caminhadas em parques, práticas de jardinagem ou simplesmente passar tempo em áreas verdes podem elevar os níveis de emoções positivas e reduzir sentimentos de irritação e frustração (Bratman *et al.*, 2015). Para estudantes universitários, que muitas vezes lidam com a sobrecarga de



responsabilidades, esses benefícios podem representar um importante recurso para a manutenção da saúde mental.

Outro aspecto relevante é o papel da natureza na promoção da *mindfulness*, ou atenção plena, que consiste em um estado de consciência e presença no momento atual (Brown; Ryan, 2003). Ambientes naturais, com sua riqueza de estímulos sensoriais, favorecem a conexão com o presente, ajudando a reduzir a ruminação mental e os pensamentos negativos, comuns em períodos de estresse acadêmico (Williams; Harvey, 2001). Para estudantes de licenciatura, que precisam conciliar múltiplas tarefas e enfrentam constantes avaliações, a prática entre a natureza pode ser uma ferramenta valiosa para a regulação emocional.

Ainda, é importante destacar que o contato com a natureza não precisa ser prolongado ou intenso para gerar benefícios. Pesquisas indicam que mesmo breves interações com ambientes naturais, como uma caminhada de 20 minutos em um parque, podem ter efeitos significativos na redução do cortisol, hormônio associado ao estresse (Park *et al.*, 2010). Essa flexibilidade torna a natureza uma opção viável para estudantes, que muitas vezes dispõem de pouco tempo livre durante o semestre acadêmico.

No contexto brasileiro, onde muitas universidades estão localizadas em áreas urbanas densamente povoadas, o acesso a espaços verdes pode ser um desafio. No entanto, iniciativas como a criação de jardins universitários, a promoção de atividades ao ar livre e a integração de práticas de ecoterapia no currículo acadêmico podem representar soluções inovadoras para esse problema (Silva; Costa, 2019). Além disso, a conscientização sobre a importância do contato com a natureza pode incentivar os estudantes a buscar esses ambientes em seu cotidiano.

Este artigo tem como objetivo explorar os benefícios do contato com a natureza na regulação emocional de estudantes de licenciatura durante o semestre acadêmico, analisando como essa prática pode contribuir para a redução do estresse, a melhoria do bem-estar psicológico e o aumento da resiliência emocional. Para tanto, será relatado e destacado as vivências experienciadas pelos estudantes durante a viagem, enfatizando a integração entre práticas pedagógicas, contato com a natureza e os benefícios para o bem-estar físico e mental dos participantes.

A relevância deste tema é inegável, uma vez que a saúde mental dos estudantes tem impacto direto em seu desempenho acadêmico, na qualidade de sua



formação e, conseqüentemente, em sua atuação futura como profissional da educação. Diante dos crescentes relatos de esgotamento e adoecimento mental entre universitários, é urgente buscar soluções que promovam o equilíbrio emocional e o bem-estar integral. O contato com a natureza, como foi relatado ao longo deste trabalho, representa uma abordagem promissora e sustentável para enfrentar esse desafio.

## **METODOLOGIA**

A metodologia deste estudo, de abordagem qualitativa e do tipo relato de experiência, foi estruturada para descrever e analisar as vivências dos estudantes de licenciatura durante a Jornada Oceânica, uma viagem acadêmica realizada entre os dias 20 e 22 de dezembro de 2024. A experiência envolveu 30 estudantes dos cursos de Licenciatura em Educação Física e Ciências da Natureza da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Uruguaiiana, acompanhados por professores e orientadores. O objetivo principal foi integrar o aprendizado acadêmico com o contato direto com a natureza, promovendo a reflexão sobre a preservação ambiental e o bem-estar físico e mental dos participantes, além de estimular a regulação emocional diante das demandas do semestre acadêmico.

As atividades realizadas incluíram trilhas ecológicas em parques urbanos, como o Parque Urbano do Arroio do Bolaxa, o Bosque das Caturritas e o Bosque das Árvores Frutíferas, além da trilha Molhes da Barra, que se estende até o Balneário do Cassino. Também foi realizada a prática de Talassoterapia, que utiliza elementos do mar para promover relaxamento físico e mental, e uma visita à cidade histórica de São José do Norte, integrando aspectos culturais e históricos com a reflexão sobre a relação entre sociedade e meio ambiente.

A coleta foi feita por meio de observação participante, relatos dos estudantes (conversas informais e registros escritos) e diários de campo, que documentaram as atividades e capturaram momentos significativos. A análise dos dados foi qualitativa, organizada em categorias temáticas como impacto emocional, consciência ambiental e integração teoria-prática, com foco nas mudanças no bem-estar emocional, nas reflexões sobre a preservação ambiental e na complementaridade entre vivências práticas e aprendizado teórico.



Algumas limitações, como o tempo limitado e as condições climáticas, foram identificadas, mas não comprometeram os objetivos da experiência. A metodologia adotada mostrou-se eficaz para promover a integração entre práticas pedagógicas e contato com a natureza, contribuindo para a regulação emocional e o bem-estar dos estudantes, servindo como modelo para futuras iniciativas que busquem aliar aprendizado acadêmico e promoção da saúde integral.

## **REFLEXÕES ENTRE TEORIA E EXPERIMENTAÇÃO: CONSTRUINDO UM REFERENCIAL**

A relação entre o contato com o meio ambiente e o desenvolvimento integral dos indivíduos tem sido amplamente discutida na literatura acadêmica, destacando-se como um fator essencial para a promoção da saúde física, mental e emocional (Capra, 2006). Nesse contexto, a integração de práticas pedagógicas com vivências ambientais surge como uma estratégia inovadora para a formação de futuros profissionais, especialmente em áreas como Educação Física e Ciências da Natureza, onde a conexão com a natureza é fundamental (Dias, 2004). A Jornada Oceânica, realizada entre os dias 20 e 22 de dezembro de 2024, exemplifica essa abordagem, ao promover uma experiência acadêmica que alia conhecimento teórico, práticas ambientais e bem-estar.

A viagem, que partiu de Uruguaiana com destino a Rio Grande, teve como objetivo principal integrar o aprendizado acadêmico com o contato direto com ecossistemas diversificados, proporcionando aos estudantes uma imersão em práticas pedagógicas inovadoras (Freire, 1996). Durante o percurso, foram realizadas atividades em parques urbanos, como o Parque Urbano do Arroio do Bolaxa e o Bosque das Caturritas, espaços que favorecem a reflexão sobre a importância da preservação ambiental e a interação harmoniosa entre seres humanos e natureza (Tuan, 1980). Essas experiências reforçam a ideia de que o ambiente natural não é apenas um cenário para o aprendizado, mas um agente ativo no processo de formação (Louv, 2005).

Um dos momentos mais significativos da Jornada Oceânica foi a trilha Molhes da Barra, que se estende até o Balneário do Cassino. Essa atividade permitiu aos estudantes vivenciar a grandiosidade do ecossistema costeiro, ao mesmo tempo em que refletiam sobre a importância da conservação dos recursos naturais (Brasil, 2015). Além disso, a prática de Talassoterapia, que utiliza



elementos do mar para promover relaxamento físico e mental, destacou-se como uma experiência transformadora, evidenciando os benefícios terapêuticos do contato com a natureza (Andreola, 2000). Tais vivências reforçam a ideia de que o ambiente natural pode ser um poderoso aliado no combate ao estresse e na promoção do equilíbrio emocional.

A visita à cidade histórica de São José do Norte também contribuiu para enriquecer a experiência dos participantes, ao integrar aspectos culturais e históricos com a reflexão sobre a relação entre sociedade e meio ambiente (Santos, 2006). Durante a viagem, os estudantes relataram sentir uma sobrecarga emocional decorrente das demandas do semestre acadêmico, o que impactava diretamente sua saúde mental e física. No entanto, ao final da jornada, observou-se uma melhoria significativa no bem-estar dos participantes, que se sentiram mais equilibrados e revigorados (Seligman, 2011). Esse resultado reforça a importância de iniciativas que integrem o aprendizado acadêmico com práticas que promovam a saúde integral.

A Jornada Oceânica também evidenciou a necessidade de repensar os modelos tradicionais de ensino, que muitas vezes negligenciam a importância do contato com a natureza no processo de formação (Morin, 2000). Ao integrar atividades práticas e teóricas, a viagem demonstrou que o ambiente natural pode ser um espaço privilegiado para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais (Gadotti, 2000). Essa abordagem não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também contribui para a formação de profissionais mais conscientes e comprometidos com a sustentabilidade.

A experiência relatada pelos estudantes durante a Jornada Oceânica reforça a ideia de que o contato com a natureza é um recurso essencial para a promoção da saúde e da qualidade de vida (Ulrich, 1984). Além disso, a integração entre práticas pedagógicas e ambientais demonstrou ser uma estratégia eficaz para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como resiliência, empatia e trabalho em equipe (Goleman, 1995). Essas habilidades são cada vez mais valorizadas no mercado de trabalho, destacando a relevância de iniciativas como essa na formação de futuros profissionais.

A Jornada Oceânica também destacou a importância da interdisciplinaridade no processo de formação acadêmica, ao integrar conhecimentos de Educação Física, Ciências da Natureza e áreas afins (Fazenda, 2011). Essa abordagem permitiu aos estudantes compreender a complexidade dos ecossistemas e



a interconexão entre os diferentes elementos que compõem o ambiente natural. Além disso, a experiência prática proporcionada pela viagem contribuiu para a construção de um conhecimento mais significativo e contextualizado (Demo, 2000).

A vivência dos estudantes durante a Jornada Oceânica também reforçou a importância da educação ambiental como ferramenta para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis (Jacobi, 2003). Ao vivenciar diretamente os desafios e as belezas dos ecossistemas visitados, os participantes puderam refletir sobre o impacto de suas ações no meio ambiente e a importância de adotar práticas sustentáveis em seu cotidiano (Carvalho, 2004). Essa conscientização é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equilibrada.

A Jornada Oceânica destacou a importância do lazer e do bem-estar como componentes essenciais do processo de formação acadêmica (Marcellino, 2000). Ao integrar momentos de descontração e relaxamento com atividades pedagógicas, a viagem demonstrou que é possível conciliar aprendizado e qualidade de vida. Essa abordagem não apenas contribui para a redução do estresse e da ansiedade, mas também favorece a construção de memórias positivas e significativas, que podem influenciar positivamente a trajetória acadêmica e profissional dos participantes (Csikszentmihaly, 1990).

Em síntese, a Jornada Oceânica representou uma experiência transformadora para os estudantes, ao integrar aprendizado, lazer e bem-estar em um contexto de imersão na natureza. A vivência relatada pelos participantes reforça a importância do contato com o meio ambiente como recurso essencial para a promoção da saúde integral e a formação de profissionais mais conscientes e comprometidos com a sustentabilidade (Dias, 2004). Essa iniciativa serve como um exemplo inspirador para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, que valorizem a integração entre teoria e prática, e reconheçam o ambiente natural como um espaço privilegiado para o desenvolvimento humano.

Durante a viagem, os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar momentos significativos de interação, que não apenas fortaleceram os laços de amizade já existentes, mas também possibilitaram a formação de novas amizades. As visitas aos parques proporcionam um valioso aprendizado histórico e educativo, além de momentos de relaxamento e exploração. A caminhada no Parque do Bolaxa foi especialmente enriquecedora, contando com a presença de uma professora



bióloga e seus alunos, que compartilharam conhecimentos sobre as atividades realizadas no parque, assim como curiosidades sobre a vegetação local.

No Parque das Caturritas, os alunos puderam observar e refletir sobre os esforços da sociedade para manter uma área arborizada em meio ao crescente processo de urbanização e construção. No dia seguinte, a caminhada pelos molhes da barra foi tranquila e revigorante, com o professor atuando como mediador, transmitindo informações sobre a história do local e curiosidades, o que proporcionou uma experiência única e calma. O ambiente ao longo do trajeto, com o som do mar, contribuiu para um momento de relaxamento para todos, criando uma atmosfera serena, especialmente pela manhã.

Ao final da caminhada, os participantes expressaram a sensação de dever cumprido, aproveitando a paisagem e o momento para um merecido descanso. Além disso, houve a experiência de caminhar pela beira da praia, sentindo a areia sob os pés, a água e a brisa do mar. Para muitos alunos, esse foi o primeiro contato com o ambiente praiano, e para outros, foi uma oportunidade de promover bem-estar físico e mental após um semestre intenso de atividades acadêmicas.

Uma das alunas relatou que, antes da viagem, enfrentava problemas de saúde decorrentes do estresse do semestre, mas observou uma melhora significativa em sua condição após as caminhadas e o contato com a natureza, como alergias e questões relacionadas à saúde mental. Esse relato evidenciou como as práticas vivenciadas durante a viagem foram mais do que uma simples teoria, proporcionando benefícios reais e comprovados para o bem-estar dos participantes.

Essas experiências não apenas enriquecem o aprendizado dos alunos, mas também reforçam a importância de conciliar atividades educacionais com momentos de descontração e cuidado com a saúde física e mental.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados da Jornada Oceânica, conforme relatado pelos estudantes, evidenciam os efeitos significativos do contato com a natureza na regulação emocional e no bem-estar dos participantes, especialmente no contexto acadêmico estressante vivenciado durante o semestre letivo. A experiência não apenas proporcionou momentos de relaxamento e revitalização, mas também contribuiu para o fortalecimento de laços interpessoais, o aprendizado sobre a preservação ambiental e a reflexão sobre a integração entre conhecimento teórico e prático.



Os estudantes relataram uma clara diminuição dos níveis de estresse e ansiedade após a interação com ambientes naturais, especialmente durante as caminhadas nos parques urbanos e na trilha Molhes da Barra. A experiência de caminhar em ambientes naturais, com a presença do som do mar e da vegetação local, proporcionou um estado de relaxamento profundo, favorecendo a desconexão das pressões acadêmicas. Esse efeito restaurador é consistente com as descobertas da teoria da restauração da atenção e outros estudos que indicam que ambientes naturais reduzem a percepção do estresse. A prática de Talassoterapia, em particular, foi considerada altamente terapêutica, contribuindo para a recuperação física e mental dos participantes.

Além dos benefícios individuais, a viagem também favoreceu a construção de novas amizades e o fortalecimento de vínculos entre os participantes. As atividades em grupo, como as caminhadas e visitas culturais, promovem a interação social, essencial para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia e trabalho em equipe. Esses momentos de convivência em um ambiente descontraído contribuíram para a criação de memórias positivas e fortaleceram o senso de comunidade entre os estudantes, um fator importante para a saúde mental e o apoio emocional.

A interação com os parques e o ecossistema costeiro também incentivou a reflexão sobre a preservação ambiental e a relação entre sociedade e natureza. Durante as atividades, os estudantes tiveram a oportunidade de se envolver em práticas pedagógicas que abordam questões ambientais, reforçando a importância da sustentabilidade e do cuidado com o meio ambiente. O relato de experiências de conscientização ambiental por meio das visitas aos parques, como Bosque das Caturritas, e a reflexão sobre a vegetação local e os esforços de preservação foram aspectos fundamentais dessa vivência, sobre educação transformadora e a importância de um ensino que envolva os alunos com os temas sociais e ambientais.

Os relatos dos estudantes também destacaram os benefícios concretos para a saúde física e mental decorrentes da viagem. Uma aluna, por exemplo, mencionou melhorias significativas em sua saúde após o contato com a natureza, destacando a redução de sintomas de estresse e problemas alérgicos. Esse resultado reforça os achados da literatura que apontam para os benefícios terapêuticos do contato com a natureza, que pode ajudar a reduzir a produção de cortisol, hormônio relacionado ao estresse. Além disso, a experiência de caminhar



pela praia, sentir a areia sob os pés e aproveitar o ar fresco contribuiu para o aumento da sensação de vitalidade e bem-estar.

O processo de integração entre teoria e prática foi um aspecto central da Jornada Oceânica, permitindo que os estudantes vivenciassem o aprendizado de uma forma mais significativa e contextualizada. A experiência de imersão na natureza mostrou-se eficaz para a construção de um conhecimento que vai além da sala de aula promovendo uma aprendizagem mais reflexiva e sensorial. A conexão com os temas de educação ambiental e sustentabilidade foi mais palpável e significativa, reforçando o papel da educação como ferramenta de transformação social.

Apesar de a metodologia adotada ter mostrado eficácia, algumas limitações foram observadas durante a jornada, como o tempo limitado e as condições climáticas adversas, que impactaram a realização de determinadas atividades ao ar livre. Contudo, essas limitações não prejudicaram os objetivos da experiência, e os resultados positivos demonstram o potencial de práticas como a jornada oceânica para promover a saúde integral dos estudantes e a integração entre aprendizado acadêmico e o contato com o meio ambiente. As experiências vividas na viagem sugerem que atividades semelhantes podem ser aplicadas de forma mais ampla em outras universidades, especialmente em contexto urbano, onde o acesso a espaços verdes pode ser limitado.

A jornada oceânica demonstrou ser uma iniciativa bem-sucedida na promoção do bem-estar emocional, físico e mental dos estudantes, destacando os benefícios do contato com a natureza na regulação emocional, redução do estresse e na construção de uma conscientização ambiental. A integração entre práticas pedagógicas e vivências no ambiente natural mostrou-se não apenas uma abordagem inovadora de ensino, mas também uma estratégia eficaz para melhorar a qualidade de vida dos estudantes, contribuindo para a formação de profissionais mais conscientes e equilibrados. Além disso, a experiência reforçou a importância de se repensar os modelos tradicionais de ensino, promovendo a interdisciplinaridade e a valorização da saúde mental no contexto acadêmico.

Em síntese, as vivências relatadas pelos estudantes durante a Jornada Oceânica confirmam a relevância do contato com a natureza como uma ferramenta poderosa para a regulação emocional e a promoção da saúde integral, oferecendo ações valiosas para futuras práticas pedagógicas que busquem integrar aprendizado, bem-estar e sustentabilidade.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que a jornada foi uma experiência única e transformadora. Ao longo do caminho, foi oportunizado conhecer mais profundamente a natureza e os diferentes biomas pelos quais foram vivenciados. Cada lugar visitado trouxe um aprendizado, muitas vezes adquirido simplesmente pelo olhar curioso que levava ao redor. Foi também a primeira vez de muitos conhecendo a praia, o que trouxe uma sensação de novidade e encantamento. A cada novo local, novas pessoas e novas vivências surgiam, criando uma infinidade de emoções.

Essa viagem mostrou que o bem estar que a natureza nos traz não é apenas uma teoria distante, mas uma fonte de calma e sabedoria. Ao estar em contato com o ambiente, pode-se sentir na prática o quanto ela é capaz de ajudar e acalmar. Além disso, o conhecimento adquirido durante essa experiência trouxe uma valiosa perspectiva, algo que levaremos como futura professora de Educação Física. A viagem não só ampliou os horizontes, mas também agregou um entendimento mais profundo sobre como integrar a natureza e movimento, aspectos essenciais para nosso futuro como educadores.

A integração entre teoria e prática, proposta por essa metodologia, também destaca a importância de repensar os modelos tradicionais de ensino, muitas vezes centrados unicamente em abordagens teóricas. A vivência prática e a interdisciplinaridade entre áreas como Educação Física, Ciências da Natureza e Educação Ambiental enriquecem o processo de aprendizado, tornando-o mais significativo e contextualizado. O aprendizado se expandiu para além das salas de aula, permitindo aos estudantes experimentar e compreender a complexidade dos ecossistemas e a interconexão entre os diferentes elementos que compõem, criando um conhecimento mais integrado e consciente sobre o impacto das ações humanas no meio ambiente.

Por fim, a experiência se mostrou eficaz não apenas na promoção de um aprendizado mais holístico e interdisciplinar, mas também na valorização do lazer e do bem-estar como componentes essenciais do processo educativo. A combinação de momentos de descontração com atividades pedagógicas permitiu que os estudantes se sentissem revigorados, reduzindo o estresse e criando memórias positivas que podem influenciar de maneira significativa sua trajetória acadêmica e profissional.



## REFERÊNCIAS

ANDREOLA, B. **Talassoterapia: saúde e bem-estar pelo mar**. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

BRATMAN, G. N. et al. **Nature and mental health: An ecosystem service perspective**. Science Advances, v. 5, n. 7, 2015.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Educação ambiental: princípios e práticas**. Brasília: MMA, 2015.

BROWN, K. W.; RYAN, R. M. **The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being**. Journal of Personality and Social Psychology, v. 84, n. 4, 2003.

CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow: the psychology of optimal experience**. New York: Harper & Row, 1990.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2000.

DIAS, G. F. **Educação ambiental: princípios e práticas**. São Paulo: Gaia, 2004.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2011.

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

GADOTTI, M. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.



GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GROSS, J. J. **Emotion regulation: Current status and future prospects**. Psychological Inquiry, v. 26, n. 1, 2015.

JACOBI, P. **Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo**. São Paulo: Cortez, 2003

KAPLAN, S. **The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework**. Journal of Environmental Psychology, v. 15, n. 3, 1995.

LOUV, R. **Last child in the woods: saving our children from nature-deficit disorder**. Chapel Hill: Algonquin Books, 2005.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação**. Campinas: Papirus, 2000.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, C. T. et al. **Saúde mental na universidade: Revisão sistemática sobre fatores de risco e proteção**. Psicologia: Teoria e Prática, v. 22, n. 3, 2020.

PARK, B. J. et al. **The physiological effects of Shinrin-yoku (taking in the forest atmosphere or forest bathing): Evidence from field experiments in 24 forests across Japan**. Environmental Health and Preventive Medicine, v. 15, n. 1, 2010.

PEREIRA, A. S. et al. **Estresse acadêmico e coping em estudantes universitários**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 22, n. 2, 2018.

RYAN, R. M. et al. **Vitalizing effects of being outdoors and in nature**. Journal of Environmental Psychology, v. 30, n. 2, 2010.

SILVA, R. C.; COSTA, M. F. **Ecoterapia e educação: A natureza como recurso terapêutico no ambiente universitário**. Revista Brasileira de Educação Ambiental, v. 14, n. 2, 2019.



SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** São Paulo: Edusp, 2006.

SELIGMAN, M. E. P. **Florescer: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

TUAN, Y. F. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente.** São Paulo: Difel, 1980.

ULRICH, R. S. **View through a window may influence recovery from surgery.** Science, v. 224, n. 4647, p. 420-421, 1984.

ULRICH, R. S. et al. **Stress recovery during exposure to natural and urban environments.** Journal of Environmental Psychology, v. 11, n. 3, 1991.

WILLIAMS, K.; HARVEY, D. **Transcendent experience in forest environments.** Journal of Environmental Psychology, v. 21, n. 3, 2001.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.018

# O DISCURSO CURRICULAR SOBRE HIV E AIDS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Willian Mirapalheta Molina<sup>1</sup>  
Eduardo Santos de Araujo<sup>2</sup>  
Lavínia Schwantes<sup>3</sup>

## RESUMO

A pandemia de HIV é uma questão de saúde pública desde os anos 1980. Este tema envolve dimensões socioculturais, históricas e políticas. O Brasil é um dos países da América Latina cujo número de casos de HIV mais cresceu de 2010 a 2020. Além disso, a “epidemia do preconceito” ainda é presente na atualidade brasileira. Essas questões nos provocam a refletir sobre como a educação lida com o tema em seus currículos. O currículo envolve relações de poder, sendo um campo de disputa, refletindo na forma como os temas são escolhidos e apresentados. O objetivo dessa pesquisa é analisar sob quais perspectivas o discurso sobre HIV e Aids aparece nos currículos escolares e acadêmicos. Realizamos uma revisão sistemática da literatura, com os descritores “vírus da imunodeficiência humana”, “currículo” e “infecções sexualmente transmissíveis”, nas plataformas SciELO Brasil e BDTD, de 2014 a 2024. Buscamos com essa revisão encontrar pesquisas que trabalhassem com a investigação do tema HIV nos diferentes componentes curriculares. Encontramos 23 trabalhos e, após critérios de exclusão, restaram três. Esses três trabalhos não dissertam especificamente sobre HIV e currículo, mas abordam o tema junto às infecções sexualmente transmissíveis. Os trabalhos, com autoria em comum, estudam os currículos dos

1 Graduado pelo Curso de Ciências Biológicas - Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, [willianmolina12345@gmail.com](mailto:willianmolina12345@gmail.com);

2 Graduado pelo Curso de Ciências Biológicas - Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, [araujoeduardo2000@gmail.com](mailto:araujoeduardo2000@gmail.com);

3 Doutora pelo Curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, [laviniasch@gmail.com](mailto:laviniasch@gmail.com).



cursos de graduação em Enfermagem. As perspectivas sobre HIV e Aids focam principalmente em tratamento e prevenção, o que se aproxima do conceito foucaultiano de biopolítica. Esse viés biológico negligencia aspectos socioculturais e históricos do vírus. Entendemos que falar sobre HIV é mais que tratamento e prevenção, é acolhimento e diálogo com populações vulneráveis. Por isso, é importante trazer outros enfoques nos currículos e nas instituições educacionais, rompendo o discurso único do vírus orgânico. Por fim, reiteramos o esvaziamento de pesquisas que articulem currículo e HIV, e enfatizamos a necessidade de repensar as discussões sobre HIV e Aids nas diversas instituições de ensino.

**Palavras-chave:** Biopolítica, Currículo, Epidemia de vírus, Perspectiva pedagógica.



## INTRODUÇÃO

Esse é um artigo de revisão sistemática de literatura, cuja pretensão é relacionar os temas Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV), Síndrome da Imunodeficiência Humana Adquirida (AIDS) e currículo. O objetivo desta pesquisa é analisar os vieses e as perspectivas predominantes nos currículos sobre o tema HIV e Aids. Buscamos entender como o discurso curricular sobre esse assunto está sendo apresentado nos currículos escolares e acadêmicos, considerando a complexidade e as diversas questões que envolvem o tema. Utilizamos a análise de discurso de Michel Foucault, como base teórico-metodológica nesta pesquisa.

Esse artigo se justifica pelo fato de que o Brasil se configura entre os países da América Latina com mais casos de pessoas vivendo com o vírus, relacionadas a sua proporção de habitantes, e com aumento crescente de novas infecções de 2010 a 2020 (Quintão et al., 2022). Esse crescimento pode estar ligado a diversos fatores, como o desconhecimento e a falta de informações no que concerne a temática. Aliado a isso, o preconceito e a sorofobia (discriminação e preconceito a pessoas que vivem com HIV) também estão presentes ainda na atualidade brasileira (Unaid, 2019), corroborando para que as pessoas deixem de procurar atendimentos de saúde. Portanto, torna-se pertinente conhecer o que vem sendo discutido no campo do currículo quando o assunto é o vírus e a Aids.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A história do HIV e da Aids e seus entrelaçamentos socioculturais, econômicos e políticos possui mais de 40 anos de pesquisas e debates, o que apresentaremos aqui é apenas um recorte de uma trama histórica complexa. O HIV tem seu surgimento datado no início do século XX (Focassia; Veronesi, 2005), quando o vírus da imunodeficiência simia (SIV) de primatas foi transmitido aos humanos, sofrendo mutações ao longo das décadas até se tornar o HIV (Scharp, Hahn, 2011), que conhecemos atualmente. Sua disseminação foi multifatorial, atingindo inicialmente a Europa e os EUA (Cezar; Draganov, 2014).

A pandemia só foi reconhecida em 1981, quando foram diagnosticados casos de Aids em homens gays nos EUA (Rachid; Schechter, 2017). A partir de 1982, o termo Aids foi utilizado (Fernandes; De Toledo Bruns, 2021) e surgiram os primeiros indícios de que o vírus, entendido como o agente etiológico em 1983



(Parker et al., 1994), poderia ser transmitido pelo sangue. Durante a década de 1980, outros marcos importantes ocorreram, como a descoberta da transmissão vertical e a criação dos primeiros tratamentos antirretrovirais, o AZT (azidotimidina) e a didanosina.

Nos anos 1990, novos medicamentos foram liberados, os conhecidos coqueteis ou HAART (Terapia Antirretroviral Altamente Ativa), que são a união de várias classes de medicamentos, buscando diminuir cada vez mais a quantidade de vírus no sangue, impedindo sua reprodução e multiplicação. Esses medicamentos começaram a ser disponibilizados via Sistema Único de Saúde (SUS) no Brasil, mediante a Lei 9313/96 (Cezar; Draganov, 2014), o que reduziu, no ano de 1999, a morte em decorrência da Aids em 50% no país (ibid). É importante frisar que o HIV é o vírus que afeta o sistema imunológico, enquanto a Aids é a síndrome clínica resultante da imunossupressão causada pela infecção viral (Rachid; Schechter, 2017). Portanto, quando falamos em mortes não estamos afirmando que seja causada pela Aids em si, mas, sim, através de doenças oportunistas que acometem um organismo que está imunossuprimido em decorrência da Aids (ibid).

A descoberta do HIV e da Aids gerou não só uma crise de saúde, mas também um estigma social contra as pessoas vivendo com o vírus. Esse estigma tem origens históricas, desde a Grécia Antiga, onde o termo “estigma” se referia a marcas físicas que simbolizavam a subordinação (Scambler, 2019). No contexto das enfermidades, o estigma também esteve presente em doenças contagiosas, que marcavam a pele (Rotberg, 1978), como bolhas, feridas, etc. Na sociedade moderna essa marcação passou a ser não somente física, mas também simbólica (Scambler, 2019). Ou seja, o estigma físico (marcado na pele) e social (internalizado nas pessoas) se complementam. Tanto o estigma físico quanto o simbólico possuem as mesmas características, em todos os tempos históricos, que são a de desqualificar o sujeito, reduzindo-o a atributos negativos e inabilitando-o a uma aceitação e convívio social.

No contexto do HIV, o sujeito que possui a “marca do vírus” é visto como culpado, irresponsável, pecador, impuro, indesejável (Sanabria, 2016), promíscuo e perigoso. A esse corpo é atribuída a contaminação devido às suas práticas sexuais desviantes e desregradas (ibid). E por isso, são merecedores de enfermidades (Almeida; Labronici, 2007). Ou seja, o sujeito é desqualificado moralmente, e acaba sendo instituído como indigno de viver, trabalhar e pertencer a sociedade.



Com isso, o sujeito com HIV passa a sentir vergonha, medo de se expor, se isolar e se culpar. O estigma resulta em um afastamento do indivíduo do convívio social e na interrupção de seus planos de vida (Goffman, 2008). Assim, percebemos que o estigma origina o preconceito e a discriminação, no caso do HIV, falamos de sorofobia<sup>4</sup>.

Segundo Pétry e Padilha (2021) a pandemia de HIV teve três fases distintas, relativas ao eixo população-contaminação: a ideia de grupo de risco, comportamento de risco e, a utilizada atualmente, a vulnerabilidade. Em relação ao grupo de risco, foi atribuído, de forma errônea e preconceituosa, um público-alvo para a contaminação pelo vírus: homens homossexuais, haitianos, profissionais do sexo, usuários de heroína e hemofílicos, por acharem, devido ao grande número de infecções pelo HIV nessas populações, que se tratava de um vírus que acometia somente essas pessoas.

Depois, deslocou-se para a ideia de comportamento, visto que outras pessoas, além das já citadas, também estavam infectadas pelo vírus. Nesta, segundo Garcia e Souza (2010, p. 10) “o foco dirigia-se aos aspectos comportamentais individuais da prevenção”. Tanto a ideia de “grupo” ou “comportamento” de risco reforçaram uma ideia de segurança para as pessoas que não pertenciam a nenhuma dessas populações (Knauth et al. 2020), como se estivessem imune ao vírus, corroborando com a ideia da “doença do outro”; do impuro, do desviante, do promíscuo, do irresponsável e do imoral. Por fim, o entendimento que se tem atualmente é o de vulnerabilidade, que se afasta da ideia de atribuir a contaminação do vírus a um grupo específico ou as suas práticas, para um entendimento mais amplo, do contexto social em que determinadas populações estão inseridas.

A vulnerabilidade demarca um processo de “fragilização biológica, existencial e social” (Ovedo; Czeresnia, 2015, p. 243), se caracterizando, portanto, como um processo biossocial (ibid). Ela não está ligada a fraqueza ou algo similar. Estar vulnerável pode denotar que há falta de estruturas de proteção, apoio e acolhimento, ou bem-estar social, por parte do Estado, como apontam Pétry e Padilha (2021). No contexto do HIV, algumas populações-chave são vulneráveis, como os grupos sociais marginalizados e estigmatizados, seja por seus marcadores de identidade ou pelas suas práticas sociais consideradas imorais. Esses grupos

---

4 Preconceito e discriminação a pessoas vivendo com HIV



incluem, principalmente: homens gays, pessoas trans e travestis, usuários de drogas, profissionais do sexo e pessoas privadas de liberdade (PPL).

Embora os entendimentos sobre o HIV tenham se modificado ao longo do tempo, assim como os avanços científicos, tanto a epidemia quanto o preconceito persistem. No Brasil, estima-se que mais de 1 milhão de pessoas vivam com o HIV (Brasil, 2024), sendo que cerca de 140 mil ainda não sabem que estão com o vírus. Além disso, como mencionamos anteriormente, o Brasil é um dos países da América Latina que registrou o maior aumento no número de casos de HIV entre 2010 e 2020 (Quintão et al., 2022).

A sorofobia também continua sendo uma realidade no país. Um estudo realizado pela UNAIDS em 2019 demonstra o impacto significativo do preconceito e discriminação na qualidade de vida das pessoas vivendo com HIV no Brasil. Com base em uma amostra de 1.784 pessoas de diversas capitais, foi constatado que 41% dos entrevistados enfrentaram comentários discriminatórios no ambiente familiar; 25,3% sofreram assédio verbal; 19,6% perderam seus empregos e 6% sofreram agressões físicas (UNAIDS, 2019). O preconceito não apenas contribui para o isolamento dessas pessoas vivendo com o vírus, mas também leva ao atraso no início do tratamento, além de fazer com que outras pessoas não procurem testagens, agravando a propagação da epidemia no país.

Diante desse cenário podemos perceber como a temática do HIV e Aids atravessa múltiplas dimensões temporalmente. É um assunto multifacetado, que envolve questões biológicas, sociais, históricas, culturais e políticas. Nesse sentido, é importante que possamos entender como a educação no Brasil, através de seus currículos, compreende a importância do tema e sobre quais seus vieses e perspectivas esse assunto, tão presente ainda na atualidade brasileira, é apresentado nos currículos escolares e acadêmicos.

Silva (2009) destaca que existem relações de poder no campo do currículo. Isso significa que questões como: por que escolher este conteúdo em vez de outro? Por que adotar essa perspectiva em detrimento de outras? São indagações que nos instigam a refletir sobre quais perspectivas estão sendo privilegiadas, configurando o currículo como um território de disputa, no que se refere aos mais diversos conteúdos (ibid). De acordo com Henning e Ferraro (2022), a educação nas instituições de ensino acaba sendo definida e exigida pelo Estado, que dissemina um tipo determinado de cultura. E isso entra em consonância com as relações de poder no currículo. Nesse cenário, reiteramos o objetivo desta



pesquisa em analisar sobre quais enfoques o tema HIV aparece nos currículos escolares e acadêmicos.

## **METODOLOGIA**

A revisão sistemática de literatura (RSL) é uma etapa importante da condução de pesquisas científicas. É por meio dela que o pesquisador pode comparar seus dados coletados com aqueles de pesquisas feitas anteriormente. Além disso, fazer uso da RSL evita “que o pesquisador diga o que outros já disseram [...] ou mesmo que busque respostas para perguntas já respondidas” (Brizola; Fantin, 2016, p. 30).

Por ser uma forma sistemática de coleta de dados requer que algumas etapas sejam cumpridas. Segundo Brizola e Fantin (2016, p. 29) as etapas da RSL são as seguintes “a) fontes de busca da temática, b) estratégias para o viés da pesquisa, c) avaliação dos estudos, da literatura selecionados para serem utilizados na RSL, d) ferramentas a serem utilizadas na síntese dos resultados e por fim e) a apresentação do estudo”. Seguindo esses parâmetros é que realizamos essa pesquisa.

Na etapa “a” utilizamos duas fontes brasileiras de pesquisa: 1) SciELO Brasil, que hospeda, principalmente, periódicos e artigos brasileiros de acesso aberto e 2) BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações) com foco nas teses e dissertações de pós-graduação de universidades brasileiras. Em “b” utilizamos como estratégias o uso das palavras-chave, ou descritores, fazendo uso de pesquisa booleana, os seguintes termos: “Virus da imunodeficiência humana” *and* “Currículo” e “infecções sexualmente transmissíveis” *and* “Currículo” com um intervalo de tempo de dez anos (2014 – 2024), pensando na busca de dados mais recentes, e utilizamos todos os campos na busca (título, resumo, assunto, etc).

Na etapa “c”, examinamos todos os achados e aplicamos critérios de exclusão aos dados repetidos e aqueles que não estavam alinhados com o objetivo desta pesquisa, como, por exemplo, trabalhos que abordavam o ensino sobre HIV e Aids ou metodologias pedagógicas. Em “d”, utilizamos a análise de discurso de Foucault para a interpretação dos dados. Por último, a etapa “e” é a última, em que apresentei o produto desta pesquisa.

Ao abrir a caixa de ferramentas de análise em Foucault, nos debruçamos no entendimento de discurso, como “práticas que formam sistematicamente os



objetos de que falam” (Foucault, 2009, p.55). Os discursos são construídos dentro de contextos sociohistóricos específicos, funcionando como práticas sociais envoltas por relações de poder (ibid). Eles produzem e são produzidos pela sociedade. Ou seja, os discursos que iremos analisar possuem um impacto na forma como os estudantes irão conceber o assunto, produzindo efeitos na construção de suas subjetividades.

Segundo o autor (2009), alguns assuntos são temporalmente silenciados em detrimento de outros que são aceitos como a verdade de uma época. No contexto da discussão sobre o vírus nos currículos, poderemos analisar quais temas são reconhecidos como legítimos e quais são marginalizados, ocultados ou negligenciados.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultados da revisão sistemática de literatura, encontramos, somando as duas fontes de pesquisa (SciELO Brasil e BDTD), 23 trabalhos entre artigos, dissertações e teses. Todos eles foram encontrados utilizando os descritores “infecções sexualmente transmissíveis” *and* “currículo” e nenhum trabalho encontrado utilizando as palavras-chave “vírus da imunodeficiência humana” *and* “currículo”.

No quadro 1, fizemos uma exposição dos dados que utilizamos neste artigo de revisão, com nome dos nomes dos autores, título, ano de publicação e tipo de trabalho. Ao todo, após passar por critérios de exclusão, ficamos com três produções acadêmicas, que tratam sobre o tema HIV e Aids e currículo.

**Quadro 1** – Produções acadêmicas sobre HIV e Aids e currículo.

| Autor(es)                                                                                                            | Título                                                                                        | Ano de publicação | Tipo de trabalho |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|------------------|
| Stéfany Petry, Maria Itayra Padilha, Maria Lígia dos Reis Bellaguarda, Amanda Nicácio Vieira, Vanessa Ribeiro Neves. | O dito e o não dito no ensino das infecções sexualmente transmissíveis                        | 2021              | Artigo           |
| Stéfany Petry e Maria Itayra Padilha                                                                                 | Abordagem das Infecções Sexualmente Transmissíveis em um Currículo de Graduação em Enfermagem | 2021              | Artigo           |



| Autor(es)                      | Título                                                                                                               | Ano de publicação | Tipo de trabalho |
|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|------------------|
| Stéfany Nayara Petry Dal Vesco | Ensino das Infecções Sexualmente Transmissíveis nos Cursos de Graduação em Enfermagem do Brasil: um estudo histórico | 2023              | Tese             |

Fonte: Autores, 2025.

A maioria das produções encontradas foram excluídas por se tratarem, em grande parte, de sequências didáticas e entrevistas com professores. Ou seja, trabalhos que se propuseram a discutir sobre estratégias pedagógicas e metodológicas sobre o tema, e não precisamente a analisar o conteúdo curricular sobre o tema HIV e Aids. Os três trabalhos que utilizamos para este estudo possuem autoria em comum em ambos. Todos eles remetem-se a analisar o currículo dos cursos de graduação de Enfermagem, no que se refere à investigação do conteúdo curricular no trato com o tema das Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), incluindo o HIV e Aids.

Nenhuma das pesquisas se concentra de maneira específica no tema HIV e Aids e currículo, o que revela um certo esvaziamento de produções teóricas que discutem sobre esse assunto nos componentes curriculares. Isso também está em consonância com a ausência de produções acadêmicas advindas dos descritores “vírus da imunodeficiência humana” and “currículo”, que mencionei anteriormente, o que torna ainda mais evidente o caráter incipiente dessa discussão.

Em Petry et al., (2021), o foco da análise do conteúdo curricular das ISTs, abarcando o tema HIV e Aids, recai sobre o conceito de vulnerabilidade. Para pensar sobre isso, foi realizado uma entrevista com docentes de um curso de Enfermagem de uma Universidade Federal do Sul do Brasil.

A vulnerabilidade é entendida neste artigo como sendo a terceira e última fase da relação entre o HIV e determinados grupos sociais. Na fase um, o sujeito “caracterizado” pelo vírus eram homens homossexuais. Já na fase dois surge o conceito de “comportamento de risco” quando se percebeu, historicamente, que o vírus não se restringia a um gênero ou a uma orientação sexual específica. E por fim, surge a terceira fase, que falei anteriormente, da vulnerabilidade, que se caracteriza pela interiorização e aumento de casos entre pessoas do sexo feminino e com baixa escolaridade, o conceito adotado passa a ser de “vulnerabilidade” [...] A vulnerabilidade às Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST)



está relacionada a diversos fatores, dentre eles, os socioeconômicos, culturais e comportamentais (Petry et. al, 2021, p. 2).

Dito isso, a discussão sobre a vulnerabilidade para contrair o HIV e outras ISTs perpassa a análise de como esse assunto é trabalhado no currículo do curso de Enfermagem. Em síntese, o artigo mostra que há praticamente um consenso entre os docentes do curso que a discussão sobre a vulnerabilidade é importante. Entretanto, há um esvaziamento neste curso de informações mais amplas e sociais no currículo de formação dos profissionais da Enfermagem, restringindo o diálogo a vieses mais técnicos e a aspectos mais biológicos sobre as ISTs e sobre a sexualidade, mesmo que muitos dos próprios estudantes do curso também se enquadram como sujeitos vulneráveis. Assim, essa formação mais “técnica” reflete não somente no cuidado dos pacientes vulneráveis, mas também no próprio autocuidado dos estudantes do curso.

Esse artigo entra em consonância com Petry e Padilha (2021), que também analisaram o currículo de um curso de graduação em Enfermagem. Essa investigação ocorreu com auxílio de professores e também de materiais documentais. A pesquisa documental ocorreu de duas formas. A primeira foi realizada um estudo histórico para visualizar como o assunto sobre as ISTs foi sendo trabalho ao longo da história. O curso foi criado em 1969, portanto, analisou-se o trato deste tema ao longo das décadas de 1970 e 1980. A segunda forma de investigação documental ocorreu através do plano política pedagógica atual e vigente no curso em questão.

Foi verificado que a ênfase dada aos assuntos e as abordagens das ISTs no currículo do curso de Enfermagem acompanhou “o quadro epidemiológico mundial e a realidade sanitária da região sul do Brasil” (Petry; Padilha, 2021, p. 8). O assunto sobre doenças sexualmente transmissíveis, nome usado na época, se modificou, no curso, de forma exacerbada com a pandemia de HIV nos anos 1980. Entretanto, mesmo que tenham se passado várias décadas, a ênfase ainda é na perspectiva de prevenção.

Por fim, em Vesco (2023) a análise do plano curricular, no que tange o assunto das ISTs, se amplia para uma investigação em cinco cursos diferentes de cinco universidades federais brasileiras - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Mato Grosso, Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal do Amazonas. A pesquisa contou com uma parte de entrevistas com 23 docentes dessas



instituições de ensino superior e uma parte de pesquisa documental, analisando projetos políticos pedagógicos, grades curriculares, ementas de disciplinas e planos de ensino. E é esta última parte que mais interessa para esse estudo.

Nos achados da pesquisa documental os resultados revelaram que, mesmo se tratando de universidades localizadas em diferentes regiões brasileiras, a perspectiva curricular no trato do tema das ISTs, incluindo HIV/Aids é bastante semelhante: promoção, prevenção, diagnóstico e tratamento, com foco, principalmente na sífilis e no HIV.

Diante do apresentado, percebemos que o ponto central das discussões curriculares é a prevenção, o que privilegia um tipo de discurso que impacta na formação das subjetividades (Foucault, 2009) e acaba negligenciando outros. Na perspectiva de Foucault (1999), a prevenção é vista como uma das estratégias biopolíticas utilizadas historicamente, para a promoção da vida, por meio do biopoder. O biopoder emerge por volta da metade do século XVIII, em um período histórico de grandes mudanças econômicas (ibid) e o surgimento de novas dinâmicas globais, como a formação dos Estados modernos e a Revolução Industrial.

Assim, surge, por parte dos Estados, uma preocupação com a promoção da vida. Ela se assenta principalmente nas necessidades do capitalismo e nas dinâmicas do trabalho do capital (Foucault, 1999). A necessidade é de pessoas vivas, ativas e saudáveis. É nessa lógica da população útil e ativa que visualizo a ênfase incessante na prevenção quando o assunto é HIV, associado à produção econômica capitalista que as biopolíticas são maturadas, para que as doenças sejam tratadas, as pessoas sejam curadas e os Estados economizem com os gastos das enfermidades e lucrem com as forças de trabalho das populações saudáveis. Por essa razão, as campanhas de saúde nos bairros e nas escolas e o incentivo à prevenção, como por exemplo, nos currículos, são cúmplices das ações políticas dos Estados de controle das enfermidades.

Em resumo, essa outra forma de poder passa a tratar a população como um problema tanto político quanto biológico, impondo uma regulação sobre a vida (Foucault, 2008). As instituições ao abordar o discurso apenas nesse viés mais “biológico”, também participam na construção de uma “norma” em relação ao vírus, delineando o que é aceitável e o que é considerado perigoso, estabelecendo fronteiras entre o “normal” (que se previne) e o “desviado” (o irresponsável).

Diante do exposto, defendemos que a temática do HIV e Aids nos currículos deva ir além de questões biomédicas, biopolíticas e de saúde pública, trazendo a



necessidade de se repensar em construções curriculares que envolvam questões históricas, sociais, culturais e políticas sobre o vírus. Da relação dialógica das populações vulneráveis ao acolhimento das pessoas que vivem com o vírus, para que assim possamos conduzir a sociedade para um ambiente de menos exclusão, discriminação e marginalização as pessoas que vivem com HIV.

Reiteramos o esvaziamento sobre estudos que deem conta de trabalhar a temática HIV e Aids e a relação com o currículo, pelo menos nas fontes de pesquisa utilizadas neste estudo e no tempo estabelecido nesta investigação. Assim, percebemos que as relações de poder privilegiam nos currículos, como os de enfermagem, um discurso biológico no trato da temática do HIV e Aids. E isso, acaba fugindo da formação integral do sujeito, como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), nas esferas física, psicológica, intelectual, cultural e emocional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa de revisão sistemática da literatura, foi possível observar a ausência de trabalhos acadêmicos que utilizassem os descritores “vírus da imunodeficiência humana” and “currículo”. As pesquisas encontradas – dois artigos e uma dissertação – utilizaram os descritores “infecções sexualmente transmissíveis”, que foram adotados para este estudo. Esses trabalhos possuem autoria em comum e tratam de um objeto de estudo também em comum: o currículo sobre as ISTs nos cursos de enfermagem.

A perspectiva e o viés em que o tema HIV e Aids foi abordado nos trabalhos utilizados neste estudo evidenciaram um enfoque predominantemente no discurso biológico, o que se aproxima das noções biopolíticas de promoção à vida, em Foucault. Diante disso, torna-se evidente a necessidade de mais pesquisas que abordem o tema HIV e Aids e o currículo, considerando que o currículo é um dos principais meios que possibilita o diálogo sobre os mais diversos temas nas instituições de ensino. É fundamental, portanto, promover um ensino sobre HIV e Aids que vá além do viés biomédico, incorporando também as dimensões sócio-históricas e políticas relacionadas ao vírus.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. R.; LABRONICI, L. M. A trajetória silenciosa de pessoas portadoras do HIV contada pela história oral. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 12, n. 1, p. 263-274, 2007.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. Boletim Epidemiológico HIV/Aids 2024. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br>. Acesso em: 27 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Aids / HIV. Ministério da Saúde, 2023. Disponível em: [<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/a/aids-hiv>]. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRIZOLA, Jairo; FANTIN, Nádia. Revisão da literatura e revisão sistemática da literatura. *Revista de Educação do Vale do Arinos-RELVA*, v. 3, n. 2, 2016.

CEZAR, Vagner Mendes; DRAGANOV, Patricia Bover. A História e as Políticas Públicas do HIV no Brasil sob uma Visão Bioética. *Ensaio e Ciência C Biológicas Agrárias e da Saúde*, v. 18, n. 3, 2014.

FERNANDES, Italo; DE TOLEDO BRUNS, Maria Alves. Revisão sistematizada da literatura científica nacional acerca da história do HIV/AIDS. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, v. 32, n. 1, 2021.

FOCACACCIA, Roberto; VERONESI, Ricardo. Tratado de infectologia. **Rio de Janeiro: Atheneu**, v. 3, 2005.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.



FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 1999.

FOUCAULT, Michel. *Segurança. Território e População: Curso no Collège de France: 1977-1978*. 2008.

GARCIA, Sandra; SOUZA, Fabiana Mendes de. Vulnerabilidades ao HIV/aids no Contexto Brasileiro: iniquidades de gênero, raça e geração. **Saúde e sociedade**, v. 19, p. 9-20, 2010.

GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre manipulação da identidade deteriorada**. Tradução de Marcia Bandeira de Mello Leite Nunes 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HENNING, Paula Corrêa e FERRARO, José Luís. A relação escola-Estado: provocações de Nietzsche e Foucault para pensarmos nossa atualidade. *Educação em Revista*. Volume 38, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469822033>. Acesso em: 06 jan. 2025.

KNAUTH, D. et al. Diagnóstico de HIV/AIDS em homens heterossexuais: ainda uma surpresa após mais de 30 anos de epidemia. *UFRGS Lume Repositório Digital*. 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/211800>. Acesso em: 16 mai. 2024.

OVIEDO, Rafael Antônio Malagón; CZERESNIA, Dina. O conceito de vulnerabilidade e seu caráter biossocial. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 19, p. 237-250, 2015.

QUINTÃO, Bruna Luísa Moreira et al. Análise comparativa dos casos de HIV na América Latina. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 16, p. e188111637843-e188111637843, 2022.

PARKER, Richard G. et al. A AIDS no Brasil [1982-1992]. In: A AIDS no Brasil [1982-1992]. 1994. p. 360-360.



PETRY, Stéfany; PADILHA, Maria Itayra. Abordagem das Infecções Sexualmente Transmissíveis em um Currículo de Graduação em Enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 55, p. e20210019, 2021.

PETRY, Stéfany et al. O dito e o não dito no ensino das infecções sexualmente transmissíveis. *Acta Paulista de Enfermagem*, v. 34, p. eAPE001855, 2021.

RACHID, Marcia; SCHECHTER, Mauro. Manual de HIV/aids. Thieme Revinter Publicações LTDA, 2017.

ROTBURG, A. A non-stigmatizing Bible. **Hansenologia Internationalis: hanse-níase e outras doenças infecciosas**. v.3, n.1, p. 76-82, 1978.

SANABRIA, G. V. Ciência, estigmatização e afro-pessimismo no debate sul-africano sobre a SIDA. **Vibrante: Antropologia Virtual Brasileira**, v. 13, p. 22-51, 2016.

SCAMBLER, G. Health-related stigma. **Sociology of health & illness**. v.31, n.3, p. 441-455. 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SHARP, Paul M.; HAHN, Beatrice H. Origins of HIV and the AIDS pandemic. *Cold Spring Harbor perspectives in medicine*, v. 1, n. 1, p. a006841, 2011.

UNAIDS. Estudo revela como o estigma e a discriminação impactam pessoas vivendo com HIV e AIDS no Brasil. UNAIDS, 2019. Disponível em: [<https://unaids.org.br/2019/12/estudo-revela-como-o-estigma-e-a-discriminacao-impactam-pessoas-vivendo-com-hiv-e-aids-no-brasil/>]. Acesso em: 27 ago. 2024.

VESCO, Stéfany Nayara Petry Dal. *Ensino das Infecções Sexualmente Transmissíveis nos Cursos de Graduação em Enfermagem do Brasil: um estudo histórico*. 2023. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.019

# A RACIONALIDADE NEOLIBERAL NO COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO

Luiz Aparecido Alves de Souza<sup>1</sup>

## RESUMO

A presente proposta incursiona nos processos de aprendizagens, tendo em vista o componente curricular Projeto de vida, na matriz curricular de todas as séries do ensino médio. A metodologia utilizada percorre a perspectiva do materialismo histórico-dialético, ao interrogar os documentos oficiais, que determinam a inserção da reforma e, adensa o debate, na particularidade, do componente curricular Projeto de Vida, por ser a expressão dos interesses de frações sociais que alojam no campo do mercado, trabalho e educação. O aporte teórico considerado, circula nas contribuições de Antunes (2024), Leher (2023) e Souza (2024) para elaborações conceituais em torno da racionalidade neoliberal, Silva et al (2019), Horn et al (2024) nos apontamentos sobre direções formativas para o ensino médio, quanto à difícil superação da dualidade estrutural, em uma sociedade dividida e desigual e, por fim, Gawryszewski (2023) e Horn et al (2024) que elucidam agendas educacionais, conectadas com os organismos internacionais, simpatizantes com políticas educacionais obscurantistas em tempos de negacionismo. Em síntese, o estudo traça apontamentos para o debate em torno de possibilidades de uma educação contra hegemônica, de tendência humanística e emancipatória, em que resguarde a autonomia docente na produção e organização do processo educativo, na particularidade da disciplina Projeto de Vida.

**Palavras-chave:** Racionalidade neoliberal, Ensino médio, Projeto de vida, Reforma educacional., Flexibilização curricular.

---

1 Doutor em Educação. Instituto Federal do Paraná - PR, [luiz.souza@ifpr.edu.br](mailto:luiz.souza@ifpr.edu.br)



## INTRODUÇÃO

A presente proposta incursiona nos processos de aprendizagens, tendo em vista o componente curricular Projeto de vida, na matriz curricular de todas as séries do ensino médio.

O referido componente curricular veio com a reforma do ensino, Lei n. 13.415/2017 e reforçada com a Lei n.14.945/2024, numa perspectiva claramente posta de interesses políticos e econômicos, conferindo especial atenção, à flexibilização curricular e à concepção de qualidade da educação que se baseia.

A metodologia utilizada percorre a perspectiva do materialismo histórico-dialético, ao interrogar os documentos oficiais, que determinam a inserção da reforma e, adensa o debate, na particularidade, do componente curricular Projeto de Vida, por ser a expressão dos interesses de frações sociais que alojam no campo do trabalho e educação.

O aporte teórico considerado, circula nas contribuições de Antunes (2024), Leher (2023) e Souza (2024) para elaborações conceituais em torno da racionalidade neoliberal, Silva et al (2019), Horn et al (2024) nos apontamentos sobre direções formativas para o ensino médio, quanto à difícil superação da dualidade estrutural, em uma sociedade dividida e desigual e, por fim, Gawryszewski (2023) e Horn et al (2024) que elucidam agendas educacionais, conectadas com os organismos internacionais, simpatizantes com políticas educacionais obscurantistas em tempos de negacionismo.

Nesse sentido, o texto encontra-se organizado em duas seções, a saber: 1) aponta considerações acerca da racionalidade neoliberal, no contexto da reestruturação produtiva, assim como suas determinações para o campo da educação e 2) explicita como a racionalidade neoliberal encontrou espaço na matriz curricular do ensino médio e, desse modo, determinam as incursões formativas não somente de estudantes, mas também de seus professores.

Em síntese, o estudo traça apontamentos para o debate em torno de possibilidades de uma educação contra hegemônica, de tendência humanística e emancipatória, em que resguarde a autonomia docente na produção e organização do processo educativo, na particularidade da disciplina Projeto de Vida.

Já nos preâmbulos do documento intitulado Referencial Curricular, para o componente Projeto de Vida, da Secretaria Estadual de Educação (SEED-PR), aponta-se a compreensão do que trata conceitualmente o referido componente,



reportando aos estudos da psiquiatria de Victor Frankl<sup>2</sup> que pode ser compreendido como “uma força interior que se torna a razão de viver ou ainda ter um propósito na vida ajuda a sentir que essa vida tem sentido, no passado e no presente”. (SEED-PR, 2021, p. 2).

Nos desdobramentos iniciais do documento ainda se expressam outras nuances conceituais a saber:

É, também, função da escola, além de oferecer a oportunidade de aprendizagem dos conhecimentos científicos e culturais, historicamente construídos/ produzidos pela humanidade, despertar os sonhos, a busca de propósitos e, com isso, o sentimento de pertencimento do(a) jovem ao encontrar/(re)conhecer seu lugar no mundo. Outro aspecto importante do Projeto de Vida na formação integral dos(as) estudantes é a sua relação com o mundo do trabalho e a inserção de reflexões e atividades direcionadas às diversas carreiras profissionais que estão no horizonte dos(as) egressos(as). (SEED-PR, p. 3)

E, finalizam sinalizando que o componente Projeto de Vida tem como intencionalidade pedagógica “instrumentalizar os(as) estudantes a refletirem sobre seus objetivos e propósitos a curto, médio e longo prazo, o que significa projetar onde e como irão se desenvolver profissional e economicamente, fomentando seus sonhos e expectativas futuras”. (SEED-PR, p. 4).

Também considera que a articulação do componente, seja contemplada nas dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Insinua-se a centralidade da escola no processo constitutivo do/a estudante ao afirmar que “tem importância essencial na vida dos(as) estudantes, podendo proporcionar a eles(as) um leque de possibilidades e metas para a sua realização pessoal e profissional, aliando os seus interesses e aspirações aos das coletividades”. (SEED-PR, 2021, p. 8).

Para isso, os conhecimentos escolares devem ser atrativos para os(as) estudantes, despertando e aprimorando os interesses deles(as) pelos estudos e para as suas vidas práticas, tornando a experiência escolar significativa e prazerosa. O reconhecimento das juventudes, de suas necessidades e projetos de vida exige

---

2 Viktor Emil Frankl (1905-1997) foi um neuropsiquiatra austríaco e fundador da terceira escola vienesa de psicoterapia, a Logoterapia e Análise Existencial. Demais autores são citados no documento da SEED-PR como



que a escola não siga uma lógica puramente homogeneizante, moralizadora e rígida, mas sim adaptável aos novos desafios contemporâneos, com flexibilidade, fluidez, individuação e reconhecimento de identidades plurais (SEED-PR, 2021, p.10).

Continua ainda, ao afirmar que é preciso promover o protagonismo dos/as jovens no processo educativo, tendo como base a escuta ativa desses sujeitos, valorizando a promoção dos Projetos de Vida, a escola assume a responsabilidade de ouvir aquilo que o(a) jovem tanto carece de dizer. Ouvir o(a) jovem implica partilhar dos anseios, preocupações, inquietações e interesses da juventude e, conseqüentemente, repensar as práticas escolares para que efetivamente se possa produzir conhecimento significativo com essa categoria. (SEED-PR, 2021).

Ainda, o Novo Ensino Médio (NEM), aponta que as noções e conceitos como identidade, diversidade, valores, responsabilidade, ética, cidadania, competências socioemocionais, juventude, planejamento e mundo do trabalho são abordados com o objetivo de preparar os/as estudantes para a vida em sociedade, considerada a partir dos seus distintos contextos e realidades.

Esses são os discursos dos setores hegemônicos do capital, difundido amplamente pelos setores midiáticos e pelos organismos internacionais- sobretudo o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico que ocupam e disputam a agenda educacional e, portanto, a política.

Ademais é preciso considerar que, na lógica neoliberal, a existência de direitos sociais garantidos pelo Estado Democrático de Direito e, particular, os direitos trabalhistas, são incompatíveis com as estratégias do capital imperialista, a saber a concorrência e a competitividade da economia. É nessa direção que o mundo do trabalho neoliberal, cliva o campo da educação, incutindo o conceito de flexibilização, qualificação, empreendedorismo e resiliência, entre outros, que estão pulverizados nos Referenciais Curriculares das Secretarias Estaduais de Educação no país.

## **DETERMINANTES DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL PARA O ENSINO MÉDIO**

O recorte que trazemos para esse estudo, dirige o olhar para a crise agravada a partir de 2013 e impinge questões para o bloco que estava operando no



poder naquele momento. O intelectual sardenho, Antônio Gramsci (1891- 1937) aponta a necessária relação em torno da estrutura (relações sociais de produção) e as superestrutura (ideias, costumes, comportamentos, vontade humana) como uma unidade real para o que denomina de estudos de um determinado bloco histórico.

Nesse sentido, na conjuntura de 2013 a

economia foi significativa alterada a partir do declínio do preço de diversas commodities que impulsionavam o superávit na balança comercial; da retração gradual na arrecadação de tributos federais, especialmente após 2014 e, em última instância, da redução da taxa de lucros de setores relevantes do capitalismo brasileiro, o que gerou crescente insatisfação por parte do empresariado com investimentos no Brasil (LEHER, 2023, p.78).

É nesse contexto que algumas ações na ordem dos ajustes fiscais, que impactaram fortemente cortes nos gastos sociais, são destartadas pelo governo Dilma Rousseff, mas que ainda não foram suficientes, para a fração social que estava no poder e, que veio a desdobrar no Golpe que ocorreu. Entre as principais ações que custaram o seu governo, podem ser destacadas: a Emenda Constitucional (EC) n. 95/2016, a Reforma Trabalhista (Lei n. 13.467/2017), a Lei da Terceirização (Lei n. 13.429/2017), e, no governo Bolsonaro, a Lei da Liberdade Econômica (Lei n. 13.874/2019) e a própria Reforma da Previdência (EC n.103/2019).

Nessa direção, Silva (2019) esclarece que da

reforma impetrada por meio de medida provisória (MP 746/2016 convertida na Lei n. 13.415/2017), passando pela elaboração e imposição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sem qualquer envolvimento de escolas e educadores/as, à iniciativa de produção de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, igualmente sem qualquer debate com a sociedade, esses três atos evidenciam um mesmo *modus operandi*, qual seja, o da formulação de políticas educacionais de forma autoritária, típica do contexto de exceção pelo qual passa o país. (P. 103).

Entre os elementos da Reforma do Ensino Médio (Lei n. 14.945/2024 que revogou parcialmente a Lei n. 13.415/2017), da Base Nacional Comum Curricular ( Resolução CNE/CP nº 2/2017) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2/2024), encontra-se a flexibilização



curricular, com a entrada de componentes curriculares estranhos ao campo disciplinar científico, tais como: empreendedorismo, educação financeira, projeto de vida, educação computacional, entre outras, numa clara expressão das finalidades dos intelectuais do capital neoliberal em disputar e ocupar a formação escolar da classe trabalhadora.

Dentre esses elementos, cabe destacar o reconhecimento do “notório saber”, com vistas à permissão de que, pessoas sem formação específica possam assumir “disciplinas” no itinerário formativo de todas as ofertas curriculares. Essa previsão legal tem trazido sérias consequências, no sentido da precarização da docência e no comprometimento da qualidade da formação básica.

Quanto à finalidade da Base Nacional Comum Curricular, o elemento padronização, reforça a contrariedade à autonomia e criatividade docente, da comunidade escolar, dos estudantes, portanto, prejudica o projeto político pedagógico da instituição escolar, os planos de ensino dos docentes e a liberdade, que passa a ser tutelada para os estudantes por meio do controle, vigilância, responsabilização e culpabilização, no contexto da execução das políticas educacionais, das secretarias de educação, seja nas esferas municipais ou estaduais.

Souza (2024) afirma que

trazer a racionalidade política para o campo da educação, exige reportar a aspectos da racionalidade econômica do neoliberalismo em seu conjunto. Há uma série de determinantes sociais-culturais, resultantes de determinantes econômicas-políticas, que tem em sua finalidade, dar sobrevida ao modo de produção capitalista, mesmo que, para isso, custe a destruição ambiental e barbárie social. (P.129).

De modo que a formação dos estudantes da fração social pertencente à classe que vive do trabalho, estão exponencialmente na escola pública, e os documentos Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2/2024) e o Referencial Curricular para o Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação (SEED-PR), corroboram para uma formação flexibilizada e resiliente, que possa “dar sobrevida ao modo de produção capitalista”, como é possível observar quanto aos dois elementos, da seção de “competências”, da citada resolução, a saber: “a) mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais) e b) atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2024, p. 4).



As duas competências citadas, orientam o componente curricular Projeto de Vida, tácitamente encomendado pela fração social dominante, do modo e dos meios de produção no país, consorciados aos organismos internacionais. É necessário garantir na matriz curricular do ensino médio determinados conteúdos, capturar a subjetividade de estudantes e professores da fração social trabalhadora e, enredar adeptos, ao exército de trabalhadores flexibilizados, intesificados e precarizados em todas as esferas da vida humana.

## **A RACIONALIDADE NEOLIBERAL NO COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO**

O novo ordenamento curricular para o ensino médio, determina para que, em 2025, todos os estudantes dessa etapa de escolarização, já estivessem ajustados na dinâmica organizativa das instituições escolares. Mediante a isso, os recursos públicos foram destinados à esfera privada, quanto a aquisição de materiais didáticos por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a publicação de novas matrizes de avaliação do Sistema de Avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a aplicação do novo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Conforme aponta Gawryszewski et al (2023) a rigor o Novo Ensino Médio

Afasta os estudantes do conhecimento sistemático nos domínios da ciência, da tecnologia, da filosofia e da arte e cultura em prol de competências que moldariam a formação às necessidades do capital por meio de competências adaptativas à ordem social, inclusive em um contexto de intensa precarização do trabalho e mesmo de empreendedorismo concebido aqui como uma expressão que denota o trabalho sem direitos trabalhistas. (P. 83).

Nesse sentido, especificamente o componente curricular Projeto de Vida, na forma como está determinado no Referencial Curricular para o Ensino Médio (SEED-PR), apresenta os temas/conteúdos, numa espécie de “farofa temática”, um combinado desconexos de elementos temáticos, do que poderia ser do campo da filosofia, sociologia, psicologia, etc., sem uma epistemologia clara, como tem-se constituídos historicamente, os campos disciplinares, nos currículos do ensino médio.



É pertinente lembrar que no Paraná, numa outra conjuntura de governo, sob os auspícios do neoliberalismo, mas com outra política para a escola pública, o campo educacional avançou significativa na elaboração das DCEs- Diretrizes Curriculares Estaduais do Estado do Paraná nos idos de 2008. Nessas diretrizes os campos científicos construídos historicamente por meio do ensino, pesquisa e extensão se constituíram como campos disciplinares e, os concursos públicos para a admissão de profissionais do magistério, respeitava essa construção histórica.

Na particularidade do estado do Paraná, na gestão educacional do governo Ratinho Junior (2019-atual), a agenda neoliberal, materializada numa perspectiva gerencial/empresarial tem sido conduzida, na pasta da SEED-PR, primeiramente pelo empresário da educação, Renato Feder (2019-2022) e, atualmente, por Roni Miranda, que continua as políticas adotadas pelo seu antecessor.

Horn et al (2024) no seu texto “Políticas educacionais no Paraná: o que está acontecendo”, aponta os acordos firmados e as parcerias com a Fundação Lemann, bem como a contratação de plataformas como EduTech, Inglês Paraná, Matific, Redação Paraná, Leia Paraná, Robótica Paraná, Khan Academy e Quizizz, etc. Os autores ainda constataram, um investimento em “17 contratos via Portal da Transparência com cifras que beiram os 130 milhões” de dinheiro público sendo canalizado para a esfera privada.

Diante dessa disputa do setor empresarial da educação, também se disputa o currículo escolar, na medida que se determina, as unidades curriculares e os objetos de aprendizagem que professores e estudantes devem seguir. É a captura da subjetividade dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem, pelo capitalismo de plataforma, como afirma Antunes (2024).

No quadro 1, é possível observar o agrupamento temático para o componente curricular Projeto de Vida para as três séries do Ensino Médio como determinado pelo documento Referencial Curricular para o Ensino Médio da SEED-PR.

**Quadro 1: Referencial Curricular do componente Projeto de Vida- SEED-PR**

| Unidade Curricular     | Objetos de Aprendizagem                                                                                 |
|------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1ª SÉRIE</b>        |                                                                                                         |
| Identidade e Diferença | <p>Conceito de eu, do outro e o nós</p> <p>Cuidade de si e da comunidade</p> <p>Cultura e sociedade</p> |



| Unidade Curricular                 | Objetos de Aprendizagem                                              |
|------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| Valores                            | Valores éticos e morais                                              |
|                                    | Produção familiar, cultural e social dos valores.                    |
|                                    | Instituições, valores e sujeitos                                     |
| Aprendendo a ser e conviver        | Viver bem                                                            |
|                                    | Produção autoral de si e de suas competências                        |
|                                    | Competências para viver bem e com o outro                            |
|                                    | Competência sócio emocionais                                         |
| <b>2ª SÉRIE</b>                    |                                                                      |
| Juventude, sonhos e planejamento   | Sonhos e propósitos pessoais                                         |
|                                    | Transformando sonhos em metas                                        |
|                                    | Futuro, agir no presente                                             |
|                                    | Ações e planejamento pessoal                                         |
| O jovem na sociedade contemporânea | Instituições e sistemas (sociais, políticos, econômicos e culturais) |
|                                    | Sociedade brasileira                                                 |
|                                    | Atuação social e participação nas instituições                       |
| Os componentes de Projeto de Vida  | Concepções e prática de projeto de vida                              |
|                                    | Dimensão do eu no contexto da sociedade                              |
|                                    | Atuação no mercado de trabalho                                       |
|                                    | Metas pessoais e profissionais                                       |
|                                    | Estratégias pessoais e coletivas para alcançar metas estabelecidas   |
| <b>3ª SÉRIE</b>                    |                                                                      |
| Qualificação do Projeto de Vida    | Mundo do trabalho                                                    |
|                                    | Escolhas pessoais e suas consequências                               |
|                                    | Possibilidades de atuação profissional no mundo do trabalho          |
|                                    | Diversas profissões, suas incumbências e as rendas relacionadas      |
|                                    | Propósitos do empreendedorismo                                       |
| Avaliação do Projeto de Vida       | O outro no projeto de vida pessoal e coletivo                        |
|                                    | Relações em projeto de vida, responsabilidade e impacto social       |
|                                    | Conexões entre projeto de vida, direitos humanos e valores           |
|                                    | Resiliência, projeto de vida e desafios do mundo contemporâneo       |
|                                    | Projeto de vida e atuação social.                                    |

Fonte: Organização do autor, 2025

É possível observar que o conjunto de conteúdos/temas conforme exposto no quadro 1, tais como: Identidade e Diferença, Valores, Aprendendo a ser e conviver, Juventude na sociedade contemporânea, Mundo do Trabalho, escolhas pessoais, atuação no mercado de trabalho, propósitos do empreendedorismo entre outros, indicam uma micelânea de temas que não tributam num determinado campo epistemológico.



A Instrução Normativa Conjunta n. 011/2020 (Paraná, 2020), determinou a supressão de 50% da carga horária das disciplinas Arte, Filosofia e Sociologia na matriz curricular do ensino médio, para no seu lugar, incluir Educação Financeira, Empreendedorismo e Projeto de Vida.

E, particularmente, do que especificamente é a finalidade curricular do componente Projeto de Vida, para a formação dos estudantes na etapa do ensino médio? É preciso recuperar o que foi anunciado na introdução desse estudo. O componente curricular Projeto de Vida trata de “instrumentalizar os(as) estudantes a refletirem sobre seus objetivos e propósitos a curto, médio e longo prazo, o que significa projetar onde e como irão se desenvolver profissional e economicamente, fomentando seus sonhos e expectativas futuras”. (SEED-PR, p. 4).

É evidente que sua finalidade está exatamente em convencer professores e estudantes a se ajustarem a uma conjuntura de vida determinada por segmentos obscurantistas da sociedade a negação da Ciência, com o objetivo de desacreditizar e dissociá-la para explicações de fenômenos ambientais, políticos, sociais na atualidade. Uma nova ecologia social, ancorada no uso das plataformas digitais, foram determinantes para profundas mudanças no modo como nos relacionamos humanamente, com o meio ambiente e social e, neste sentido, a educação básica foi provocada por essas alterações.

Um novo paradigma se coloca no campo educacional brasileiro, advogando em torno da pós-verdade, que se assentam nas narrativas e no recuo da teoria, secundarizando o campo científico, filosófico, sociológico e político e assentando a compreensão de mundo no esteio do senso comum. Como afirmam Marx e Engels (2007, p. 25): “O modo de produção da vida material condiciona o processo social, político e intelectual da vida em geral. Não é a consciência dos humanos que determina seu ser, mas o inverso: é seu ser social que determina sua consciência”.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Continua/IBGE-2023), explicitam que estudantes da fração social da classe trabalhadora ao frequentar a etapa do ensino médio, precocemente são empurrados para o mundo do trabalho precarizado e subalternizado. A prerrogativa de conciliação entre escola e emprego é recorrente e visivelmente na rotina e na organização do trabalho pedagógico de qualquer unidade escolar pública no país.

Na particularidade do ensino médio, sob o discurso de “abandono escolar promovido ideologicamente pela mídia, pelo empresariado e pelo bloco no poder”, subjetiva-se o próprio estudante como responsável pelo denominado fracasso



escolar, bem como familiares e docentes” como afirma Gawryszewski et al. (2023, p. 92). São discursos desonestos pois não consideram os contextos sociais em que esses estudantes, familiares e professores se produzem humanamente. Esse descolamento da realidade objetiva leva a uma imputação de responsabilização individual quando é estrutural.

É nessa direção que se encaminham a organização pedagógica do componente Projeto de Vida que se faz, por meio do acesso dos professores e estudantes, na plataforma RCO+Aulas, que devem corresponder às demandas, de outra plataforma do Quizziz (plataforma de perguntas e respostas que o professor deve postar a cada aula dada para que o estudante responda, pesquisando a resposta ou não e que vai compor 30% de sua nota no trimestre), o que implica em tensionar o dispositivo constitucional de liberdade de cátedra, ou seja, a possibilidade legal dos docentes e discentes serem criativos e livres para a produção de seus processos formativos.(HORN, 2024).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção de componentes curriculares estranhos, sem lastros ontológicos, epistemológicos e metodológicos, construídos historicamente, na matriz curricular do ensino médio, veio no conjunto das deliberações oficiais das instituições republicanas, marcadas pelas disputas da fração social que representa o empresariado da educação, cujos lacaios, denominados de intelectuais orgânicos do capital, adentram a esfera pública e depositam seus interesses. Nesse sentido, essa fração social disputa o currículo na captura das subjetividades para o capital, como também o financiamento, através da captura de recursos públicos, o que explica o capitalismo de plataformas (Antunes, 2024).

Nesse capitalismo de plataformas emolduram expectros do negacionismo, do relativismo histórico, neotecnismo, gerencialismo e, em particular, a formação de sujeitos subsumidos pelo projeto neoliberal em sua fase altamente destrutiva. O capitalismo precisa sobreviver e, para isso as políticas reformistas existem, como também é preciso colocar em curso um projeto de formação, o que explica a Reforma do chamado Novo Ensino Médio e tudo o que vem em sua esteira.

Ao dar ênfase nos estudos em torno do componente Projeto de Vida, foi possível compreender em como o capital insere-se no processo formativo, dos



filhos da fração social da classe trabalhadora, mesmo que isso, custe neutralizar a liberdade de cátedra dos professores, a gestão democrática, tendo em vista as diversas realidades das unidades escolares, o silenciamento compulsório de campos disciplinares necessários, para a apropriação de mundo na perspectiva crítica e emancipatória.

Diante do exposto, constatamos que a finalidade do componente Projeto de Vida, ocupa a matriz curricular do ensino médio, porque contribuiu para que por meios de “elementos da prática cognitiva e socioemocional, estruturada em relação a determinados objetos de conhecimento e descrita na forma de comportamentos ou ações observáveis”, estudantes e professores deixem-se conduzir por comportamentos, flexibilizados, ajustados às demandas do mercado, intensificados e precarizados no modo como procuram produzir suas existências e, cujo “viver bem”, depende unicamente da “produção autoral de si e de suas competências”.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo (Coord.) et al. Trabalho em plataformas: regulamentação ou desregulamentação. São Paulo: Boitempo, 2024.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 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 n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm) Acesso em: 28 mar. 2025

BRASIL. Lei n. 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis n.ºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640,



de 31 de julho de 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm#:~:text=L14945&text=Alterar%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,31%20de%20julho%20de%202023](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm#:~:text=L14945&text=Alterar%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,31%20de%20julho%20de%202023). Acesso em: 25 mar. 2025.

GAWRYSZEWSKI, Bruno; et al. Formação da classe trabalhadora. In: LEHER, Roberto (Org.). Educação no governo Bolsonaro: inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

HORN, Geraldo Balduino; GAGNO, Adriana Pellanda; SANTAROSA, Sebastião Donizete; MATOS, Mara Eli (Org.). Racionalidade antidemocrática e privatização da escola pública: vieses de resistência. Curitiba-PR: Platô Editorial, 2024.

LEHER, Roberto (Org.). Educação no governo Bolsonaro: inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo: Boitempo, 2007.

PARANÁ. Referencial Curricular para o Ensino Médio no Paraná. Curitiba-PR: SEED-PR, 2021.

SILVA, Mônica Ribeiro da. O golpe no ensino médio em três atos que se completam. In: BELMIRO, Luiz; SILVA, Monica Ribeiro da (org.). Democracia em ruínas: direitos em risco. Curitiba-PR: Editora CRV, 2019.

SOUZA, Luiz Aparecido Alves de. A racionalidade política do neoliberalismo e a plataformização da educação no Paraná. In: ROSA, Maria Arlete; PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; LEITE, Maria Alzira (Orgs.). Políticas educacionais e práticas pedagógicas em debate. Curitiba-PR: UTP, 2024.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.020

# A FORMAÇÃO DOCENTE E O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DECOLONIAL A PARTIR DOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Jesiane Lutz de Carvalho<sup>1</sup>  
Henri Luiz Fuchs<sup>2</sup>

## RESUMO

O trabalho investiga os currículos dos cursos de Pedagogia dos Institutos Federais no Brasil sob a perspectiva decolonial. A formação docente é realizada por sujeitos que são constituídos pelos conhecimentos socialmente construídos e o currículo é um espaço de disputas ideológicas, culturais e políticas, que pode ser construído sob os pilares da interculturalidade ou da imposição cultural colonial. A decolonialidade é um movimento surgido na década de 1990, na América Latina, com a participação de pesquisadores, lideranças e movimentos sociais que apontam para uma perspectiva de poder, ser e saber, rompendo o pensamento eurocêntrico. No currículo, ela pode estar presente em disciplinas, bibliografias e metodologias que dialoguem com uma pedagogia decolonial. Por meio do levantamento dos componentes curriculares disponibilizados nos PPCs dos cursos em sites, foi possível identificar e quantificar os cursos que oferecem disciplinas voltadas às relações étnico-raciais e gênero, sexualidade. A presença dessas disciplinas aponta para a valorização da diversidade cultural e para a formação de educadores mais críticos. Ao mesmo tempo, a ausência evidencia desafios na incorporação de epistemologias não hegemônicas nos currículos, pois denota uma compreensão colonial de formação, com base em referenciais estranhos à história, cultura e sociedade dos povos que vivem fora do centro de

1 Graduada do Curso de Pedagogia do IFRS - Campus Bento Gonçalves, lutzjesiane@gmail.com;

2 Dr. em Educação. Docente no curso de Pedagogia do Campus Bento Gonçalves. Integrante do GEFOR - IFRS e do GPEI - Unilasalle. henri.fuchs@bento.ifrs.edu.br



poder mundial. Nos dados preliminares, encontramos um número significativo de cursos que contemplam as disciplinas mencionadas. Em continuidade, será aprofundada a análise das ementas e bibliografias desses componentes curriculares a fim de qualificar a pesquisa sobre a formação de professores na perspectiva decolonial.

**Palavras-chave:** Currículo, Decolonialidade, Pedagogia, Formação docente, Colonialidade



## INTRODUÇÃO

A decolonialidade é um movimento que emerge como uma crítica à colonialidade e seus mecanismos de poder, conhecimento e subjetividade em territórios que estão fora do centro de poder mundial. Ela se baseia em uma epistemologia outra que questiona a hegemonia do pensamento eurocêntrico, que historicamente dominou a produção dos conhecimentos. A decolonialidade aponta para uma história outra, marcada pelas relações dialógicas entre os seres humanos e com a natureza, superando as relações hierárquicas eurocêntricas, brancas, patriarcais e racistas que privilegiam saberes excludentes em detrimento de outros modos de pensar, viver, produzir e socializar, especialmente aqueles originários dos povos que foram colonizados. Essa abordagem enfatiza a importância de reconhecer e valorizar os saberes que por muito tempo foram silenciados, como por exemplo as culturas indígenas e afrodescendentes, que foram sistematicamente marginalizadas pelo projeto colonial.

A formação docente tem sido pautada pelo pensamento colonial que objetiva uma educação voltada aos interesses estranhos aos contextos histórico-culturais dos povos originários e seus descendentes que vivem fora desse centro de poder mundial, composto por países europeus, principalmente. Essa formação passa pelos currículos que possuem como base o pensamento de pesquisadores e conhecimentos produzidos em países que almejam continuar com o domínio cultural, econômico e social sobre suas colônias nas quais são extraídas as riquezas que alimentam os sonhos e a vida dos colonizadores. Diante disso, surge a inquietação sobre percursos formativos decoloniais em cursos de Pedagogia ofertados nos Institutos Federais (IFs) do Brasil. O que há (ou não) de decolonial nos currículos de Pedagogia nos IFs?

O presente texto objetiva apresentar os resultados preliminares da pesquisa que buscou mapear a presença de disciplinas com cunho decolonial nos currículos de Pedagogia nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A investigação, em termos metodológicos, buscou levantar os dados disponibilizados em sites eletrônicos dos cursos de Pedagogia e analisar qualitativamente os dados sistematizados.



## METODOLOGIA

O presente trabalho está baseado numa pesquisa exploratória, bibliográfica e qualitativa a partir da análise de documentos disponibilizados em sites eletrônicos de quarenta e um Campi dos IFs que ofertam cursos de Pedagogia.

A busca foi feita inicialmente pelo google, buscando os sites de todos os Institutos Federais do Brasil. Dentro dos sites de cada um dos IFs nos direcionamos para o site de cada um dos campi, nos quais eram informados quais cursos eram oferecidos em cada unidade. Foram registrados cada um dos campi que ofertam o curso de pedagogia e, dentro do site do próprio campi, houve a busca dos PPCs dos cursos. Quatro PPCs não foram localizados nos sites dos campi.

Destes, foram identificados onze PPCs que ofertam os componentes curriculares Relações Étnico-Raciais e Educação, Gênero e Sexualidade, disciplinas que abrem brechas para uma abordagem decolonial. A reflexão foi pensada com base em autores como Aníbal Quijano (2005) e Catherine Walsh (2018).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentro da perspectiva decolonial há uma reavaliação crítica das metodologias e teorias dominantes, buscando incorporar perspectivas que considerem a diversidade cultural, histórica e social, como diz Quijano (2005, p. 124) “Trata-se da mudança do mundo como tal. Este é, sem dúvida, o elemento básico da nova subjetividade: a percepção da mudança histórica.”. A decolonialidade, portanto, busca transformar as relações de poder e conhecimento, reconhecendo a interconexão entre opressão colonial, racismo, patriarcado, capitalismo e outras formas de dominação. É dentro desse contexto que é dada a importância de uma pedagogia decolonial, conceituada como:

É um trabalho de politização da ação pedagógica. Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma práxis política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade. (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 5)



A formação de professores é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade e, por isso, não é um processo estático, pois é realizada a partir dos contextos históricos nos quais os sujeitos se constituem, numa dinâmica marcada pelas tensões que emergem da diversidade de culturas e que organizam as bases para as identidades presentes e as que poderão surgir no decorrer do processo.

Ao ingressar na universidade, muitos estudantes carregam uma visão colonial de mundo, moldadas pelas vivências e relações socioculturais. A própria educação básica é marcada por uma concepção colonizadora que perpassa os conteúdos, as metodologias e as avaliações e, em especial, nas dimensões de um currículo oculto.

A colonialidade se enraíza nos currículos quando disponibilizamos aos discentes leituras coloniais do mundo, autores que, na sua época, defendiam pensamentos autoritários, racistas, xenófobos e que produziram teorias sem fazer a devida contextualização e a crítica sobre quem foram, pelo que lutaram, suas contradições, suas contribuições e seus limites. E sem mostrar o quanto a sociedade, a cultura, a política e a educação repensaram e questionaram várias “verdades” aprendidas há tempos atrás e como isso possibilitou e tem possibilitado a garantia de direitos antes negados. (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2018, p. 256)

Contudo, ao longo do curso, esses estudantes são inseridos em novos espaços, debates e reflexões que desafiam suas concepções iniciais. Essa imersão em diferentes contextos e discussões podem fazer com que o estudante seja e esteja no mundo de uma maneira diferente e mais crítico, participando da construção de uma outra sociedade. Esse movimento se torna ainda mais potente ao percebermos que estamos lidando com a formação de sujeitos que conduzirão a formação de tantos outros.

A mudança de perspectiva pode ser dada com o contato com diferentes epistemologias que buscam romper a colonialidade hegemônica e, por isso, é importante que o currículo dos cursos de formação de professores tenham, de maneira estrutural, uma perspectiva decolonial.

Bernardino Costa, Maldonado Torres e Grosfoguel (2018, p. 261) afirmam que “só é possível descolonizar os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem”. A inclusão de disciplinas dedicadas às Relações Étnico-Raciais e



Gênero, sexualidade e educação, por exemplo, é, sem dúvida, um passo importante e necessário, pois é um instrumento potente para fomentar discussões decoloniais, questionar narrativas hegemônicas e desnaturalizar visões de mundo eurocêntricas, formando profissionais mais críticos e qualificados para atuar nas escolas e demais instituições de ensino.

Gênero e sexualidade são abordados neste trabalho pois foram categorias profundamente moldadas pelo colonialismo, que impôs visões binárias e heteronormativas sobre os corpos e identidades, apagando as diversidades existentes nas culturas originárias e não ocidentais. A decolonialidade, portanto, propõe resgatar e valorizar as múltiplas expressões de gênero e sexualidade que existiam antes da colonização, desafiando a normatividade ocidental e promovendo a autonomia dos corpos e identidades marginalizadas. Essa perspectiva reconhece que a luta por equidade de gênero e liberdade sexual está intrinsecamente ligada à descolonização do pensamento e das práticas sociais, e por isso, essas discussões devem estar inseridas em um curso de formação de professores, incentivando que os futuros docentes conheçam e aceitem as diversas formas de ser e estar no mundo.

A disciplina de Relações Étnico-Raciais entra no currículo da formação de professores como uma ferramenta do conhecimento e reconhecimento de culturas que foram historicamente apagadas com a colonização, bem como possibilidades metodológicas de como levar esses conhecimentos para a sala de aula. Além disso, pode-se pensar na interseccionalidade entre os componentes, valorizando ainda mais os aspectos transversais que permeiam a educação.

Dentre os 633 campi dos Institutos Federais, foram encontrados quarenta e um Projetos Pedagógicos de Curso de Pedagogia, distribuídos pelo território nacional. Nesse universo, foram encontrados onze PPCs que apresentam nos seus currículos as disciplinas Educação e Relações Étnico-Raciais, sendo eles: No norte, a IFAM (2017), no Centro-Oeste os dois campi do IFG (2017, 2018), no sudeste, o IFNMG (2023), seis campi do IFSP (2023) e, no sul, um campus do IFRS (2018). Em cinco cursos foram encontradas a disciplina de Educação Gênero e Sexualidade, sendo quatro delas no IFSP (2023) e uma no IFRS (2018). Portanto, constata-se que o número de *campi* que apresentam os componentes curriculares é bastante baixo e, um dos próximos passos do trabalho é investigar mais profundamente o motivo da não oferta.



Cabe também compreender que a decolonização do currículo vai muito além da inserção de uma única disciplina ou de conteúdos pontuais. Ela exige uma reestruturação epistemológica e metodológica que permeie todo o processo formativo. O currículo decolonial implica, portanto, em reconhecer e valorizar os saberes e as experiências dos povos historicamente silenciados. Significa questionar a hierarquização dos conhecimentos e desconstruir a ideia de que existem formas de saber superiores ou inferiores.

Pensando também que, ao discutirmos a formação de professores, estamos refletindo sobre a construção de um profissional que estará diante de uma ampla e complexa diversidade de educandos em sua sala de aula. Essa diversidade abrange uma multiplicidade de identidades, culturas, histórias e experiências que constroem cada estudante. Para garantir que todos os educandos tenham seus direitos plenamente assegurados, não basta simplesmente incluí-los no espaço escolar: é fundamental valorizar e integrar ativamente todos os aspectos culturais que os constituem e, também, garantir que esses educandos tenham uma visão crítica perante os traços da colonialidade presentes no seu dia a dia.

A formação docente, portanto, deve preparar os professores não apenas para lidar com a diversidade, mas para transformá-la em um eixo central da prática pedagógica, fomentando uma educação antirracista, antissexista, anticapacitista e decolonial. Dessa forma, a escola pode se tornar um espaço de afirmação das identidades e de construção de uma sociedade mais justa e plural. É também possível pensar que os docentes que hoje se formam poderam construir um currículo outro, identificando práticas coloniais, quebrando-as e abrangendo aspectos decoloniais em sua prática docente.

Nesse sentido, a descolonização do currículo não é um projeto pontual, mas um processo contínuo e coletivo, que envolve a participação ativa de todos os atores educacionais. A disciplina de Relações Étnico-Raciais e Gênero e Sexualidade, nesse contexto, funciona como um catalisador de reflexões e transformações, mas não pode ser vista como a única solução. A presença do componente curricular sem uma estruturação que contemple a visibilidade e reconhecimento da cultura decolonial estará reforçando uma ideia de dominação com a falsa sensação de inclusão, e, é por este motivo, que a pesquisa será continuada analisando as bibliografias dos componentes curriculares anteriormente citados. É preciso que a descolonização seja incorporada de maneira transversal e integrada em todas as dimensões da formação docente.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos levantamentos e análises preliminares, percebemos que a decolonialidade é uma possibilidade em alguns dos cursos de Pedagogia ofertados nos mais de seiscentos Campi do Instituto Federal localizados nas diferentes regiões do país.

A decolonialidade é um movimento que não somente se contrapõe ao modo de ver o mundo eurocêntrico. É um processo que aponta para as epistemologias outras, para a diversidade cultural, para os povos originários, para a natureza que interconecta as diferentes formas de vida com o intuito de transformar as realidades marcadas pelas opressões e explorações dos povos que vivem em territórios fora da centro de poder mundial composto por alguns países colonizadores.

Os componentes Educação e Relações Étnico-Raciais e Educação, Gênero e Sexualidade são dois temas que devem fazer parte de todos os currículos de formação de professores por tratarem de temas que podem questionar o pensamento racista, homofóbico, machista e branco que busca perpetuar a forma de estar no mundo marcado pela epistemologia colonial excludente.

Os desafios da formação de professores, entre eles, de Pedagogia, incluem um olhar outro para a vida que se organiza em grupos sociais que possuem crenças, culturas, formas de trabalho, de poder, ser e saber outros, não contemplados no paradigma moderno colonial.

Há muito a ser feito para alcançar uma educação que contribua para a formação de seres humanos livres, conectados com a natureza, que dialoga e constrói sentidos de vida a partir das epistemologias a partir dos seus territórios.

## REFERÊNCIAS

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson;  
GROSFOGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**.  
Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. ISBN 978-85-513-0338-2.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. **CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**. Maceió, 2023. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/campus/ead/ensino/cursos/superior/licenciatura-em-pedagogia/pedagogia>. Acesso em 21 fev. 2025.



INSTITUTO FEDERAL AMAZONAS. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**. Manaus, 2017. Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/ensino/proen/guia-de-cursos/licenciaturas>. Acesso em 21 fev. 2025.

INSTITUTO FEDERAL BRASÍLIA. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**. Brasília, 2016. Disponível em: [https://www.ifb.edu.br/attachments/article/10765/PPC\\_Licenciatura%20em%20Pedagogia.pdf](https://www.ifb.edu.br/attachments/article/10765/PPC_Licenciatura%20em%20Pedagogia.pdf). Acesso em 19 fev. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA. **CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: MODALIDADE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – EaD**. 2023. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/zona-norte/cursos/11032-superior-de-licenciatura-em-pedagogia-uab>. Acesso em 21 fev. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**. Blumenau, 2022. Disponível em: <https://pedagogia.blumenau.ifc.edu.br/>. Acesso em 21 fev. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**. Camboriú, 2022. Disponível em: <https://www.camboriu.ifc.edu.br/cursos-superiores/licenciatura-em-pedagogia/>. Acesso em 21 fev. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**. Rio do Sul, 2023. Disponível em: <https://pedagogia.riodosul.ifc.edu.br/>. Acesso em 21 fev. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO SUPERIOR DE**



**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA.** Videira, 2024. Disponível em: <https://videira.ifc.edu.br/pedagogia/>. Acesso em 21 fev. 2025.

INSTITUTO FEDERAL GOIÁS. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA BILÍNGUE:** LIBRAS/PORTUGUÊS.

APARECIDA DE GOIÂNIA, 2018. Disponível em: <http://cursos.ifg.edu.br/info/lic/lic-pedagogia-bilingue/CP-APA>. Acesso em 21 fev. 2025.

INSTITUTO FEDERAL GOIÁS. **PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO - PPC**

**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA.** Goiânia, 2017. Disponível em: <http://cursos.ifg.edu.br/info/lic/lic-pedagogia/CP-OES>. Acesso em 21 fev. 2025.

INSTITUTO FEDERAL GOIANO. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA.** Morrinhos, 2015. Disponível em: [https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/MHOS/Doc\\_cursos/PPC\\_Pedagogia\\_Novo\\_ConselhoSuperior.pdf](https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/MHOS/Doc_cursos/PPC_Pedagogia_Novo_ConselhoSuperior.pdf).

Acesso em 21 fev. 2025.

INSTITUTO FEDERAL MARANHÃO. **PROJETO PEDAGÓGICO:** CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA EM EPT NA MODALIDADE A DISTÂNCIA.

Disponível em: <https://caxias.ifma.edu.br/cursosofertados/licenciatura-em-pedagogia/>. Acesso em 21 fev. 2025.

INSTITUTO FEDERAL TOCANTINS. **CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA**

**MODALIDADE A DISTÂNCIA.** 2018. Disponível em: <https://portal.ifto.edu.br/porto/campus-porto/cursos-porto-nacional/graduacao/licenciatura/pedagogia>.

Acesso em 21 fev. 2025.

INSTITUTO FEDERAL TOCANTINS. **CURSO LICENCIATURA EM**

**PEDAGOGIA.** Porto Nacional, 2021. Disponível em: <https://portal.ifto.edu.br/porto/campus-porto/cursos-porto-nacional/graduacao/licenciatura/pedagogia>.

Acesso em 21 fev. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **PROJETO PEDAGÓGICO**

**CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA.** Colatina, 2017. Disponível em:



<https://itapina.ifes.edu.br/index.php/cursos2/graduacao/licenciatura-em-pedagogia>. Acesso em 21 fev. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**. Vila Velha, 2023. Disponível em: <https://vilavelha.ifes.edu.br/cursos/graduacao/licenciatura-em-pedagogia.html>. Acesso em 21 fev. 2025.

INSTITUTO FEDERAL MINAS GERAIS. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**. Ouro Branco, 2022. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/ourobranco/nossos-cursos/graduacao-6/licenciatura-em-pedagogia>. Acesso em 21 fev. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS. **PROJETO PEDAGÓGICO CURSO DE PEDAGOGIA**. Salinas, 2023. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/cursos/423-portal/salinas/salinas-cursos-superiores/licenciatura-em-pedagogia/17278-licenciatura-em-pedagogia>. Acesso em 21 fev. 2025.

INSTITUTO FEDERAL SÃO PAULO. **LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**. Campos do Jordão, 2023. Disponível em: <https://www.ifspcj.o.edu.br/superiores/licenciaturas>. Acesso em 21 fev. 2025.

INSTITUTO FEDERAL SÃO PAULO. **LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**. Presidente Epitácio, 2023. Disponível em: <https://pep.ifsp.edu.br/index.php/curso-superior/licenciatura-em-pedagogia>. Acesso em 21 fev. 2025.

INSTITUTO FEDERAL SÃO PAULO. **LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**. Boituva, 2023. Disponível em: <https://btv.ifsp.edu.br/index.php/ead-licenciatura-em-pedagogia-e-ept>. Acesso em 21 fev. 2025.

INSTITUTO FEDERAL SÃO PAULO. **LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**. Boituva, 2023. Disponível em: <https://btv.ifsp.edu.br/index.php/licenciatura-em-pedagogia>. Acesso em 21 fev. 2025.



INSTITUTO FEDERAL SÃO PAULO. **LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**. Jacareí, 2023. Disponível em: [https://portais.ifsp.edu.br/jcr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=96&catid=2](https://portais.ifsp.edu.br/jcr/index.php?option=com_content&view=article&id=96&catid=2). Acesso em 21 fev. 2025.

INSTITUTO FEDERAL SÃO PAULO. **LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**. Registro, 2023. Disponível em: <https://rgt.ifsp.edu.br/portal/licenciatura-em-pedagogia>. Acesso em 21 fev. 2025.

INSTITUTO FEDERAL SÃO PAULO. **LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**. Sorocaba, 2023. Disponível em: <https://sor.ifsp.edu.br/index.php/superiores/licenciatura-em-pedagogia>. Acesso em 21 fev. 2025.

INSTITUTO FEDERAL SUL DE MINAS. CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA. Inconfidentes, 2023. Disponível em: <https://portal.ifs.ifsuldeminas.edu.br/index.php/component/content/article/64-cursos/graduacao/748-pedagogia-uab>. Acesso em 21 fev. 2025.

INSTITUTO FEDERAL SUL DE MINAS. Inconfidentes, 2023. Disponível em: <https://portal.ifs.ifsuldeminas.edu.br/index.php/component/content/article/64-cursos/graduacao/310-licenciatura-em-pedagogia>. Acesso em 21 fev. 2025.

INSTITUTO FEDERAL PARANÁ. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**. Curitiba, 2023. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/curitiba/nossos-cursos/cursos-superiores/licenciatura-em-pedagogia/>. Acesso em 21 fev. 2025.

INSTITUTO FEDERAL PARANÁ. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**. Palmas, 2022. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/palmas/about/nossos-cursos/about-nossos-cursos-cursos-de-graduacao-regulamentos/pedagogia-8/>. Acesso em 21 fev. 2025.

INSTITUTO FEDERAL RIO GRANDE DO SUL. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**. Alvorada, 2019. Disponível em:



<https://ifrs.edu.br/alvorada/cursos/licenciatura-em-pedagogia/>. Acesso em 21 fev. 2025.

INSTITUTO FEDERAL RIO GRANDE DO SUL. **PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO PEDAGOGIA - LICENCIATURA**. Bento Gonçalves, 2018. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/bento/ensino/superior/licenciatura-em-pedagogia/>. Acesso em 21 fev. 2025.

INSTITUTO FEDERAL RIO GRANDE DO SUL. **PROJETO PEDAGÓGICO CURSO SUPERIOR PEDAGOGIA - LICENCIATURA**. Farroupilha, 2023. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/farroupilha/cursos/superiores/curso-superior-de-licenciatura-em-pedagogia/>. Acesso em 21 fev. 2025.

INSTITUTO FEDERAL RIO GRANDE DO SUL. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**. Vacaria, 2022. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/vacaria/ensino/cursos-superiores/licenciatura-em-pedagogia/>. Acesso em 21 fev. 2025.

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE. **LICENCIATURA PEDAGOGIA**. Charqueadas, 2023. Disponível em: <https://intranet.ifsul.edu.br/catalogo/curso/336>. Acesso em 21 fev. 2025.

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO**. Gravataí. Disponível em: <https://intranet.ifsul.edu.br/catalogo/curso/317>. Acesso em 21 fev. 2025.

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE. **PEDAGOGIA: PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO**. Lajeado. Disponível em: <https://intranet.ifsul.edu.br/catalogo/curso/300>. Acesso em 21 fev. 2025.

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE. **PEDAGOGIA: PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO**. Passo Fundo. Disponível em: <https://intranet.ifsul.edu.br/catalogo/curso/301>. Acesso em 21 fev. 2025.



INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE. **LICENCIATURA PEDAGOGIA:** PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO. Pelotas, 2023. Disponível em: <https://intranet.ifsul.edu.br/catalogo/curso/302>. Acesso em 21 fev. 2025.

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE. **PEDAGOGIA:** PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO. Pelotas. Disponível em: <https://intranet.ifsul.edu.br/catalogo/curso/299>. Acesso em 21 fev. 2025.

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE. **PEDAGOGIA:** PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO. Venâncio Aires. Disponível em: <https://intranet.ifsul.edu.br/catalogo/curso/303>. Acesso em 21 fev. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina1. **A Colonialidade do Saber:** etnocentrismo e ciências sociais–Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, p. 107-126, 2005.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. **Colonialidade e Pedagogia Decolonial: Para Pensar uma Educação Outra.** Education Policy Analysis Archives, [S. l.], v. 26, p. 83, 2018. DOI: 10.14507/epaa.26.3874. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3874>. Acesso em: 13 fev. 2025.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.021

# AVALIAÇÃO PELOS PARES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Gabriela Helena Geraldo Issa Mendes<sup>1</sup>

Jean Marcos Bueno<sup>2</sup>

Marcos Gabriel Buzatto Moreira Bueno<sup>3</sup>

Maria Elisa Santos Albuquerque<sup>4</sup>

## RESUMO

O presente artigo apresenta o relato de uma experiência desenvolvida na disciplina de Prática de Ensino de um curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Cornélio Procopio, a respeito da avaliação formativa, mais especificamente, da avaliação pelos pares em episódios de microensino. A abordagem é qualitativa e a pesquisa realizada pode ser classificada como uma pesquisa exploratória (Gil, 2022). Os principais referenciais teóricos são Hadji (1994), Passos e Luccas (2021) e Villas Boas (2003). A avaliação pelos pares é uma estratégia de avaliação formativa que coloca o aluno como protagonista no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a autorregulação da aprendizagem e a capacidade de avaliar crítica e construtivamente o trabalho dos colegas. Os alunos, juntamente com a docente, elencaram os critérios a serem avaliados e suas respectivas pontuações. Após o microensino de cada estudante, os colegas o avaliavam. Ao final de todas as apresentações, os discentes receberam suas avaliações e

1 Doutora pelo Curso de Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina - UEL, [gabrielamendes@utfpr.edu.br](mailto:gabrielamendes@utfpr.edu.br);

2 Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, [jeanmarcosbueno@alunos.utfpr.edu.br](mailto:jeanmarcosbueno@alunos.utfpr.edu.br);

3 Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, [marcosgabriel@alunos.utfpr.edu.br](mailto:marcosgabriel@alunos.utfpr.edu.br);

4 Graduanda do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, [maria.010604@alunos.utfpr.edu.br](mailto:maria.010604@alunos.utfpr.edu.br);



responderam um questionário para relatarem suas experiências. No questionário, os estudantes descreveram suas maiores dificuldades no ato de avaliar, e destacaram a importância do *feedback* recebido, ressaltando que as avaliações contribuíram para repensarem suas aulas, podendo assim, aprimorá-las em suas práticas futuras. Os alunos foram autores e atores de todo o processo pedagógico. Pode-se afirmar que a abordagem contemplou os objetivos de uma avaliação formativa, pois proporcionou a reflexão a respeito de avaliação e de práticas de ensino.

**Palavras-chave:** Avaliação Formativa, Avaliação pelos pares, Educação Matemática.



## INTRODUÇÃO

A avaliação faz parte do cotidiano da escola e deve estar integrada ao processo de ensino e aprendizagem. Dada a importância da avaliação, esta tem sido foco de pesquisas na área da Educação Matemática e tem gerado discussões nos cursos de licenciatura. Porém, esse assunto ainda apresenta lacunas na formação docente, pois muitos estudantes têm contato com diferentes tipos de avaliação apenas em disciplinas específicas da área da Educação Matemática, enquanto, na maioria das demais disciplinas, a avaliação ainda tem características de teste.

No que diz respeito à legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, em seu 24º artigo, ressalta que “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. Em consonância com a LDB, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) recomenda “construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (Brasil, 2018, p. 17).

De acordo com Hadji (2001), a avaliação formativa tem o objetivo de fazer com que os estudantes evoluam em relação ao estágio em que se encontram por meio da autorregulação. Segundo Black e Dylan (1998, p. 7), “a avaliação formativa é a que engloba todas as atividades desenvolvidas pelos professores e seus alunos, com o intuito de fornecer informações a serem usadas como *feedback* para reorganizar o trabalho pedagógico”.

Dada a importância da avaliação formativa, é necessário que o futuro professor vivencie essa experiência durante sua formação inicial e participe de discussões a respeito da temática. Tendo em vista tal necessidade, a primeira autora deste artigo desenvolveu, no ano letivo de 2024, uma experiência com a avaliação pelos pares com alunos do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Cornélio Procopio. Tal experimento foi realizado durante a disciplina de Prática de Ensino B, com alunos que estavam cursando o 6º ou 7º período.

Neste texto, será relatada a prática da avaliação pelos pares durante episódios de microensino. No transcorrer do artigo, será discutido o papel da avaliação formativa, a avaliação pelos pares, a proposta de microensino, a construção



colaborativa dos critérios de avaliação, o relato de experiência e as reflexões dos estudantes participantes do processo.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Hadji (1994) entende a avaliação como um processo complexo e multifacetado, que vai além de simplesmente atribuir notas aos alunos. Para ele, a avaliação é uma ferramenta essencial no processo de ensino e aprendizagem e deve ser compreendida de maneira crítica e reflexiva. A avaliação não deve ser vista apenas como uma medida de desempenho, mas como um meio de fornecer *feedback*, promover a aprendizagem e apoiar o desenvolvimento do aluno.

O autor apresenta três tipos de avaliação e suas funções, sendo elas: a avaliação diagnóstica, que tem como função orientar e diagnosticar possíveis lacunas de aprendizagem do estudante; a avaliação formativa, que possui a função de regular e orientar escolhas acadêmicas e profissionais; e a avaliação somativa, que tem por objetivo certificar as aprendizagens (Hadji, 1994).

Segundo Passos e Luccas (2021, p. 16), “a avaliação formativa tem a função de revelar o que ocorre durante os processos de ensino e de aprendizagem”, ela permite que os envolvidos no processo regulem a aprendizagem.

A partir das informações recolhidas por diferentes instrumentos avaliativos, os sujeitos envolvidos terão a oportunidade de refletir em suas ações e, se necessário, buscar recursos para superar as dificuldades encontradas. As informações coletadas indicam se os objetivos elencados, no início do processo, foram alcançados proporcionando a oportunidade de, quando necessário, retomar algumas questões ou até mesmo reiniciar os processos de ensino e de aprendizagem utilizando outras estratégias (Passos e Luccas, 2021, p. 16-17).

A avaliação formativa deve ocorrer durante todo o processo de aprendizagem, e esta “contribui para que os alunos aprendam a aprender, porque os ajuda a desenvolver as estratégias necessárias” (Villas Boas, 2016, p. 79). Autores como Villas Boas (2016) e Black e Dylan (1998) entendem que o *feedback* **é o elemento** chave na avaliação formativa, pois “diz respeito à informação, ao próprio aluno, de quão bem sucedido ele foi no desenvolvimento do seu trabalho” (Villas Boas, 2016, p. 81).



A avaliação pelos pares é uma estratégia que pode ser adotada na avaliação formativa. Segundo Rosa, Coutinho e Flores (2017), a avaliação pelos pares vem ganhando espaço no Ensino Superior por favorecer a interação aluno e aluno, aluno e professor e aluno e conteúdo devido ao *feedback* construtivo. Para Passos e Luccas (2021, p. 19), “a avaliação pelos pares envolve diretamente os alunos no processo de aprendizagem, permite que desenvolvam habilidades para criar critérios de avaliação e definir o que é um trabalho de alta habilidade”.

Villas Boas (2003, p. 119) propõe, para o Ensino Superior, “práticas avaliativas baseadas na reflexão, construção, criatividade, parceria, autoavaliação e autonomia, princípios que se referem tanto ao trabalho do aluno como ao do professor”. Assim, o aluno participa da formulação, execução e avaliação da aula e torna-se autor e produtor da sua aprendizagem (VILLAS BOAS, 2003).

Os microensinos são estratégias muito utilizadas na formação de professores, em que é feita uma simulação de uma aula em um ambiente em que os riscos podem ser controlados. Esta prática auxilia o futuro docente a ter mais confiança e a vislumbrar diferentes possibilidades de ensino. Segundo Passos e Luccas (2021, p. 22), o microensino “consiste em um modelo de treinamento de habilidades e competências relevantes para uma melhor interação entre o professor e os alunos em sala de aula”, as autoras ainda destacam que “os vários recursos de *feedback* utilizados durante o microensino oferecem a oportunidade de o professor refletir no tocante às variáveis do processo de ensino” (Passos e Luccas, 2021, p. 22).

Os microensinos são tradicionalmente abordados em disciplinas de Prática de Ensino, vinculadas ao Estágio Supervisionado. Inicialmente, é feita a seleção do conteúdo para cada estudante e o calendário de apresentações dos microensinos. O discente deve elaborar um plano de aula e entregá-lo no dia estipulado. Após sua apresentação, o professor e os demais alunos apresentam o *feedback* com a intenção de colaborar com a formação do futuro professor. Neste cenário é que esta pesquisa se insere.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e pode ser classificada como uma pesquisa exploratória (Gil, 2022). Segundo Gil (2022, p. 41), a pesquisa exploratória “tem como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema,



com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Ainda segundo o autor, a coleta de dados se dá, geralmente, por meio de entrevista com pessoas que vivenciaram o assunto (Gil, 2022).

O experimento se deu durante a disciplina de Prática de Ensino B no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Cornélio Procopio. Oito alunos participaram da abordagem, mas apenas seis responderam ao questionário.

Antes de iniciar os microensinos, a docente da disciplina discutiu, em aulas anteriores, a avaliação formativa e apresentou a avaliação pelos pares. Considerando que a avaliação formativa é um ato partilhado (Villas Boas, 2003), foi solicitado que todos pensassem nos critérios considerados relevantes para avaliarem os microensinos e os pesos de cada um desses critérios. Após algumas discussões, chegou-se ao seguinte quadro de avaliação:

**Figura 1:** Quadro de Avaliação.

| <b>Critério</b>                                                                | <b>Valor do Critério</b> | <b>Atribuição de nota com justificativa</b> |
|--------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|---------------------------------------------|
| Tempo de aula                                                                  | 0 ou 1,5                 |                                             |
| Uso adequado da metodologia (metodologia favoreceu o ensino ou a aprendizagem) | 0 a 2,0                  |                                             |
| Domínio do conteúdo                                                            | 0 a 2,0                  |                                             |
| Uso da linguagem culta                                                         | 0 a 1,0                  |                                             |
| Atingiu o objetivo estabelecido                                                | 0 a 2,0                  |                                             |
| Atividades ajustadas à série                                                   | 0 a 1,5                  |                                             |
| Total                                                                          | 10,0                     |                                             |

**Fonte:** Os autores.

Após todos os microensinos, a docente elaborou um questionário com 10 questões abertas para que os discentes pudessem relatar suas experiências com a avaliação pelos pares e refletirem suas práticas.

A seguir, será apresentada as respostas do questionário e a discussão dos relatos dos discentes.



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a organização do cronograma dos microensinos, foram considerados os conteúdos listados na BNCC (2018) para o Ensino Fundamental II, e a escolha dos conteúdos foi livre, com a condição de não haver repetição de conteúdo. A docente propôs que cada aluno abordasse seu tema por meio de uma das seguintes metodologias: Resolução de Problemas, História da Matemática, Modelagem Matemática, Investigação Matemática, Matemática Crítica, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, Jogos e Sala de Aula Invertida.

Cada aluno tinha de 35 a 40 minutos para ministrar sua aula, e o plano de aula deveria ser entregue para a docente antes de sua apresentação. O objetivo do plano de aula deveria ser uma das habilidades previstas na BNCC (2018) a respeito do tema escolhido. Apenas ao final do microensino, os discentes expectadores recebiam suas fichas de avaliação. Somente após todos preencherem, a docente fazia suas considerações e *feedback* da aula, para não influenciar os demais. O experimento durou seis aulas e os estudantes apenas receberam suas avaliações após todos concluírem seus microensinos.

Após a leitura individual das avaliações dos colegas, foi feita uma roda de conversa a respeito das avaliações e se eles concordavam ou não com as notas atribuídas pelos colegas. Em seguida, a docente solicitou que todos respondessem o questionário para relatarem suas experiências. Para apresentar os relatos, os discentes foram nomeados por A1, A2, A3, A4, A5 e A6.

“Questão 1: Você já conhecia a avaliação por pares? Se sim, fale sobre sua experiência”. Dos seis respondentes, quatro (66,67%) estudantes relataram desconhecimento da avaliação pelos pares, A1 (16,67%) afirmou já ter ouvido falar, mas que nunca havia trabalhado com esta modalidade de avaliação, e A2 (16,67%) respondeu:

Já tive uma proposta parecida na escola onde trabalho, em que foi passado um fichário de avaliação com critérios semelhantes sobre a metodologia empregada por mim enquanto professor. Porém, era uma autoavaliação sobre a minha metodologia de ensino e abordagem pedagógica.

“Questão 2: O que você achou da escolha dos critérios? Você acrescentaria ou retiraria algum? (Lembrando que foi uma escolha coletiva)”. Todos relataram



que a escolha dos critérios foi boa e coerente, dentre os critérios que acrescentariam foi citado: “domínio de sala ou “postura/segurança em sala” (A3); “poderia acrescentar uma nota para a aula em si, sobre como foi o desenvolver da aula” (A4). O estudante A6 comentou:

talvez pudesse haver um critério relacionado a participação dos alunos durante a aula”. Sobre o que eles retirariam, apenas um estudante respondeu dizendo “uso da língua culta, visto que existem variações linguística que deve ser considerado, então vícios e hábitos as vezes pode fazer parte da localidade (A6).

“Questão 3: Quais suas principais dificuldades ao avaliar um colega?” Pela multiplicidade de respostas, serão apresentados todos os registros, exceto um, pelo fato de que a resposta tinha duplicidade com a questão anterior.

“O uso adequado da metodologia, pois acredito que para avaliar a metodologia, a gente precisar entender” (A1); “Ser objetivo; justificar a nota dada; avaliar sabendo que seria avaliado por isso” (A3); “Foi difícil definir a nota que seria dada ao colega, pois não sabia se estava sendo bastante rígido ou nada rígido no critério de avaliação” (A4); “Eu achei difícil ter noção se a nota que eu estava dando estava sendo justa/equivalente ao desempenho da pessoa” (A5);

A falta de experiência em realizar avaliações tornou o processo mais desafiador, pois nem sempre é fácil aplicar critérios de forma objetiva. Outro ponto, é a influência de preferências pessoais, já que é difícil separar completamente a relação que se tem com o colega, da avaliação que está sendo feita, o que impactou na avaliação (A6).

“Questão 4: Você acha que avaliou melhor os últimos microensinos? Ou seja, que aprendeu avaliar melhor ao longo das avaliações”. Dois (33,33%) estudantes disseram ter avaliado melhor os primeiros microensinos, como justificativa, um discente relatou que “nos últimos, parecia que ficou algo repetitivo, por já ter feito vários iguais” (A3). Os demais (66,67%), disseram que avaliaram melhor ao longo do processo, como pode-se observar nos seguintes relatos “com o desenvolver dos trabalhos, fui vendo melhor a maneira de avaliar” (A4);

Ao longo do processo de avaliação, fui aprendendo a observar os critérios com mais clareza e identificar detalhes que talvez tenham passado despercebidos nos primeiros trabalhos. Essa prática contínua



me ajudou a aprimorar meu olhar crítico e a ser mais justa e criteriosa nas avaliações. Percebi que, com o tempo, fui ganhando mais confiança para aplicar os critérios de forma mais detalhada (A6).

“Questão 5: Qual dos critérios você achou mais difícil de avaliar?” Três (50%) estudantes responderam que o critério mais difícil de avaliar foi o da metodologia, segundo eles “no caso, do uso adequado da metodologia, é complicado determinar se a estratégia utilizada realmente favoreceu o ensino e a aprendizagem de forma eficiente” (A6) e também pelo fato de “precisa entender sobre a metodologia para melhor avaliar” (A1). Os demais (50%), responderam que o mais difícil foi avaliar se a atividade estava ajustada à série, o estudante A3 argumentou que “a atividade pode ser fácil para nós, estudantes de matemática, mas complicada para uma turma de ensino fundamental II”.

“Questão 6: Qual dos critérios você achou mais fácil de avaliar?” As respostas a essa questão foram bem diversificadas, o estudante A1 respondeu “domínio do conteúdo, pois sabe, ou não sabe, se souber explicar e responder todas as dúvidas, tem domínio, caso contrário, não tem”, para A2 “tempo e uso da língua culta”, para A3 “atingiu o objetivo estabelecido, pois é só avaliar se chegou onde queria chegar”, já para A4 “o critério mais fácil foi o uso da linguagem culta, pois se a pessoa fez uso de uma linguagem “padrão”, sem usar gírias ou algo do tipo, já terá sido usada a linguagem culta”, A5 respondeu “o usou da linguagem culta e se o professor tinha domínio do conteúdo” e por fim, A6 relatou que “tempo de aula, é o mais fácil de ser avaliado. O tempo de aula é objetivo, enquanto outros critérios como o uso adequado da metodologia, atividades ajustadas à série, e atingiu os objetivos estabelecidos demandam uma análise mais detalhada, tornando-os mais complexos”.

“Questão 7: A partir das avaliações que os colegas fizeram da sua apresentação, você notou alguma divergência entre as notas e as justificativas?” Três (50%) estudantes responderam que as notas condiziam com as justificativas e três (50%) relataram divergência entre as notas e as justificativas. O discente A2 apresentou o seguinte argumento: “acredito que, por ter sido um dos primeiros a apresentar, descontaram meio ponto de metodologia sem uma explicação sólida”, já A4 relatou que “em um dos comentários, diz que eu poderia iniciar a aula apresentando as fórmulas no quadro, porém, a metodologia por mim abordada era sala de aula Invertida”.



“Questão 8: A partir das considerações dos colegas sobre sua apresentação, você conseguiu refletir sobre suas ações e pôde pensar em como melhorar sua aula?” Nesta questão, todos foram unânimes em dizer que sim. A seguir, segue as respostas de cada discente: “sim, vi que poderia ter explicado melhor as definições e utilizado melhor a tecnologia, pois não tinha tanta habilidade no Geogebra” (A1); “em relação ao tempo, dá para melhorar e organizar melhor, como proposto, facilitando um pouco mais os dados e redimensionando melhor o conteúdo para a turma escolhida” (A2); “sim, gostei muito desse feedback, os diferentes olhares para uma aula contribuiu muito para pensar em como fazer uma próxima vez, principalmente o comentário da professora” (A3); “sim, percebi que havia uma discordância em um dos temas abordados e pude perceber” (A4); “sim, consegui perceber possibilidades e falhas que deixei passar na aula” (A5);

Sim, a partir das considerações dos colegas, consegui refletir sobre minhas ações e identificar pontos importantes para melhorar minha aula. Percebi que devo trabalhar melhor a adequação das atividades para a série, tornar a conclusão mais consistente, e buscar mais tranquilidade ao apresentar. Essas observações me ajudaram a repensar minha abordagem e a planejar formas de tornar minha aula mais clara, coerente e alinhada com a expectativa da turma (A6).

“Questão 9: Você acha que a avaliação pelos pares contribuiu com a sua formação? Se sim, de que forma?” Todos foram unânimes nesta questão também, dentre os argumentos pode-se destacar A3, ao responder: “sim, gostei muito dessa avaliação, achei muito importante para avaliar futuramente meus alunos, para ter uma noção de quais critérios utilizar” e A6, dizendo:

Sim, acredito que o processo de avaliação por pares contribuiu significativamente para a minha formação acadêmica. Avaliar o trabalho dos colegas exigiu uma análise crítica e reflexão, o que me ajudou a aprofundar a compreensão do conteúdo e a perceber diferentes abordagens e estratégias. Esse processo também me levou a refletir sobre meu próprio desempenho, identificando pontos fortes e aspectos a melhorar, o que é essencial para o meu desenvolvimento.

“Questão 10: Você utilizaria este instrumento de avaliação com seus alunos na sua prática docente? Comente”. A1 e A3 disseram que sim, mas desde que fosse na formação docente, ou seja, na universidade, A2, A4 e A5 disseram que “depende da turma” e alegaram que a afinidade entre os colegas poderia intervir



no processo, sendo que alguns não gostariam das notas recebidas, ou que poderiam atribuir nota máxima pra todos pelo coleguismo. A6 foi o único a responder que utilizaria sem ressalvas e argumentou que “esse instrumento permite que os alunos se envolvam de forma ativa no processo de aprendizagem, avaliando o trabalho de seus colegas com base em critérios específicos e proporcionando um feedback construtivo”.

Analisando as respostas dos estudantes, é possível afirmar que os objetivos da avaliação pelos pares foram alcançados. Dentre esses objetivos, destaca-se o aluno como autor e ator de seu processo de ensino e aprendizagem, pois eles participaram ativamente de cada etapa, desde a construção dos critérios de avaliação, a escolha do tema dos microensinos, a regência dos microensinos até a avaliação dos colegas, o que nos leva a concluir que estes se tornaram autores e produtores da aprendizagem (Villas Boas, 2003).

Destaca-se o processo de reflexão dos estudantes, tanto ao avaliarem, refletindo criticamente a cada critério, quanto ao serem avaliados e refletirem, a partir dos *feedbacks*, em suas ações futuras e em como aperfeiçoarem suas aulas. Segundo Sousa *et al* (2018), torna-se

[...] necessário, então, que o educador seja reflexivo, de modo a preparar o aluno para uma aprendizagem reflexiva à medida que compartilhe com ele descobertas, seus anseios, suas dúvidas e, ao mesmo tempo, sugira e acate sugestões para novos encaminhamentos e posturas. Seria então uma via de mão dupla esse processo de construção do conhecimento (Sousa *et al*, 2018, p. 62).

Por meio do experimento com a avaliação pelos pares, os discentes puderam ter contato com um novo instrumento de avaliação formativa durante sua formação inicial, e podem agregá-lo em suas futuras práticas docentes.

Por fim, destaca-se a avaliação não apenas como instrumento pelo qual se atribui nota, mas como instrumento de aprendizagem. De acordo com Villas Boas (2006, p. 87), “enquanto se avalia se aprende e enquanto se aprende se avalia. Os professores aprendem a avaliar enquanto se formam”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, discute-se a avaliação na formação docente, reconhecendo-a como parte essencial do processo de ensino e aprendizagem. A avaliação é vista



não apenas como uma ferramenta de medição, mas também como um meio para ensinar e aprender.

Destaca-se a avaliação formativa, cuja função reguladora ocorre por meio do feedback. Essa abordagem permite que o docente acompanhe o desenvolvimento da turma e, se necessário, adote novas estratégias de ensino. O feedback, por sua vez, possibilita que o aluno identifique áreas de melhoria, favorecendo seu crescimento contínuo.

A experiência relatada neste estudo proporcionou tanto à docente quanto aos estudantes uma reflexão profunda sobre as ações pedagógicas e as práticas de ensino. A utilização da avaliação pelos pares na disciplina de Prática de Ensino B foi um experimento significativo, permitindo que a avaliação permeasse todo o processo educacional. Nesse contexto, os estudantes se tornaram protagonistas no processo de ensino, aprendizagem e avaliação.

A partir das respostas dos discentes, foi possível entender como a avaliação pelos pares contribuiu para a formação desses futuros professores, auxiliando-os no desenvolvimento da habilidade de avaliar e na promoção da autorreflexão crítica sobre suas aulas, com base nas considerações de seus colegas.

Conclui-se que o objetivo desta experiência foi alcançado: apresentar a avaliação formativa como uma ferramenta essencial na formação de professores, com a expectativa de que ela seja incorporada e praticada em todos os níveis escolares.

## REFERÊNCIAS

BLACK, Paul; DYLAN, Wiliam. Assessment and classroom learning. Assessment in education: principles, policy and practice. UK, London: **Carfax Publishing**, v. 5, n. 1, p. 7-74, march 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. BWRasília, 2018. Disponível em: < [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf) >. Acesso em: 24 fev. 2025.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília:



MEC, 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 24 fev. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2022. E-book. p.41. ISBN 9786559771653. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559771653/>. Acesso em: 17 fev. 2025.

HADJI, Charles. **A avaliação – regras do jogo: das intenções aos instrumentos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

ROSA, Selma dos Santos; COUTINHO, Clara Pereira; FLORES, Maria Assunção. Online Peer Assessment no ensino superior: uma revisão sistemática da literatura em práticas educacionais. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 22, n. 1, p. 55-83, 2017.

SOUSA, Luciano Dias. de *et al.* Os desafios enfrentados pelos professores no processo de avaliação no ensino superior. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 7, n. 16, p. 59-66, 2018.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Práticas avaliativas no contexto do trabalho pedagógico universitário: formação da cidadania crítica. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 8, n. 4, 2003.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas críticas**, v. 12, n. 22, p. 75-90, 2006.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.022

# A AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ENSINO DE MATEMÁTICA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Laura Carolina Aymoré Ferrandin<sup>1</sup>  
Emerson Rolkouski<sup>2</sup>

## RESUMO

Este trabalho consiste em um recorte de uma Monografia ainda em andamento, onde o estudo presente investiga a utilização da avaliação formativa no ensino de matemática na Educação Básica, com foco nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A pesquisa fundamenta-se em autores como Libâneo (1994) e Luckesi (2015), que concebem a avaliação como um processo contínuo e investigativo, essencial para o aprimoramento da aprendizagem. Optou-se por investigar a avaliação formativa por sua maior proximidade com os princípios estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que prioriza uma abordagem qualitativa, contínua e processual da avaliação. A metodologia adotada consiste em uma revisão de literatura, utilizando como fontes de pesquisa as plataformas SciELO, Portal de Periódicos da CAPES e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, selecionando estudos que abordam a avaliação formativa no ensino de matemática nos segmentos educacionais mencionados. Com essa análise, busca-se compreender como essa prática tem sido aplicada em sala de aula e identificar exemplos concretos de sua implementação, buscando as principais ferramentas e instrumentos utilizados na avaliação formativa em matemática, como autoavaliações, tecnologias educacionais e feedback. Também busca-se investigar como essas ferramentas são adaptadas e aplicadas de maneira eficaz em diferentes contextos

1 Graduando do Curso de Matemática, da Universidade Federal do Paraná - UFPR, lauraferrandin@gmail.com;

2 Professor orientador: Doutor em Educação Matemática, Professor Titular da Universidade Federal do Paraná - UFPR, rolkouski@uol.com.br.



educacionais, considerando as características dos alunos, dos professores e das escolas.

**Palavras-chave:** Avaliação formativa, Ensino de matemática, Práticas pedagógicas.



## INTRODUÇÃO

O debate sobre o papel, a importância e as diversas formas de avaliação no contexto escolar tem sido constante ao longo dos anos. Essa discussão reflete a complexidade do processo de ensino-aprendizagem e a busca por métodos que realmente contribuam para o desenvolvimento dos alunos. Afinal, a avaliação não é somente uma ferramenta para mensurar o conhecimento, mas também um instrumento para orientar e aprimorar as práticas pedagógicas.

Nesse sentido, diversos autores têm se dedicado a explorar as diferentes abordagens de avaliação. Para Libâneo (1994, p. 195), a avaliação é entendida como “uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem.”. Para o autor, a avaliação trata-se de uma análise sobre a qualidade do trabalho escolar, tanto por parte do professor quanto dos alunos (Libâneo, 1994). Luckesi (2015), propõe outra conceitualização para a avaliação, longe do papel de dar nota, aprovar ou reprovar, interpretando a avaliação escolar como investigadora da qualidade da realidade, que “sinaliza aquilo que não está bem ou aquilo que está maravilhoso” (Luckesi, 2015).

Os tipos de avaliação podem, inicialmente, ser divididos entre duas categorias: as avaliações quantitativas e as avaliações qualitativas. As avaliações quantitativas são aquelas que dão ênfase no produto da aprendizagem, utilizando-se de “meios objetivados no sentido de medir o desempenho do aluno, comparando-o com os demais colegas e dispondo-os em uma curva normal” (Milano, 2011, p. 47). Um exemplo de avaliação quantitativa é a Avaliação Somatória, onde “para examinar os resultados obtidos, são utilizados testes e provas, verificando quais objetivos foram atingidos considerando-se o padrão de aprendizagem desejável e, principalmente, fazendo o registro quantitativo do percentual deles” (Wachowicz; Romanowski, 2003, p. 124-125).

Por outro lado, as avaliações qualitativas têm como principal característica a valorização do processo de aprendizagem do aluno, de forma que esse tipo de avaliação “vai além do quantitativo, realiza-se por meio do processo, buscando os motivos de sucesso ou insucesso do aluno” (Milano, 2011, p. 47). Dentre elas podemos destacar a Avaliação Diagnóstica e a Avaliação Formativa ou Processual.

A Avaliação Diagnóstica é realizada com o intuito de identificar os conhecimentos prévios dos alunos e detectar possíveis lacunas na aprendizagem. Ela



permite ao educador planejar estratégias pedagógicas adequadas às necessidades dos estudantes, visto que “constitui-se num levantamento das capacidades dos estudantes em relação aos conteúdos a serem abordados, [...], busca-se identificar as aptidões iniciais, necessidades e interesses dos estudantes com vistas a determinar os conteúdos e as estratégias de ensino mais adequadas”. (Gil, 2006, p. 247).

A Avaliação Formativa ocorre durante todo o processo de ensino-aprendizagem, visando monitorar o progresso dos alunos e fornecer feedback contínuo. Seu propósito é identificar dificuldades dos estudantes, de forma que o professor possa adaptar o processo de ensino-aprendizagem às características dos seus estudantes, orientando, apoiando e reforçando o trabalho do professor (Gil, 2006). Dessa forma, “o objetivo não é atribuir uma nota ou um certificado ao aluno; é ajudar tanto o aluno como o professor a deterem-se na aprendizagem específica necessária ao domínio da matéria” (Bloom; Hastings; Madaus, 1971, p. 61).

No Brasil, conforme a Lei nº 9.394/1996, conhecida também como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o tipo de avaliação que deve prevalecer durante os anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio é a Avaliação Qualitativa. Nesse sentido, a legislação estabelece que:

A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. (LDB, Lei nº 9.394/1996, Art. 24, Inciso V, alínea ‘a’).

O trecho “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno” sugere que a avaliação deve ser um processo que acompanha o desenvolvimento do aluno ao longo do tempo, com foco não apenas nos resultados finais, mas também na evolução constante do aluno. Esse modelo de avaliação está diretamente relacionado à avaliação formativa, que tem como característica principal o acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem, de forma que esse enfoque está em consonância com a proposta da LDB.

Diante desse contexto, surge a dúvida de como esse método avaliativo é concretamente realizado em salas de aula de matemática. Dessa forma, este trabalho, que consiste em um recorte de uma monografia em desenvolvimento,



procura compreender como essa avaliação é implementada na prática, a partir de uma revisão bibliográfica da literatura que busca encontrar autores que explicitem essa realização. Mais explicitamente, o objetivo deste trabalho é entender quais são as formas que a avaliação é utilizada, na prática, dentro de uma sala de matemática e observar quais são as dificuldades encontradas.

## **METODOLOGIA**

Para este trabalho, foi realizada uma revisão de literatura de trabalhos que abordam a Avaliação Formativa, que fossem referentes à matemática e que trouxessem algum exemplo prático desta. Para isso, foram utilizadas as plataformas Biblioteca Eletrônica SciELO Brasil, Portal de Periódicos da CAPES e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, considerando os trabalhos escritos em português, inglês e em espanhol.

Como critério de exclusão, foram descartados trabalhos que abordassem séries que não os anos finais e ensino médio da educação básica, como EJA, anos iniciais e ensino superior. Além disso, não foram considerados trabalhos onde a avaliação não compunha pelo menos uma das temáticas centrais do trabalho. Por fim, foram selecionados apenas trabalhos cuja divulgação era permitida e estavam disponíveis no momento da busca. Inicialmente, a busca incluiu os termos “Avaliação Formativa” e Matemática, sendo refeita depois com os termos “Avaliação Processual” e Matemática. Após a leitura dos resumos, foi realizada uma triagem considerando o escopo de investigação desse estudo.

Na plataforma SciELO, a busca com o termo “avaliação formativa” resultou em 6 trabalhos, dos quais 2 foram selecionados. A busca com o termo “avaliação processual” não obteve resultados.

No Portal de Periódicos da CAPES, a busca com o termo “avaliação formativa” resultou em 59 trabalhos, dos quais 02 foram selecionados. A busca com o termo “avaliação processual” obteve 8 resultados dos quais nenhum foi selecionado.

No Banco de Teses e Dissertações da CAPES, a busca com o termo “avaliação formativa” resultou em 151 trabalhos, dos quais 04 foram selecionados. A busca com o termo “avaliação processual” obteve 9 resultados dos quais nenhum foi selecionado.



No total, foram encontrados 233 trabalhos, dos quais apenas 8 foram selecionados para compor o corpus do trabalho, uma vez que os demais se desconstruíram com a temática central desta pesquisa.

**Quadro 1:** Trabalhos selecionados para compor o *corpus* de análise

| Plataforma                             | Título                                                                                                               | Autor(es)                                                                        |
|----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| SciELO                                 | A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio?    | Leonor Santos                                                                    |
| SciELO                                 | Um Estudo sobre o Feedback Formativo na Avaliação em Matemática e sua Conexão com a Atribuição de Notas              | Lilian Nasser; Rafael Filipe Novôa Vaz                                           |
| Portal de Periódicos da CAPES          | Avaliação das aprendizagens e Feedback: uma experiência investigativa em sala de aula remota                         | Carlos A. A. Júnior; Felipe O. Silva; Amanda A. A. Mourad; Rafael G. A. Motta    |
| Portal de Periódicos da CAPES          | Autoavaliação como proposta de avaliação formativa em disciplinas de Ciências, Tecnologias, Engenharias e Matemática | Marcelo Dall'Alba Boeira; Luciano Andreatta Carvalho da Costa; Eder Julio Kinast |
| Banco de Teses e Dissertações da CAPES | AVALIAÇÃO FORMATIVA DE APRENDIZAGEM EM MODELAGEM MATEMÁTICA                                                          | Ricardo Jose Fernandes Anchieta                                                  |
| Banco de Teses e Dissertações da CAPES | DESIGN DE UMA PROVA ESCRITA DE MATEMÁTICA: UM PROCESSO REFLEXIVO DA PRÁTICA AVALIATIVA                               | Tiago Ponciano Antunes                                                           |
| Banco de Teses e Dissertações da CAPES | POTENCIALIDADES DA TECNOLOGIA PARA AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA                                                           | Bárbara Chagas da Silva                                                          |
| Banco de Teses e Dissertações da CAPES | Um estudo sobre o uso de avaliações apoiadas em tecnologias                                                          | Leonardo Anselmo Perez                                                           |

**Fonte:** Elaborado pelos autores.



Dentre os trabalhos, alguns aspectos foram considerados e analisados, como a ideia central por trás de cada trabalho, os resultados e as conclusões obtidas e as dificuldades encontradas durante o desenvolvimento dos trabalhos. Essa análise pode ser vista no quadro abaixo (Quadro 2).

**Quadro 2:** Aspectos observados nos trabalhos descritos no *corpus* de análise

| <b>Título do artigo</b>                                                                                           | <b>Resumo</b>                                                                                                                                                                    | <b>Conclusões e Resultados</b>                                                                                                                                                             | <b>Desafios</b>                                                                                                                                                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Um Estudo sobre o Feedback Formativo na Avaliação em Matemática e sua Conexão com a Atribuição de Notas           | Investigação sobre a relação entre atribuição de notas e qualidade dos feedbacks em avaliações de matemática.                                                                    | Transformar provas escolares em avaliações formativas pode não ser utópico. Professores que oferecem feedbacks formativos tendem a atribuir notas mais altas.                              | Distinção entre os feedbacks dados por diferentes professores, professores que não corrigem com postura formativa.                                             |
| Avaliação das Aprendizagens e Feedback: uma experiência investigativa em sala de aula remota                      | Estudo sobre os efeitos do feedback formativo na aprendizagem de matemática durante aulas remotas.                                                                               | O uso de feedback nas avaliações permite um diálogo mais positivo entre professores e alunos, favorecendo o aprendizado. Uso de jogo pode ressignificar o erro.                            | Dificuldades existentes durante o Período Remoto Emergencial (conexão, distanciamento), e resistência ao abandono da ideia da avaliação somativa pelos alunos. |
| A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? | O artigo discute a viabilidade da articulação entre avaliação somativa e formativa na educação matemática, a partir da observação de 3 trabalhos onde a autora estava envolvida. | A articulação entre avaliação somativa e formativa é possível, mas requer mudanças culturais e estruturais na prática docente. A integração eficaz pode melhorar o aprendizado dos alunos. | Resistência institucional advinda dos outros professores.                                                                                                      |



| Título do artigo                                                                                                     | Resumo                                                                                                                                                                                                                | Conclusões e Resultados                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Desafios                                                                                                                                                                                              |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Autoavaliação como proposta de avaliação formativa em disciplinas de Ciências, Tecnologias, Engenharias e Matemática | O artigo propõe um modelo de questionário de autoavaliação como alternativa para avaliação formativa em disciplinas STEM.                                                                                             | A autoavaliação pode promover autonomia e reflexão crítica dos alunos sobre seu aprendizado. O uso de questionários estruturados pode contribuir para o ensino de disciplinas STEM. Os resultados da autoavaliação foram coerentes com os resultados das provas.                                                                                         | O aluno é responsável por realizar a reflexão em cima da sua Autoavaliação.                                                                                                                           |
| Avaliação Formativa de Aprendizagem em Modelagem Matemática                                                          | O estudo analisa como a avaliação formativa pode ser incorporada à modelagem matemática para melhorar a aprendizagem. Utilizando-se de trabalhos escritos, diários de campo e da observação do pesquisador-professor. | A modelagem matemática com avaliação formativa auxilia o desenvolvimento dos alunos ao longo das etapas do aprendizado, a partir da devolutiva de feedbacks.                                                                                                                                                                                             | Dificuldade de acompanhar cada aluno individualmente                                                                                                                                                  |
| Potencialidades da Tecnologia para Avaliação em Matemática                                                           | A pesquisa analisa como a tecnologia pode ser usada para melhorar a avaliação formativa e o processo de feedback em matemática.                                                                                       | O uso de ferramentas digitais como Kahoot e Google Formulários na avaliação facilitaram a personalização do ensino e permitem a autoavaliação, além de auxiliar o desenvolvimento do raciocínio a partir de feedback do professor. Atividades feitas de forma mais ágil e com economia de tempo e papel, além de mais elementos interativos e dinâmicos. | Conexão com internet e disponibilidade de aparelhos para todos. Perda do controle para questões enviadas para casa, ou seja, não há como confirmar se foi realmente o aluno que realizou a atividade. |



| Título do artigo                                                                       | Resumo                                                                                                                                       | Conclusões e Resultados                                                                                                                                                                                      | Desafios                           |
|----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|
| Design de uma Prova Escrita de Matemática: Um Processo Reflexivo da Prática Avaliativa | Pesquisa sobre práticas avaliativas e reformulação de provas escritas para melhorar a aprendizagem matemática                                | A reestruturação de provas escritas pode melhorar o ensino e a aprendizagem.                                                                                                                                 | Não são explicitadas dificuldades. |
| Um Estudo Sobre o Uso de Avaliações Apoiadas pelas Tecnologias                         | Investigação sobre o impacto de tecnologias (WebQuest, Geogebra, SuperLogo e jogo digital) na avaliação matemática e seu potencial formativo | Avaliações baseadas em tecnologia promovem maior engajamento e compreensão dos conteúdos matemáticos. Reduz tempo de trabalho de conteúdo, porém proporciona mais momentos de aprendizagem para mais alunos. | Não são explicitadas dificuldades. |

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura selecionada revelou diversos aspectos sobre a implementação da avaliação formativa no ensino de matemática, destacando tanto seu potencial quanto os desafios encontrados pelos professores, na prática. Dentre as práticas utilizadas, pode-se destacar:

**Feedback:** Grande parte dos trabalhos analisados tem como objeto de estudo, principal ou secundário, o uso do Feedback como parte do processo avaliativo. O feedback contínuo permite orientar o processo de ensino-aprendizagem, visto que, a partir desse feedback, o professor consegue identificar os conhecimentos prévios dos alunos e perceber que outros conhecimentos são necessários para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem (Anchieta, 2017). Além disso, ele se configura como uma peça chave na transformação de avaliações somativas em formativas, tornando-as mais eficazes para o aprendizado, como pode ser visto no trabalho Nasser e Vaz (2021). Outro ponto levantado acerca do Feedback é o seu potencial em ressignificar a ideia do erro, mudando a visão pejorativa que existe acerca das avaliações escolares e auxiliando no incentivo dos alunos, assim:



o feedback inserido nas avaliações apresentadas funcionou para estabelecer um diálogo positivo entre os professores e os alunos, colaborou para desconstruir a ideia arcaica de “erro” como fator subjetivo inerente aos alunos no processo de aprendizagem e elevou a autoestima de alunos que se julgavam incapazes diante de assuntos matemáticos (Junior et al.; 2022, p. 27)

Porém, cabe ressaltar que “nem todo feedback contribui para as aprendizagens, somente o Feedback Formativo poderá transformar uma avaliação somativa em formativa” (Nasser; Vaz, 2021, p. 19). Dessa forma, é preciso preparo e estudo por parte do professor, a fim de possuir a habilidade de formular Feedback que auxiliem não apenas no processo avaliativo, mas também em todo processo de ensino-aprendizagem.

**Autoavaliação:** A autoavaliação mostrou-se uma ferramenta valiosa para que os alunos possam refletir sobre seu próprio aprendizado, trazendo melhorias no desempenho, de forma que “esse processo pode auxiliar os estudantes a refletir sobre o contexto do aprendizado, fazendo com que novas estratégias sejam pensadas e executadas coletivamente” (Boeira; Costa; Kinast, 2023, p. 13). Foi observado que houve coerência, nos trabalhos observados, entre as percepções dos alunos nas respostas das autoavaliações e no resultado das suas avaliações regulares, como, por exemplo, no trabalho de Boeira, Costa e Kinast (2023), onde “foi possível verificar que não se obteve casos discrepantes entre o respondido no questionário de autoavaliação e a realidade expressa nas avaliações quantitativas” (Boeira; Costa; Kinast, 2023, p. 12). Além disso, também foi possível observar a autoavaliação como agente de mudança e aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, onde, na situação do estudo, foi visto que o aluno “refletiu sobre seu desenvolvimento e apresentou, na sua avaliação quantitativa posterior, um desempenho muito melhor, tendo relatado que o questionário serviu de ‘alerta’ para ele” (Boeira; Costa; Kinast, 2023, p. 12).

**Tecnologias:** Foi observado que a tecnologia possibilitou a criação de avaliações de forma mais ágil, poupando tempo de produção, além de permitir a “inserção de diferentes mídias para favorecer a compreensão dos alunos, como imagens, vídeos e animações” (Silva, 2021, p. 68). Além disso, ela permite a criação de avaliações com características diferentes das habituais, como “características de jogo, deixando a tarefa mais dinâmica aos alunos, favorecendo a participação e engajamento da turma” (Silva, 2021, p. 68). Esse dinamismo influencia na relação



do aluno com o processo de ensino-aprendizagem, resultando em incentivo e afetividade com a matemática, como no caso visto no trabalho de Perez (2015), onde a abordagem com tecnologias resultou em “uma maior motivação para aprender que ficou explícita na evolução de toda a turma após este trabalho.” (Perez, 2015, p. 151).

Além disso, outro aspecto observado no trabalho de Perez foi como o uso de tecnologias possibilitou uma maior disponibilidade do professor para atender alunos com mais dificuldades, visto que devido à “presença da informática e o roteiro de pesquisa elaborado previamente pelo professor, os alunos que tinham facilidade se guiavam de maneira mais autônoma pelas atividades, inclusive ajudando uns aos outros” (Perez, 2015, p. 153). Dessa forma, essa abordagem “permitiu que o professor tivesse mais liberdade para dar atenção individual aos alunos que estavam com mais dificuldades de aprendizagem.” (Perez, 2015, p. 153). Porém, se por um lado o uso de tecnologias poupa tempo pela agilidade na produção da avaliação e permite tempo extra para atendimentos, por outro, exige tempo do professor para sua atualização e familiarização com essas tecnologias. Isso ocorre porque

é importante que antes de propor o uso de uma ferramenta, o professor a conheça, estude, teste e considere as mais acessíveis à sua turma, em especial se é gratuita, de fácil compreensão aos alunos e se pode ser utilizada em aparelhos diferentes, ou seja, responsiva. (Silva, 2021, p. 69)

Dessa forma, a implementação de tecnologias em sala de aula exige planejamento, conhecimento prévio das ferramentas pelo professor e acesso adequado dos alunos. Problemas como conexão instável e restrição de aparelhos disponíveis foram observados dentro dessa revisão de literatura, como, por exemplo, no trabalho de Silva, onde “embora na escola exista laboratório de informática com equipamentos e conexão de internet, às vezes está ocupado e isso acaba limitando o trabalho a ser realizado” (Silva, 2021, p. 49)

Prova Escrita: Diferentes formatos de provas como a Prova de Levar Pra Casa, Prova em Dupla, Prova em Grupo e Prova em duas Fases favorecem a reflexão, o diálogo e a colaboração entre os alunos. São propostas que exigem um preparo do professor, visto que “utilizar uma nova configuração do instrumento Prova Escrita demanda ações a serem tomadas e refletidas pelo docente



a fim de que essas ações favoreçam os processos de aprendizagem.” (Antunes, 2018, p. 59).

A Prova de Levar Pra Casa permite que os alunos realizem a prova fora do ambiente escolar, possibilitando um tempo maior para reflexão e aprofundamento das respostas. Além disso, como o tempo disponibilizado para seu desenvolvimento é maior, pode incluir questionamentos que incentivam o aluno a explicitar seu raciocínio, em vez de apenas apresentar uma resposta correta, conforme destaca Antunes (2018, p. 60):

Esse tipo de regulação, com questionamentos escritos nas próprias tarefas do instrumento de avaliação Prova de Levar Pra Casa, pode possibilitar ao aluno refletir na tarefa sob diversos aspectos e não apenas para apresentar uma resolução correta, o que dá ao aluno a possibilidade de expressar-se sobre os conceitos abordados sem categorizá-los como certo ou errado. (Antunes, 2018, p.60)

Esse modelo possibilita uma avaliação mais detalhada da compreensão dos conceitos matemáticos e dá ao professor insumos para identificar dificuldades e ajustar sua abordagem, visto que “as produções escritas dos alunos evidenciaram que as tarefas podem ser refinadas no que diz respeito aos alunos explicitarem a forma como interpretaram a situação proposta” (Antunes, 2018, p. 59). No entanto, exige um planejamento cuidadoso para evitar que os alunos apenas copiem respostas sem refletir sobre o conteúdo, visto que as respostas são preenchidas sem a supervisão do professor.

A Prova em Dupla estimula o diálogo e a colaboração entre os alunos, levando-os a discutir estratégias de resolução e a considerar diferentes abordagens para um mesmo problema. Esse formato favorece a troca de ideias, a argumentação matemática e a aprendizagem ativa, visto que nesse contexto é necessário “interagir, propor novas soluções, explicar um ao outro, levantar hipóteses, reformular estratégias e até mesmo discordar um do outro, tendo um diálogo construtivo sobre o conteúdo em questão” (Antunes, 2018, p. 85). Todavia, o professor deve atentar-se para o equilíbrio da participação entre os alunos, garantindo que ambos contribuam para a resolução das questões.

Na Prova em Grupo, os alunos trabalham coletivamente para resolver as questões, permitindo que diferentes perspectivas sejam compartilhadas e discutidas. Esse formato possibilita ao professor observar “como os alunos lidam ao resolver uma prova com o colega, como eles decidem, em conjunto, as estratégias,



como eles colocam isso no papel e, também, como abordam suas justificativas matematicamente” (Antunes, 2018, p. 65). Porém, pode haver desafios, como a dificuldade de equilibrar a participação de todos os membros e a necessidade de garantir que todos compreendam realmente os conteúdos abordados.

A Prova em Duas Fases consiste em uma primeira etapa individual, seguida de uma segunda etapa em que os alunos podem revisar suas respostas com base em feedbacks ou em discussões em grupo. A primeira fase permite que o professor identifique dificuldades individuais e ofereça orientações antes que os alunos revisem suas respostas, além de permitir que “os objetivos serem repensados, as tarefas revistas e a abordagem dos conteúdos realizada para que se possam sanar dúvidas, ou mesmo equívocos de conceitos matemáticos que possam existir” (Antunes, 2018, p. 68). Além disso, a segunda fase proporciona um momento de reflexão e aprendizado, visto que os alunos podem comparar suas resoluções, discutir estratégias e esclarecer dúvidas. Essa abordagem favorece o desenvolvimento da autonomia e da autorregulação da aprendizagem.

Os resultados sugerem que, para uma adoção mais efetiva da avaliação formativa, é necessário um esforço conjunto entre professores e instituições.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base na análise de literatura realizada, observa-se que a avaliação formativa na matemática é um processo amplamente defendido na literatura, mas que ainda enfrenta desafios estruturais e culturais para sua implementação efetiva. Os estudos analisados indicam que a prática da avaliação formativa está frequentemente associada ao feedback contínuo, a autoavaliação, ao uso de tecnologias e de provas escritas, mas que sofre resistência por parte de professores e instituições devido à necessidade de maior tempo e adaptação pedagógica.

Ao longo da revisão, foi possível identificar diferentes estratégias utilizadas para tornar a avaliação formativa mais eficaz em variados contextos educacionais. O uso de tecnologias, por exemplo, mostrou-se uma ferramenta de personalização do ensino que é capaz de aumentar o engajamento dos alunos, mas que enfrenta barreiras relacionadas ao acesso a equipamentos e à necessidade de capacitação docente. Da mesma forma, a autoavaliação revelou-se um instrumento importante para promover a autorregulação da aprendizagem, mas sua



aceitação e efetividade dependem da cultura avaliativa da instituição e do preparo dos professores para orientar os alunos nesse processo.

Além disso, a aplicação da avaliação formativa ainda sofre resistência por parte de alguns educadores e gestores, muitas vezes devido ao tempo demandado para seu planejamento e execução, fazendo com que a adaptação para uma abordagem qualitativa e processual seja um desafio.

Dessa forma, é essencial que futuras pesquisas explorem mais estratégias para a implementação dessa abordagem no ensino da matemática. Ademais, formações docentes mais voltadas para a avaliação formativa podem ser um caminho promissor para garantir sua efetividade no processo de ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

AGUILAR JÚNIOR, C. A.; SILVA, F. O.; MOURAD, A. A. A.; MOTTA, R. G. A. Avaliação das aprendizagens e Feedback: uma experiência investigativa em sala de aula remota. **Revista de Educação Matemática (REMat)**, São Paulo, v. 19, Edição Especial: Práticas Avaliativas e a Sala de Aula de Matemática, p. 01-29, e022037, 2022. DOI: 10.37001/remat25269062v19id667.

ANCHIETA, R. J. F. **Avaliação Formativa de Aprendizagem em Modelagem Matemática**. 2017. 180 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Estadual do Amazonas, Universidade Federal do Pará, Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Belém, 2017.

ANTUNES, T. P. **Design de uma prova escrita de matemática: um processo reflexivo da prática avaliativa**. 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2018.

BLOOM, B.; HASTINGS, J.; MADAUS, G. F. (1971). **Handbook of formative and summative evaluation of student learning**. New York: McGraw-Hill.

BOEIRA, Marcelo Dall’Alba; COSTA, Luciano Andreatta Carvalho da; KINAST, Eder Julio. Autoavaliação como proposta de avaliação formativa em disciplinas de



Ciências, Tecnologias, Engenharias e Matemática. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, v. 8, e20239192, 2023. DOI: 10.13037/reae.vol8.e20239192.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **SME em diálogo - Avaliação para a aprendizagem** (recurso digital). Prefeitura de São Paulo/SP, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OO2YscAwrgg>. Acesso em: 05 jan 2025.

MILANO, Lydia Godoy. **DIDÁTICA & METODOLOGIA: Curso de Licenciatura em História**. UnUEAD, 2011.

NASSER, L; VAZ, R. F. N. Um Estudo sobre o Feedback Formativo na Avaliação em Matemática e sua Conexão com a Atribuição de Notas. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 35, n. 69, p. 3–21, jan. 2021.

PEREZ, L. A. **Um estudo sobre o uso de avaliações apoiadas pelas tecnologias**. 2015. 199 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2015.

ROMANOWSKI, J. P.; WACHOWICZ, L. A. Processos de ensinagem na universidade: In: ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Santa Catarina: UNIVILLE, 2003. p.124 -125

SANTOS, L. A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 92, p. 637–669, jun. 2016.



SILVA, B. C. **Potencialidades da Tecnologia para Avaliação em Matemática.**  
2021. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Educação  
Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.023

# A RECONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Ronan Moura Franco<sup>1</sup>

Mayra da Silva Cutruneo Ceschini<sup>2</sup>

Elena Maria Billig Mello<sup>3</sup>

## RESUMO

Na busca por compreender a prática das políticas curriculares na produção dos currículos na atuação e formação de professores de Ciências da Natureza (CN), formados no Curso de Ciências da Natureza, Licenciatura (LCN), na modalidade presencial, da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), questiona-se: “De que forma são percebidas e praticadas as políticas curriculares BNCC e BNC-Formação por professores de Ciências da Natureza da Educação Básica (EB) e Superior?”. A pesquisa do tipo Investigação-ação teve como procedimentos a realização de entrevistas com cinco professores do curso de LCN e grupos focais com nove professores formados no respectivo curso que atuam na EB. Os dados textualizados foram apreciados pelo método de Análise Textual Discursiva e os resultados apresentados são um recorte de uma pesquisa de doutorado mais ampla, focalizando apenas na categoria “A recontextualização das políticas na produção dos currículos oficiais” que contém 25 unidades de significado. A abordagem do Ciclo de Políticas fundamentou a

1 Doutor em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Pampa - Unipampa, [rmourafranco@gmail.com](mailto:rmourafranco@gmail.com);

2 Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Pampa - Unipampa, [coautor1@email.com](mailto:coautor1@email.com);

3 Docente do PPG Educação em Ciências da Universidade Federal do Pampa - Unipampa, [elenamello@unipampa.edu.br](mailto:elenamello@unipampa.edu.br);



investigação e o compreende-se que as políticas são recontextualizadas no contexto da prática de escolas e universidades. A recontextualização das políticas pôde ser percebida nas menções dos professores sobre as adequações dos Projetos Políticos Pedagógicos da EB e Projetos Pedagógicos de Curso. Sendo que na EB os documentos estão sendo atualizados na perspectiva de efetivar as normativas, performando a política curricular, visto que as escolas não possuem a mesma autonomia que o curso de LCN da Unipampa, evidenciando a constituição do Curso enquanto um território de formação de professores.

**Palavras-chave:** Políticas Curriculares, Formação docente, Abordagem do Ciclo de Políticas, BNCC, BNC-Formação.



## INTRODUÇÃO

As políticas educacionais brasileiras recentes refletem disputas políticas e a influência de uma agenda neoliberal global, alinhada a interesses de mercado (Cunha & Lopes, 2017; Freitas, 2018). Tais reformas, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprofundam desigualdades e impõem lógicas mercadológicas à educação, desconsiderando demandas sociais e pedagógicas. Nesse cenário, o Estado neoliberal atua como regulador, promovendo eficiência, meritocracia e gestão privada no setor público (Freitas, 2018; Scherer; Cossio, 2021), enquanto marginaliza perspectivas democráticas e críticas (Freire, 2019). O Estado Neoliberal, prioriza o capital, implementando políticas que favorecem a atuação de empresas e a performatividade das políticas educacionais de cunho gerencialista (Ceschini & Mello, 2022).

Dado o cenário, a formação docente é um campo de disputa, exigindo análises críticas das políticas e práticas educativas (Borges *et al.*, 2011; Cunha, 2008). É urgente repensar o currículo em conexão com contextos sociopolíticos, confrontando consensos impostos (Gonçalves & Mesquita, 2021). Assim, surge a Inovação Pedagógica (IP) como uma proposta como antídoto às normativas neoliberais, baseando-se em práticas coletivas, críticas e emancipatórias (Veiga, 2003; Cardoso, 2014), diferenciando-se das inovações tecnocráticas, priorizando humanização, criatividade e transformação social (Leivas *et al.*, 2022).

O estudo questiona “De que forma são percebidas e praticadas as políticas curriculares BNCC e BNC-Formação por professores de Ciências da Natureza da Educação Básica (EB) e Superior?” e para responder ao questionamento, objetiva-se compreender a prática das políticas curriculares na produção dos currículos na atuação e formação de professores de Ciências da Natureza (CN), formados no Curso de Ciências da Natureza, Licenciatura (LCN), na modalidade presencial, da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). A pesquisa reforça a necessidade de protagonismo docente na disputa por uma educação pública e transformadora.

## METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, buscando compreender as subjetividades e relações sociais envolvidas nas políticas curriculares e práticas



docentes (Minayo, 2001). Seu caráter exploratório-descritivo permite analisar documentos, percepções de professores e contextos educacionais, com flexibilidade metodológica e rigor analítico (Gil, 2008). A Investigação-Ação foi escolhida como método central, integrando teoria e prática em ciclos de ação-reflexão (Fonseca, 2012). Essa abordagem: Promove a colaboração entre pesquisador e participantes (professores da Educação Básica e Superior); Gera reflexões críticas para transformar práticas educativas; Articula-se com a Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), analisando contextos de influência, produção textual e prática (Ball; Bowe, 1992; Mainardes, 2006). Foram utilizadas múltiplas estratégias para triangulação dos dados: Análise Documental: Exame de normativas e projetos pedagógicos, em que a centralidade da investigação foi a realização de Grupos Focais com 9 professores de Ciências da Natureza (rede municipal de Uruguaiana/RS), organizados em rodas de conversa virtuais, seguindo os Três Momentos Pedagógicos de problematização, organização e aplicação do conhecimento (Delizoicov; Angoti, Pernambuco, 2011). Também foram realizadas Entrevistas Semiestruturadas com 5 docentes do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza (Unipampa/Uruguaiana), incluindo coordenadores e professores de áreas específicas (Biologia, Química, Física) e componentes curriculares pedagógicas. Os dados produzidos foram gravados e transcritos com apoio de Inteligência Artificial (Good Tape).

Os dados foram apreciados por procedimentos da Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galiazzi, 2007) para investigar como as políticas curriculares são interpretadas e praticadas por professores de Ciências da Natureza na Educação Básica e na formação docente. A ATD é empregada como método sistemático de análise, síntese e interpretação de dados textuais, visando uma compreensão complexa dos fenômenos educacionais. A ATD foi organizada a partir das seguintes etapas: a) Organização e leitura atenta: Seleção e sistematização dos dados (documentos normativos, artigos, transcrições de grupos focais e entrevistas) Eliminação de registros não alinhados aos objetivos da pesquisa; b) Desconstrução dos registros: Identificação de excertos (unidades de significado) que respondem à pergunta fenomenológica: “O que se mostra sobre a abordagem das políticas curriculares e a prática na área de Ciências da Natureza na Educação Básica e na Formação de Professores?”; c) Unitarização e Codificação: Fragmentação dos excertos em unidades numeradas, preservando seus sentidos originais; d) Categorização: Agrupamento das unidades por similaridade de



conteúdo, evoluindo de categorias iniciais (mais amplas) para intermediárias e finais (mais específicas); e) Produção de Metatexto: Elaboração de textos analíticos que articulam as categorias com a teoria, culminando na estruturação da do argumento final. Abaixo é evidenciado o quadro com tendo o processo inicial e final de categorização.

**Quadro 1:** Processo de Categorização.

| <b>Categorias iniciais</b>                                                               | <b>US</b> | <b>Categorias Finais</b>                                               | <b>US</b> |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Recontextualização dos Projetos Pedagógicos do Curso e Projetos Políticos Pedagógicos    | 12        | A recontextualização das políticas na produção dos currículos oficiais | 25        |
| Curricularização da Extensão e das Práticas Pedagógicas enquanto Componente Curriculares | 13        |                                                                        |           |

**Fonte:** Os autores.

Os códigos atribuídos aos participantes identificam o sujeito e a unidade de significado (US) produzida pelo sujeito, em que os/as professores da Educação Básica são identificados pela sigla DEB, seguidos do número no qual foi ordenado de forma aleatória e a US correspondente, por exemplo, DEB.6.11 representa o sujeito seis e sua décima primeira US. Assim como os docentes do Curso de Ciências da Natureza que foram identificados pela sigla DCN, seguindo a mesma lógica de numeração.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Como embasamento que conduziu o processo investigativos, foi adotada a fundamentação a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) que compreende a política educacional tanto como texto (documentos formais, influenciados por disputas de poder), quanto como discurso (práticas de significação que delimitam o que pode ser dito ou pensado). Ambos os conceitos são complementares e refletem a complexidade das políticas, marcadas por negociações, contradições e a seleção de vozes a serem legitimadas (Mainardes, 2006; Ball, 2002). Assim, a política como texto corresponde aos documentos oficiais são produtos de disputas, onde apenas certas agendas são reconhecidas. Embora pareçam objetivos, carregam contradições e são reinterpretados na



prática (Mainardes, 2006). A política como discurso, possibilita a definição dos limites do que é aceitável, legitimando algumas vozes e marginalizando outras. Eles influenciam diretamente a implementação das políticas, privilegiando certos grupos (Sousa, 2019).

A ACP Integra três contextos interligados, o Contexto de influência: Espaço de disputa entre grupos (governo, organismos internacionais como OCDE e UNESCO, mídia) para definir os termos da política. Contexto de produção do texto: Momento em que a política se materializa em documentos, ainda que ambíguos e contraditórios. Contexto da prática: Fase de reinterpretação e ressignificação pelos atores educacionais (professores, escolas e universidades), que podem subverter ou adaptar a política original (Mainardes, 2006). A ACP revela que as políticas educacionais não são lineares, mas processos dinâmicos, marcados por disputas de poder e contradições. O Estado e organismos internacionais exercem influência, mas a prática cotidiana dos educadores pode transformar os sentidos originais dos textos. A análise desses contextos permite entender como políticas como a BNCC e a Base Nacional Comum para a formação de professores (BNC-Formação) são construídas, contestadas e reinventadas.

## **A RECONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS NA PRODUÇÃO DOS CURRÍCULOS OFICIAIS**

Ao constituir esta categoria, foram aglutinadas unidades de significado que expressam as formas com que as políticas curriculares têm influenciado na reformulação dos currículos oficiais das escolas e do curso de Ciências da Natureza, respectivamente Projeto Político Pedagógico (PPP) e Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Destacando o curso de Ciências da Natureza, são ilustradas as manifestações que evidenciam a curricularização da Extensão e as Práticas Pedagógicas como CC. São 25 (vinte e cinco) unidades de significado, que possibilitam realizar debate acerca da elaboração dos documentos que representam parte do currículo institucionalizado e que servirão como referência para práticas de ensino-aprendizagem de Ciências da Natureza na Educação Básica e na formação de professores(as).

Para iniciar a discussão nesse ponto da pesquisa, remete-se às falas dos(as) docentes do Curso de Ciências da Natureza que expressam as modificações do PPC do curso de Ciências da Natureza, a partir das políticas BNCC e



BNC-Formação (Brasil, 2018; 2019). As alterações que conduziram a construção do novo currículo formal do Curso foram realizadas ao longo dos últimos anos, sendo que não somente pretendiam atender às normativas vigentes, mas adequar o seu currículo às exigências que emergiram do contexto, conforme eram percebidas necessidades de readequação de componentes curriculares. O docente DCN1 expressa justamente o processo de adequação do PPC do Curso e a influência da políticas curriculares, como apresento a seguir:

*Eu vou te contar como aconteceu o processo do PPC novo, né? Pra gente formalizar e finalizar esse PPC novo, foi, sim, gente, incansáveis reuniões, inúmeras reuniões, que a gente tinha como base, assim, o texto da BNC Formação. A BNCC também articulando e percebendo, especialmente na formação das emendas. Os professores tinham essa... Essa...Esse referencial da BNCC, digamos assim, pra formalizar as emendas, pra que aquilo não ficasse... tão desvinculado da realidade ou tendo conteúdos, assim, tão fora que antes não iam precisar mais, ou alguma coisa que é importante que estaria faltando, por exemplo, a física moderna e contemporânea agora. Então, já existiu, mas ela está mais consolidada. DCN1.10*

Ao me olhar para a unidade de significado, compreende-se que o colegiado do Curso precisou se adequar à legislação que provocou as principais mudanças nos cursos de Licenciatura, que são as DCN 2019, que apresentam a BNC-Formação (Brasil, 2019), decorrentes do alinhamento e regulação promovidos pela e desde a BNCC (Brasil, 2018). Em uma análise preliminar do PPC atualizado do Curso (Unipampa, 2023), constata-se que o documento exhibe adequações à legislação (Brasil, 2019), moldando-se com autonomia em relação à carga horária, adequando suas componentes curriculares a partir das dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissional, especialmente no que compõe as práticas pedagógicas e os estágios supervisionados, em um ato de recontextualização da política.

A unidade de significado, a seguir, ressalta que as diretrizes de formação de professores(as) são consideradas no processo de elaboração do currículo do Curso, mas que esse processo demorou para ser finalizado. Nas palavras da professora DCN4:

*A gente sempre olhou as normativas, né? Por exemplo, a 2002, aquela de 2015, pra de 2019, nas reuniões a gente olhava isso. Mas a gente... Eu não lembro da gente ter feito uma discussão, assim, aprofundada, sabe? Eu*



*não lembro, sinceramente. Porque, na verdade, assim, a gente ficou anos mexendo nessa matriz. Então, a gente se dedicou bastante, mas assim, até pode parecer contraditório eu te dizer isso. DCN4.14*

A supracitada docente enfatiza que as diretrizes de formação de professores(as) são consideradas na edição da matriz curricular, porém menciona que o coletivo de professores(as) do Curso passou anos editando a mesma. Processo que foi finalizado pela pressão exercida pelas DCN de 2019 e, conforme mencionado nas categorias que abarcam as avaliações em larga escala, o currículo do Curso foi considerado para avaliação dos cursos de graduação das IES, realizado pela SERES. No entanto, a atualização do currículo formal do Curso é um forte indicador de que esse passou por reflexões, o que permite a adequação de demandas contextuais, além de contribuir para a instituição de processos de inovação pedagógica (Biavaschi; Mello, 2022).

Outra modificação provocada pelas diretrizes e que o curso de Ciências da Natureza precisou se adequar foi a curricularização da Extensão, institucionalizando as horas dessa dimensão educativa na formação dos docentes(as), convocando professores(as) a estabelecerem projetos com uma aproximação maior entre a universidade e a comunidade. Assim, as unidades de significado dos(as) docentes DCN1 e DCN4 do curso de Ciências da Natureza revelam que os(as) participantes consideram importante que a extensão passe a ser curricularizada, conforme podemos ver abaixo:

*Então eu vejo assim, quando você fala de avanços, por exemplo, claro que é por força de normas, mas, por exemplo, a extensão curricular. Eu acho que é imprescindível a gente ter extensão. Ah, mas é uma carga horária alta. Olha, se a gente quer, na verdade, ter uma universidade voltada para a comunidade onde ela está inserida, eu acho que a extensão precisa ter uma carga horária razoável. DCN2.15*

*Agora, a gente tá tendo a curricularização da extensão. Então, a gente conseguiu, interpelar mais alunos com projetos de extensão, pra eles trabalharem na equipe, já atuarem desde o processo de participar dessa execução, da elaboração de um projeto até a implementação de um projeto. DCN4.20*

A curricularização da Extensão é instituída a partir da meta 12.7 do PNE (Brasil, 2014), sendo que as universidades devem passar a adequar seus currículos, garantindo a oferta de 10% do total de créditos dos cursos de graduação



para projetos e ações de extensão, atuando em áreas de grande pertinência social. A regulamentação da curricularização da Extensão é pela Resolução do CNE nº 07/2018 (Brasil, 2018), que apresenta as Diretrizes Nacionais para a Extensão na Educação Superior Brasileira. A curricularização da extensão pode promover o fortalecimento da interlocução do Curso de Ciências da Natureza com as comunidades escolares, inserindo acadêmicos e pós-graduandos para além dos estágios, pesquisas e dos projetos institucionais, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Outra modificação no PPC do curso de Ciências da Natureza que foi mencionada é a presença das Componentes Curriculares (CC) de Práticas Pedagógicas em articulação com os CC específicos de Química, Física e Biologia, além de uma CC de caráter pedagógico da formação de professores(as). A docente DCN1 menciona que:

*Do PPC novo, então, a gente tem as práticas pedagógicas articuladas a componentes curriculares específicos já. Elas não são isoladas, elas são independentes no PPC antigo, mas articuladas com componentes. Agora, as práticas pedagógicas no PPC novo fazem parte do componente.*  
DCN1.4

A presença das Práticas Pedagógicas enquanto CC articulados às CC específicas é um ponto de Inovação Pedagógica do Curso de Ciências da Natureza, pois promove a interlocução de saberes instituídos na partilha de conhecimentos construídos de forma coletiva, construindo um espaço de vivência e prática da interdisciplinaridade enquanto princípio estruturante da formação que o Curso objetiva. Nesse sentido, as Práticas Pedagógicas como CC podem ser uma expressão da articulação dos saberes conceituais com aqueles esperados que um futuro(a) professor(a) desenvolve, sendo ainda uma oportunidade potencial de serem praticadas as políticas educacionais na relação com os conhecimentos específicos.

A professora DCN3 menciona que ocorreram encontros para que a BNC-Formação pudesse ser discutida e o PPC adequado de acordo com as necessidades do colegiado. A professora menciona que:

*Da BNC formação, a gente teve, no primeiro semestre, alguns encontros em que a gente tinha que apontar como se relacionava o nosso curso na BNC, mas foi um ou dois, acho que um eu nem consegui comparecer, então*



*eu considero poucas. Poucas ações dentro do que deveria. Não deu para apresentar o que é a política, como que poderia... Cada um meio que... Assim... Como que podia encaixar aqui na sua componente. DCN3.6*

Apesar da docente mencionar que os encontros foram poucos e as discussões aconteceram de forma restrita e aquém da dimensão das alterações, o que fica evidenciado é que o PPC do Curso encontrou formas de recontextualizar a política, inserindo aspectos que consideravam pertinentes para a qualificação da formação, mantendo a identidade do Curso.

Ceschini destaca que os documentos curriculares formais das escolas e universidades, respectivamente o PPP e PPC são “[...] instrumentos de recontextualização importantes para a proposição de práticas educativas, que vão além da construção de habilidades e competências e se preocupam com a dimensão social da educação” (Ceschini, 2023, p. 232). Apesar de considerar o movimento realizado no Curso como um processo de recontextualização, alguns pontos foram adequados para além dos aspectos das horas totais, horas de estágio supervisionado, prática como componente curricular e curricularização da extensão, são encontrados no corpo do documento, CC com competências e habilidades, bem como um alinhamento acerca da utilização das tecnologias como o desenvolvimento de competências digitais. Aspecto que, de certa forma, evidencia o alinhamento parcial à pedagogia das competências em uma perspectiva de performatividade da política.

Como mencionado por Ceschini (2023), além do PPC, os PPP das escolas de Educação Básica também são instrumentos de recontextualização das políticas e, conforme indicado pelos(as) professores(as) de Ciências da Natureza da Educação Básica, os mesmos estão passando por alterações para adequação à BNCC (Brasil, 2018), porém sem a devida autonomia e força institucional que as universidades possuem.

A docente DEB3 menciona que o PPP da sua escola está em processo de avaliação e que passou por uma atualização, como visualizo na seguinte unidade de significado:

*Na minha escola também estão revendo o PPP, e foi pra avaliação, só que, o PPP, ele é pra ser uma construção coletiva, mas, no fim, alguns puxam só pra preencher aquele documento e enviar, e eu, sinceramente, não vi, não vejo perspectiva que tenha. DEB 3.4*



Segundo as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2013), o PPP é um documento que parte da realidade escolar, assim como Veiga (1998) que afirma que esse documento deve ser produto da realidade, exigindo uma profunda reflexão sobre as finalidades da escola e o seu papel na formação e constituição dos sujeitos do processo educativo. No entanto, se considerar as evidências trazidas pela docente, o processo não transpareceu ser realizado de forma democrática, o que implica em questionar como as políticas curriculares, como a BNCC, estão sendo inseridas num documento que caracteriza e respalda as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. O movimento de adequação dos PPP das escolas tem acontecido de forma desigual e, a partir das falas dos(as) docentes nos encontros do Grupo Focal, muitos não vivenciaram esse processo.

O professor DEB8 afirma que o PPP da escola em que atua está sendo alterado na perspectiva de se adequar à base e, conforme sua fala, o processo é na intenção de se alinhar ao que é imposto pela normativa:

É, lá na escola, o PPP também, ele tá sendo bastante já, a gente tá discutindo, assim, um pouquinho ele, porque a gente vai rever muita coisa, e a base, na verdade, ela não é citada diretamente, ela é bem pouco citada, e de maneira bem indireta, assim, até porque, acho que é justamente por causa disso que estão revisitando, porque estão vendo que não consta muito ali, né, não é previsto muita coisa em relação à base lá no nosso PPP. DEB 8.8

O movimento de adequação dos PPP das escolas carece de ser melhor investigado em processos específicos de pesquisa com essa intencionalidade, assim como o alinhamento dos PPC dos cursos de formação de professores(as). No entanto, aproveita-se para reafirmar que as escolas não possuem a autonomia das universidades, sendo dependentes diretamente das suas mantenedoras, o que promove um alinhamento e uma regulação que faz com que as políticas sejam implementadas e os(as) professores(as) passem a performar a política.

Para resistir às investidas neoliberais presentes nas atuais políticas curriculares, aponto para a realização de práticas pedagógicas inovadoras que se estabeleçam na coletividade da comunidade escolar, garantindo a realização de processos educativos transformadores, emancipatórios e humanizantes.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A recontextualização das políticas pôde ser percebida através das menções dos(as) professores(as) sobre as adequações dos PPP e PPC, sendo que na Educação Básica os documentos estão sendo atualizados na perspectiva de efetivar as normativas, performando a política curricular, visto que as escolas não possuem a mesma autonomia que o curso de Ciências da Natureza – Licenciatura da Unipampa, campus Uruguaiana/RS, em mais uma evidência da constituição do Curso enquanto um território de formação de professores(as). Para transgredir insurgentemente às políticas curriculares neoliberais, aposto na institucionalização da Inovação Pedagógica enquanto princípio curricular estabelecido na coletividade e que garanta uma formação acadêmico-profissional humanizada e transformadora.

## AGRADECIMENTOS

Agradecimento aos(às) professores(as) de Ciências da Natureza da rede municipal de Uruguaiana/RS e do Curso de Ciências da Natureza – Licenciatura da Universidade Federal do Pampa, campus Uruguaiana/RS.

## REFERÊNCIAS

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the implementation of National Curriculum Policy: an overview of the issues. **Curriculum Studies**, v.24, n.2, p.97-115, 1992.

BALL, S. J. Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. **Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación**, Córdoba, v. 2, n. 2, p. 19-33, sett. 2002.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 94-112, 2012.



BRASIL. **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.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei No 13005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno **Resolução CNE/CP 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). Brasília, 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno **Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 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, 2019b.

CARDOSO, A. P. O. Conceito de Inovação e Seus Principais Atributos. In: **Inovar com a Investigação-Ação:** Desafios para a Formação de Professores. Coimbra: Ed. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014, p. 15-21.

CESCHINI, M. da S. C. **Formação e atuação acadêmico-profissional:** proposições insurgentes à BNCC e à BNC-Formação inicial. 427 p. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) - Universidade Federal do Pampa, Uruguaiana, 2024.

CESCHINI, M. S. C.; MELLO, E. M. B. Teorias sociológicas de Ball e Bernstein: vias analíticas para compreensão de textos e contextos das políticas curriculares. **Revista Espaço do Currículo**, v.15, n.2, p.1-23, 2022.



CUNHA, M. I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 3, p. 182-186, 2008.

CUNHA, E. V. da; LOPES, A. C. Base Nacional Comum Curricular: regularidade na dispersão. **Investigación Cualitativa**, v. 2, p. 23-35, 2017.

DELIZOICOV, D.; ANGOTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortês, 2011.

FONSECA, K. H. O da. Investigação – ação: uma metodologia para prática e reflexão docente. **Revista Onis Ciência**, Braga, v.1, Ano 1, n. 2, set/dez, 2012.

FREIRE, P. À sombra desta mangueira. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, L. P da. S.; MESQUITA, N. A da. S. O currículo para o Ensino Médio em Goiás na perspectiva do Ciclo de Políticas: o lugar da Química. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 38, n. 3, p. 1700-1729, dez. 2021.

LEIVAS, L. da S.; NOAL, G. R.; CESCHINI, M. da S. C. Inovação Pedagógica é? Concepções e significações (re)construídas no território formativo do GRUPI. In: MELLO, E. M. B.; SALOMÃO DE FREITAS, D. P. (Org.). **Inovação Pedagógica: investigações teórico-práticas no contexto educacional**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

MELLO, E. M. B.; BIAVASCHI, A. S. Inovação pedagógica e currículo nos projetos político-pedagógicos em cursos de formação de professores/as. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 14, n. 29, p. 119-132, 2022.



MINAYO, M. C. de L. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora da Unijuí. 2007.

SCHERER, S.; CÓSSIO, M. de F. Políticas Educacionais: efeitos da performatividade na docência escolar. In: XIII ANPED SUL, 2020, Blumenau. **Anais...**, 2020. p. 1-7.

SOUSA, M. de. Apontamentos teórico-metodológicos: contribuições de Stephen J. Ball para as pesquisas de políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-22, 2019.

UNIPAMPA. **Projeto Pedagógico do Curso Ciências da Natureza-Licenciatura**. 2023.

VEIGA, I. P. de A. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, v. 23, n. 61, p. 267-281, Campinas: dezembro, 2003.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.024

# A CONTEXTUALIZAÇÃO É UM INDICADOR DE INTEGRAÇÃO? ANÁLISE NO PROJETO PEDAGÓGICO DE UM CURSO INTEGRADO

Felipe Gimenes Nunes<sup>1</sup>  
Viviane Maciel da Silva<sup>2</sup>

## RESUMO

Após o surgimento dos cursos de Ensino Médio Integrado e Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada, discussões sobre currículo integrado e a possibilidade de integração dos conhecimentos da área técnica às disciplinas da área de formação comum foram potencializadas, em relação à questão da contextualização como facilitador de integração das áreas propedêuticas com as específicas. Durante o estágio docente obrigatório realizado no Instituto Federal Sul-rio-grandense – Campus Pelotas Visconde da Graça, no curso de técnico em Meio Ambiente, foi desenvolvida uma pesquisa documental em documentos oficiais e no Projeto Pedagógico e de curso em que se menciona o uso da contextualização dos conteúdos. Como resultados, a pesquisa mostrou que, em diversos institutos de Ensino Superior do país há incidência do uso da contextualização por professores em seus planos de ensino. A pesquisa foi feita de forma qualitativa, e a análise dos documentos foi baseada na análise documental. Foi visto que a contextualização, por mais que esteja presente nos documentos como uma ferramenta didática, não se faz presente na estrutura das ementas, a conexão das áreas propedêuticas e específicas fica à critério dos docentes.

**Palavras-chave:** Contextualização, currículo integrado, ensino integrado.

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal Sul-Rio-grandense - IF Sul, [felipeg-nxd97@gmail.com](mailto:felipeg-nxd97@gmail.com);

2 Doutora pelo Programa de pós-graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, [viviane.maciell@ifsul.edu.br](mailto:viviane.maciell@ifsul.edu.br);



## INTRODUÇÃO

O surgimento da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (EPT) ou Ensino Médio Integrado (EMI), na década de 2000, proporcionou aos estudantes brasileiros uma nova possibilidade de formação: básica e profissional simultaneamente (Santos, Nunes e Viana, 2017).

Para que essa articulação tenha sido bem-sucedida, foi necessário perceber que a escola deve ter um currículo adaptado para promover uma formação para a cidadania e para o trabalho, desfazendo qualquer dicotomia entre os dois aspectos (Ramos, 2005).

A construção de um currículo escolar é desenvolvida a partir dos embates entre as instituições, os grupos econômicos e culturalmente poderosos e a classe trabalhadora que anseia em aproximar o currículo de suas próprias necessidades. Buscando o desenvolvimento intelectual e a emancipação das classes populares, a educação profissional integrada à educação básica de nível médio surge com a intenção de unir as duas faces do trabalho, manual e intelectual, bem como as da teoria e da prática (Mota, Araujo, 2021).

Segundo o documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, utilizar da interdisciplinaridade e da contextualização para compreensão dos conteúdos e conhecimentos se torna importante para atender as necessidades específicas de uma formação com duplo objetivo formativo (BRASIL, 2007, p. 42). Dessa maneira, se da oportunidade e sentido aos múltiplos significados que serão construídos pelos estudantes ao longo de seu desenvolvimento acadêmico-profissional.

Este trabalho tem como objetivos verificar se há perspectiva de contextualização constam como modelo de metodologia nos documentos que regem a construção do currículo das disciplinas de Química do Curso Técnico Integrado em Meio Ambiente. Analisar se e como a contextualização aparece no documento institucional, no plano de desenvolvimento institucional (PDI) e nas diretrizes para o Ensino Técnico Integrado.

## METODOLOGIA

Este trabalho faz uma análise que se aproxima da análise documental de Bardin (2016), segundo a autora é uma operação ou conjunto de operações que



visam representar o conteúdo de um documento a fim de facilitar a compreensão acerca de um conteúdo exposto. Tal técnica é considerada como o tratamento do conteúdo de forma a apresentá-lo de maneira diferente da original, facilitando sua consulta e referência; quer dizer, tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. Esta técnica de Bardin, leva o nome de análise de conteúdo temática por frequência, no caso desta pesquisa sendo aplicada a documentos (por isso o nome de análise documental) e a técnica se dá por 4 etapas, que são:

1. Preparação, onde é feita a seleção do material a ser analisado, baseando-se no objetivo de pesquisa como também do tema e problema da pesquisa.
2. Codificação do material, é onde códigos são atribuídos a trechos e excertos, tais códigos servem para compilação dos resultados, sempre de acordo com o tema e problema de pesquisa, os códigos podem ser criados, palavras já usadas em trabalhos semelhantes ou palavras que se repetem muitas vezes.
3. Categorização, agrupamento dos códigos em categorias, identificando padrões entre os códigos agrupados nas mesmas categorias, uma vez em uma categoria, este mesmo código não pode entrar em outra categoria.
4. Análise dos resultados, interpretar e comparar com resultados de trabalhos semelhantes. vale ressaltar que dado momento as etapas acabam acontecendo simultaneamente, no mesmo momento que se faz a categorização, pode ser que surja outro código, por exemplo.

Nessa pesquisa, foi analisado o uso de documentos públicos nos sites oficiais da instituição, como também do curso de técnico integrado em meio ambiente. Para as análises preliminares, o enfoque será investigar o quanto e como a contextualização e suas derivações, também como, a integração e seus derivados são citados nos documentos oficiais, de forma qualitativa.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Silva (1999), o currículo talvez nunca seja de fato descrito ou definido, pois, para o autor é provável que este seja melhor considerar múltiplos olhares, permitindo possibilidades menos limitadoras ao elaborar um currículo.



No entanto, um ponto comum nas “teorias de currículo” é a pergunta “o que?”, que permite reflexões sobre onde estamos e onde queremos ir com os educandos e conosco. Pode-se dizer então que o ideal de currículo é ser uma trilha ou caminho que vai mudando sua forma a cada nova experiência vivenciada pelos educandos.

Assim sendo, ao levar em consideração as teorias críticas e pós-críticas, mais contemporâneas, é percebido uma cisão do que é considerada como comportamento adequado para a ciência e até construção de um modelo de como o currículo deveria ser, aquela entidade neutra.

Com essa mudança de ideias, estas que ignoram os conhecimentos prévios dos alunos, conseguimos nos distanciar da educação bancária – conceito criado por Paulo Freire onde faz uma analogia em que os alunos seriam caixas eletrônicos para que o conhecimento seja “depositado” pelos professores – acumulação de fatos, ideias e conceitos, os educandos não são uma tabula rasa onde vamos preenchendo levando nada em consideração, suas vivências, experiências e culturas, e muito menos devemos ignorar as possibilidades que tais conhecimentos vão proporcionar. Segundo Tomaz Tadeu:

“É precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As Teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. Já as tradicionais, ao aceitar mais facilmente o status quo, os conhecimentos e saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas. (...) Se conhecer é uma questão de depósito e acumulação de informações e fatos, o educando é concebido em termos de falta, de carência, de ignorância, relativamente àqueles fatos e àquelas informações” (SILVA, 1999, p. 15- 60).

Para tanto, considerar um currículo crítico se utilizando da contextualização no ensino de Ciências, é percebido como uma ferramenta metodológica que possibilita ao aluno uma base para a formação crítica do cidadão, junto ao entendimento dos conteúdos, podendo ser vista como um recurso pedagógico, no processo de ensinar e aprender.

A discussão acerca do currículo dos cursos integrados e do uso da contextualização nesses currículos vem ganhando espaço há alguns anos. As autoras como Santos (2012, 2017) evidenciam que a contextualização é necessária nessa



modalidade de ensino. Isso se deve ao fato de que podem ocorrer lacunas entre os conteúdos ensinados e as habilidades profissionais adquiridas pelos alunos, o que torna mais difícil para eles se identificarem com os objetivos do curso. Quando se relaciona o Ensino Integrado com a contextualização, se percebe que a conexão entre as disciplinas da área específica e áreas comuns pode abrir caminho para abordagens que levem em conta o cenário futuro em que os alunos poderão atuar.

Santos, Nunes e Viana (2017) analisaram a integração da disciplina de Matemática às demais ofertadas no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica. E os resultados obtidos indicam que existe relação entre as disciplinas técnicas e a Matemática, visto que esta serve como conhecimento base para o desenvolvimento das outras. Os autores conseguiram elencar conteúdos que podem ser mais facilmente contextualizados e associados às disciplinas técnicas. Porém, ressaltam que um currículo integrado depende da vontade de todos os professores envolvidos, como também de uma formação continuada focada na contextualização de conteúdos, pois distancia docentes e estudantes da sua zona de conforto. (Santos, Nunes, Viana, 2017)

Com o objeto de pesquisa mais focado na contextualização, Murta, Silva e Oliveira (2021) realizaram um estudo reflexivo sobre a contextualização em um curso técnico integrado. A pesquisa, que teve caráter documental, a partir de registros feitos pelos docentes ao longo de três anos, revelou que a contextualização não é amplamente presente nos diários e planos de ensino, apesar de ser recorrente no projeto pedagógico do curso. Os resultados indicam a existência de práticas contextualizadas não formalizadas e, portanto, revelam que a existência do ensino contextualizado não pode ser completamente estudada em uma pesquisa documental, sendo necessárias entrevistas e observação em campo. (Murta, Silva, Oliveira, 2021)

Relacionando essas questões com a área da Química, Mota e Araújo (2022) realizaram um estudo documental de caráter qualitativo, analisando o currículo de um curso técnico integrado em Química. Os achados dos autores indicam que, apesar do curso ser integrado, a disciplinarização é predominante no planejamento pedagógico e, conseqüentemente, a realidade é apresentada aos estudantes de forma fragmentada.

Nestes três trabalhos, como tantos outros, se percebe como a construção de um ensino integrado de fato, para tanto, mostram a necessidade de a contextualização fazer parte desse processo. Em comum, os três trabalhos foram



realizados por autores que são professoras de cursos técnicos integrados, o que ajuda a legitimar a preocupação e a necessidade das mudanças, que hoje ainda estão nos documentos oficiais, serem implementadas.

Segundo Silva, “assim a contextualização se apresenta como um modo de ensinar conceitos das ciências ligados à vivência dos alunos, seja ela pensada como recurso pedagógico ou como princípio norteador do processo de ensino” (2007, p.32) Silva argumenta que é importante para o ensino de Ciências a presença da contextualização, uma vez que ele se apresenta como mediador do diálogo entre as disciplinas da área específica e comum, principalmente aquelas cujo objeto a ser estudado contempla o contexto real e situações de vivência dos alunos, os fenômenos naturais e artificiais como também as possíveis aplicações tecnológicas. (Silva, 2007)

Quando se leciona a disciplina de química para o ensino médio podemos fazer com que se crie uma imagem muito distante do aluno em relação ao concreto, muitas vezes a imagem que os discentes têm de “químico”, é a de um cientista, que vê o abstrato e enxerga o invisível. No entanto, se a ciência é uma das ferramentas que temos para entender o mundo, quando não se tem uma base científica o mundo fica distante e irreconhecível, portanto, cabe ao docente está interconexão do “fazer ver”; segundo Bilar “(...) a ciência é uma das formas em que o ser humano compreende o mundo em que vive, logo, tornar está acessível e de fácil assimilação por parte dos educandos” (2002, p. 15), portanto umas das formas de assistir aos alunos ao longo desse processo pode ser através do contextualizar e relacionar seus entornos aos conteúdos.

Para Silva (2021), O currículo, então, norteia e organiza o trabalho, mas não deve ser visto como algo prescrito e rígido a ser seguido por todos. É importante considerar o conhecimento local e cotidiano que os alunos levam para a escola, encontrando nesse contexto a possibilidade de os conteúdos fazerem sentido. Torna-se uma oportunidade para transmitir as opiniões, as crenças e a cultura modeladas pelos sujeitos, retirando a neutralidade. Sob essas premissas, a formação profissional adquire um significado do trabalho como necessário para a constituição do homem como ser histórico-social que cria e modifica a própria existência, produzindo saberes e agindo social e politicamente. O currículo construído a partir de elementos da cultura, do trabalho, da experiência humana e do conhecimento historicamente produzido pela sociedade acaba por socializar e formar os sujeitos.



Já Azevedo, Silva e Medeiros (2015) entende o currículo como uma ferramenta pedagógica para ampliar os horizontes cognitivos do estudante sem deixar de considerar as realidades sociais e culturais nas quais ele se insere. É um meio não somente para se apresentar conteúdos, sugerir expectativas de aprendizagem, mas também orientar a escolha de materiais didáticos, planos e práticas de aula do docente, rumos dos projetos de ensino e pesquisa da escola, e, sobretudo, o exercício de uma política de humanização que considere o sujeito com o qual se trabalha, a quem educamos.

Para Santos (2012; 2017), quando se estuda a formação oferecida pelo Ensino Médio Integrado (EMI), deve estar evidente que a contextualização esteja presente nesse tipo de educação, uma vez que, não podem ocorrer lacunas entre os conteúdos ensinados e as habilidades profissionais que serão adquiridas pelos alunos, para eles se identifiquem com os objetivos do curso. O autor também entende que, quando se relaciona o EMI com a contextualização dos conteúdos estudados, se percebe de maneira mais fluida que há conexão entre as disciplinas e isso pode abrir caminho para abordagens que leve em conta o cenário futuro em que os alunos poderão atuar.

Para Boldrini (2019) ao contextualizar um conteúdo específico é que o conhecimento ganhará sentido para o aluno, lhe dará prazer em aprender, o fará entender sua importância.

No entanto, parte do professor o movimento de definir o tratamento a ser dado aos conteúdos que serão ensinados e, depois, tomar as decisões didáticas e metodológicas necessárias para que o ambiente de aprendizagem contextualizado seja eficaz. À luz das palavras de Silva (2007) e Ramos (2008) se pode dizer que ao fazermos uma integração entre conhecimentos gerais e específicos, rompemos com um valor ou hierarquia entre as áreas do conhecimento, tradicionalmente classificadas como disciplinas de formação geral e de formação específica (profissionalizantes). Segundo Ramos:

“Assim, queremos dizer que nenhum conhecimento específico é definido como tal se não consideradas as finalidades e o contexto produtivo em que se aplicam. Queremos dizer ainda que, se ensinado exclusivamente como conceito específico, profissionalizante, sem sua vinculação com as teorias gerais do campo científico em que foi formulado, provavelmente não se conseguirá utilizá-lo em contextos distintos daquele em que foi aprendido”. (2008)



Logo, as autoras nos ajudam a pensar no percurso desta pesquisa e nos incentiva a procurar nos documentos do curso um caminho de ensinar que prime pela busca do contexto nos conteúdos.

Segundo Ciavatta (2005) a formação integrada, implica em tratar a educação como uma totalidade social, segundo a autora, a parte técnica e profissional da formação deve estar intrinsecamente interligada com a formação comum para formar cidadãos capazes na sua totalidade, superando um “conflito histórico” do dever das escolas, de formar para a cidadania ou para o trabalho.

Na perspectiva de que os cursos técnicos integrado ao ensino médio tem como um dos objetivos formar futuros profissionais de uma determinada área, cabe à escola e ao professor, não apenas difundir a técnica necessária para o desempenho de uma profissão, mas, mostrar que o processo formativo é também um movimento emancipatório. Tais características reforçam a importância e complexidade para os docentes em tal modalidade de ensino, Mota e Araujo (2022) ainda citam que o EMI necessita de “uma ampla formação teórico-metodológico, prático-operativo, política-pedagógica e científico-tecnológica”, nessa formação, os docentes devem desfragmentar os conhecimentos e as áreas na prática Pedagógica.

Para Silva (2021), o EMI representa uma estratégia fundamentada na luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileira. A integração do ensino médio com a formação profissional no EMI está fundamentada na concepção de que teoria e prática caminhem juntas na mesma formação. Nessa perspectiva, nenhum conhecimento é apenas relacionado à formação geral, já que estrutura objetivos no campo do trabalho; bem como não é somente específico, pois os conceitos relacionados à produção são formulados articuladamente à ciência básica.

A importância dessa organização curricular se mostra no acesso ao conhecimento científico e cultural ao mesmo tempo em que desenvolve a formação profissional. O diálogo entre diferentes conhecimentos e práticas educativas acaba sendo facilitado, ultrapassando a abordagem que prioriza por disciplinas isoladas e fechadas em sua área. Isso pode proporcionar a ampliação do campo de conhecimento do aluno, construindo melhores condições para a vida social e para o mundo do trabalho. (Silva, 2021)

Assim sendo, se pode perceber que os autores concordam com a necessidade e da discussão sobre o currículo, destacam a importância do ensino



integrado e percebem o ensino contextualizado como ferramenta didática que melhora tanto o ensino quanto a aprendizagem. Salientamos que se faz importante esse tipo de discussão nos institutos federais (IF's), pois, neles o ensino integrado já existe a vários anos e se ampliou muito nas últimas duas décadas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O documento institucional analisado foi o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que tem como função expressar a missão, os valores, as diretrizes pedagógicas que orientam as ações, a estrutura organizacional e as atividades acadêmicas a serem desenvolvidas pela instituição. Após uma pré análise foram selecionados do documento os capítulos 1, 3 e 4. Como descrito anteriormente, simultaneamente à pré-análise foi realizada a busca pelas palavras contextualização e integração, além de algumas de suas variações.

O Capítulo 1 mostra o perfil institucional, tratando das finalidades e objetivos do IFSul, suas diretrizes institucionais, missão, valores, visão e história. O Capítulo 3, Projeto Pedagógico Institucional, trata da construção dos currículos, avaliações, políticas de ensino, pesquisa, inovação e extensão, da relação entre ensino, pesquisa e extensão, e trata também da participação dos discentes nos colegiados. A construção curricular no Instituto Federal Sul-rio-grandense, seguindo a filosofia estabelecida para orientar suas ações, toma o trabalho como princípio educativo para articular o plano social, econômico, cultural, humano e concebe o sujeito como ser histórico-social, capaz de transformar a realidade em que vive. O Capítulo 4 trata da Organização Didático-pedagógica, seus princípios de seleção de conteúdo e princípios pedagógicos e processos de avaliação.

No capítulo 1, o termo “contextualização” e suas variações não são citados. A palavra “integração” aparece 4 vezes, mas, não relacionada à formação integral dos estudantes, nem mesmo mencionando integração entre conhecimentos científicos e a vida como cidadão, o que poderia apresentar uma intencionalidade mais próxima da contextualização. Percebemos, contudo, que o Capítulo 1 está mais interessado em descrever como a instituição está integrando seus cursos, de forma a obter a verticalização, e a relação da instituição com a comunidade e o setor empresarial.

No capítulo 3 começam a surgir as primeiras ocorrências do termo “contextualização”. Aqui, a contextualização surge em sessões diferentes do documento,



que tratam de avaliação, formação docente e relação entre ensino, pesquisa e extensão. Nenhuma ocorrência e discussão que trate do planejamento docente para a ação pedagógica ou sobre a organização do conhecimento científico a ser desenvolvido em sala de aula com os estudantes.

Apesar do excerto retirado da página 63, que fala sobre a promoção da contextualização do conhecimento trabalhado, e o da página 67, que trata sobre modelo pedagógico que busca contextualizar a formação humano-científico- tecnológica, faltam elementos que caracterizem que os processos de ensino e de aprendizagem e a ação docente devem primar pela contextualização dos conhecimentos trabalhados.

Já sobre a ocorrência do termo “integração” se pode notar que a presença do termo, não tem como sentido de currículo integrado, por exemplo, vemos o termo ser usado na página 74 com o sentido de integrar social, política e culturalmente pessoas de grupos minoritários da comunidade do campus.

Novamente, o Capítulo 4 apresenta a contextualização apenas como um princípio metodológico, pressuposto para as avaliações de aprendizagem. Não é possível perceber que a contextualização seja intrínseca à formação pretendida no IFSul, nem na forma como conceitua Silva (2007), em que se pensa em um modo de ensinar ligado às vivências dos estudantes, nem como sugere Ramos (2008), ao pensar na contextualização para integração entre estudos gerais e a formação profissional.

O PPC do Curso Técnico em Meio Ambiente, documento que deve orientar a formação dos discentes, expõe as justificativas para a existência do curso, constam nele também quais são as obrigações dos egressos como discente no campus, o perfil de profissional, as competências profissionais e o campo de atuação para futuros formados.

Apesar da importância do termo, contextualização e derivados, no documento eles acabam aparecendo uma única vez, não apontando no sentido de integração das áreas propedêuticas e específicas, podendo transparecer de forma superficial, que a prática se configura como uma metodologia de ensino que contextualiza e põe em ação o aprendizado.

Nos documentos institucionais, a contextualização consta como ferramenta metodológica e acaba servindo como indicador de integração também no sentido de propor valorização social de minorias e integração de PCDs, pessoas com deficiência, no meio acadêmico, mostrando algumas características de currículo



das teorias críticas e pós-críticas de Silva (1999), discussões socioambientais, gênero, etnia e diversidade. A relação de trabalho e ensino de Ciavatta (2008), que aparece nos documentos institucionais.

Quanto ao Plano Pedagógico de Curso (PPC), cita a contextualização como ferramenta integradora de áreas problematizando os conteúdos e processos de avaliação, conforme página 9, 10 e 14 no documento, cita a contextualização como princípio aliado à construção de indivíduos críticos, criativos e investigadores.

Quanto às ementas, não constam contextualização e integração, apenas constam os conteúdos e a ordem indicada a ser dada.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo do percurso deste trabalho, percebemos que os documentos mostraram a contextualização, em sua maioria, relacionado ao ensino e à docência. Contudo, a forma como a contextualização está descrita não se mostra como um indicador de integrar/integração.

Mesmo com poucas ocorrências no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), quando observamos os Capítulos 3 e 4, o termo contextualização se mostra como uma ferramenta metodológica, tanto como uma forma de integrar as áreas comuns com as específicas no que se refere ao lecionar em sala de aula, quanto às avaliações.

A problematização junto à contextualização como ideia central nos processos avaliativos e atividades acadêmicas citam a mesma como metodologia potencializadora dos docentes a fim de proporcionar dinamicidade nos diagnósticos de ensino.

Nos referidos documentos (3 capítulos do PDI) ainda é citado sobre não tratar como conhecimentos distintos ou de menor valor e unificar os conhecimentos técnicos com os comuns. Apesar de tudo outra conclusão que se chega, é que a escolha do termo “contextualização”, não consegue representar e indicar tão bem a integração de áreas, devido às poucas vezes que o termo aparece nos documentos.

A construção do currículo como instrumento de compreensão crítica da realidade e como uma prática que contempla a indissociabilidade entre saber e fazer é extremamente complexa. Isso porque nela interferem comportamentos políticos, administrativos, econômicos e didáticos, que encobrem crenças e



valores, colocando em conflito diferentes interesses. Para implementar a construção curricular, é necessário procurar entender as mediações que acontecem na instituição, nas atividades diárias, nas forças culturais, econômicas e políticas que moldam a sociedade para perceber-se a interação entre o Instituto Federal Sul-rio-grandense, seus currículos e a sociedade.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 70. ed. São Paulo: Edições 70, 2016. 225 p. Tradução de: Luis Antero Reto e Augusto Ribeiro.

BILAR, J. de G. **O ensino de química em curso técnico integrado: Potencialidades para a docência**. 2022. Dissertação (Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria - RS. 98p.

BOLDRINI, D. BARBOSA, T. L. BOLDRINI, T. **A importância do ensino contextualizado no processo de aprendizagem**. Revista mundo acadêmico, Cidade não disponível, v. 10, n. 15, p 8-13, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**: documento base. Brasília: MEC, 2007.

CELLARD, André *et al* (org.). **A análise documental: enfoques epistemológicos e metodológicos**. In: POUPART, Jean *et al*. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. Cap. 3. p. 295- 314. Tradução de: Ana Cristina Nascier.

CIAVATTA, Maria. **A FORMAÇÃO INTEGRADA A ESCOLA E O TRABALHO COMO LUGARES DE MEMÓRIA E DE IDENTIDADE**. Revista Trabalho Necessário, [S.L.], v. 3, n. 3, p. 1-20, 12 out. 2008. Pro Reitoria de Pesquisa, Pós Graduação e Inovacao - UFF. <http://dx.doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122>.



MOTA, Karla Rodrigues; ARAUJO, Cláudia Helena dos Santos. **TOTALIDADE OU FRAGMENTAÇÃO? A APRESENTAÇÃO DA REALIDADE NO CURRÍCULO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS.** Revista E-Curriculum, [S.L.], v.19, n. 2, p. 915-937, 30 jun. 2021. Pontifical Catholic University of Sao Paulo (PUC- SP). <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i2p915-937>.

RODRIGUES MOTA, K.; DOS SANTOS ARAÚJO, C. H. **O Trabalho como princípio educativo no Instituto Federal de Goiás: formação docente, planejamento e práxis.** Revista Diálogo Educacional, [S. l.], v. 22, n. 74, 2022. DOI: 10.7213/1981-416X.22.074.DS06.

MURTA, L. N. SILVA, J. X. OLIVEIRA, M. A. SILVA de. **CONTEXTUALIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DE SUA UTILIZAÇÃO NO ENSINO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO.** Revista Atos de Pesquisa em Educação, Blumenau, v. 17, n. 1, e9525.

RAMOS, Marise. Concepção do ensino médio integrado. In: **SEMINÁRIO SOBRE ENSINO MÉDIO**, 2008. Secretaria de Educação do Pará. p 08-09.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; RAMOS, M.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Ed. Cortez, 2005. p. 106-127.

SANTOS, F. P. **Ensino Médio Integrado Ao Técnico: uma análise da disciplina matemática.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto - MG. 115 p.

SANTOS, F. P. A. NUNES, C. M. F. VIANA, M da C. V. **Busca de um Currículo Interdisciplinar e Contextualizado para Ensino Técnico Integrado ao Médio.** Revista Bolema: Boletim de Educação em Matemática, Rio Claro, v. 31, n. 57, p 517- 536, 2017

SILVA, Erivanildo Lopes da. **CONTEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA: idéias e proposições de um grupo de professores.** 2007. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ensino em Ciências, Departamento de Química Fundamental, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.



SILVA, C. M. B. **Currículo integrado, educação politécnica e ensino médio integrado: Concepções e percepções sobre o processo formativo.** Revista Humanidades e inovações, Palmas, v. 8, n. 55, p 105-115, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999. 156 p.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.025

# COMPETÊNCIAS E PRAGMÁTICA NEOLIBERAL: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL

Mayra da Silva Cutruneo Ceschini<sup>1</sup>

Ronan Moura Franco<sup>2</sup>

Elena Maria Billig Mello<sup>3</sup>

## RESUMO

Nos últimos anos, as políticas curriculares no Brasil têm enfatizado a construção de competências, conceito com múltiplas significações, sendo importante compreender as influências das quais emergem e como se concretizam nos textos políticos. Este estudo objetivou apresentar os diferentes significados para as competências e discutir sua inserção nos textos e contextos políticos atuais. Baseados em nossas pesquisas de doutoramento, utilizamos as Teorias Sociológicas de Stephen Ball e Basil Bernstein como epistemometodologia da pesquisa. Analisamos os textos e contextos das políticas curriculares para a Educação Básica e formação docente, evidenciando, a partir do Contexto de Influência, a presença de ideologias neoliberais que se materializam no Contexto de Produção dos Textos e propagam o discurso da Pedagogia das Competências, refletindo no saber-fazer, aplicabilidade e utilidade de mercado, alinhadas ao tecnicismo e pragmatismo. Nesse sentido, os currículos propostos para a Educação Básica e para a Formação de Professores carregam um código discursivo que situa todo o processo formativo dentro da epistemologia da prática e a serviço

1 Doutora em Educação em Ciências, Professora na rede municipal de São Gabriel/RS, [mayraceschini@gmail.com](mailto:mayraceschini@gmail.com);

2 Doutor em Educação em Ciências, Professor na rede municipal de Uruguai/RS, [rmourafranco@gmail.com](mailto:rmourafranco@gmail.com);

3 Doutora em Educação, Professora Associada na Universidade Federal do Pampa – RS, [elenamello@unipampa.edu.br](mailto:elenamello@unipampa.edu.br).



da Pedagogia do Desempenho. Basil Bernstein, por outro lado, vê as competências como potencializadoras da criatividade e empoderamento dos sujeitos e de seus coletivos, por meio de relações sociais democráticas, críticas e processos de autorregulação. Ele destaca que o conceito de competência surgiu desvinculado do processo educativo, sendo recontextualizado com a expansão do neoliberalismo nas décadas de 1980 e 1990. A construção de competências passou a ser ideologicamente ligada ao desenvolvimento de habilidades para o mercado, mensuráveis por ferramentas de regulação e avaliações, expressões de poder e controle sobre os sujeitos, que imprimem um viés performático aos processos educativos. Portanto, é necessária uma vigilância teórico-epistemológica sobre o uso do termo competência no Contexto da Prática sobre a Política, especialmente na formação docente, para evitar sua associação ao caráter mercadológico, performático e regulatório impresso pelo paradigma neoliberal dominante.

**Palavras-chave:** BNCC, BNC-Formação, Pedagogia das Competências, Pedagogia do Desempenho, Teorias Sociológicas.



## INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade capitalista, na qual o ideário neoliberal povoa as mentes dos sujeitos e se manifesta nas práticas sociais e nas políticas públicas. No Brasil, desde a década de 1990, há uma expansão do neoliberalismo nos diversos textos políticos, encharcando as políticas educacionais de seus preceitos, uma forma de garantir a formação cosmopolita da população, para que permaneça conformada ao modelo social instituído (Melo; Marochi, 2019).

Nesse ínterim, as reformas curriculares, ocorridas no/ último decênio, consolidam essas perspectivas políticas, teóricas e epistemológicas (Mainardes, 2018a) e provocam recontextualizações dos currículos para a educação básica e para a formação docente. Essas efetivam transformações no discurso pedagógico oficial (diretrizes, documentos educacionais, notícias), na prática pedagógica e na elaboração de recursos didáticos, aspectos integram e constituem o currículo (Silva, 2019).

No que tange ao currículo para a educação básica, tivemos a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um “documento de caráter normativo e define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver” ao longo desta etapa (Brasil, 2018, p.7). Esse documento apresenta um currículo por competências, que determina 60% do que deve ser aprendido e ensinado no país (Brasil, 2018). Os 40% restantes, que devem atender as demandas regionais e locais (Brasil, 2018), são normatizados por políticas que descendem dessa, os referenciais curriculares estaduais, dos territórios e municípios.

As normativas curriculares para a formação de professores também têm caráter prescritivo e carregam o mesmo operador curricular, as competências, pois são derivativas da BNCC, a partir de políticas de cascadeamento. Essas se materializaram na Resolução CNE/CP n.º 2/2019 e na Resolução CNE/CP n.º 1/2020, que apresentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores, respectivamente (Brasil, 2019; 2020) e subordinam a formação docente à BNCC e à Pedagogia das Competências (Perrenoud, 1999). Frente ao reducionismo formativo e a desvinculação entre a formação inicial e continuada presentes nessas normativas, associações de classe e estudiosos do campo do currículo, pressionaram o governo para sua revogação e a retomada da Resolução CNE/CP n.º 2/2015 (Brasil, 2015).



Contudo, o Ministério da Educação (MEC) não o fez, aprovando uma nova normativa a Resolução CNE/CP n.º 4/2024, que em busca de consensos, assume um caráter híbrido, no que as associações da área educacional denominam como bricolagem entre as resoluções anteriores e outras questões introduzidas nesta (ANFOPE, 2024; ANDES, 2024; RePPed, 2024). O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) aponta em nota sobre a Resolução CNE/CP n.º 4/2024 que “o conjunto de contrarreformas no qual se [...] se articula com o projeto de privatização da educação, de sua mercadorização, [...], trazendo prejuízos irreversíveis ao processo educativo que contemple a classe trabalhadora” (ANDES, 2024, s.p.). Nesta resolução a Pedagogia das Competências (Perrenoud, 1999) está atenuada, mas continua presente, não em uma matriz de competências anexa, mas no ideário e no reducionismo conceitual e formativo que seu discurso pedagógico expressa, atrelando a formação docente ao projeto social neoliberal, metamorfoseando elementos da Resolução CNE/CP n.º 2/2019 para gerar consensos (RePPed, 2024).

É importante considerar que o código discursivo presente nessas políticas expressa significados, propõem a forma de organizar os conhecimentos e subentende quem tem autoridade sobre eles. Ball (2002) indica que a escolha de palavras e seu arranjo discursivo constroem possibilidades de pensamentos, a partir de adoções e/ou exclusões na semântica do discurso. Para Bernstein (1996), a análise dos discursos nos permite compreender as relações hegemônicas que eles reproduzem. Dessa forma, a análise dos textos e contextos das políticas nos possibilita estabelecer sua intencionalidade, pois elas nos levam a caminhos, mesmo que, na maioria das vezes, não nos digam o que fazer, mas nos conduzam por meio de mecanismos de controle, como metas, resultados esperados e avaliações externas (Ball, 2002).

Nesse sentido, é importante considerar que estas políticas curriculares apresentam um operador curricular de conceituação polissêmica, as competências. Assim, objetivamos neste estudo apresentar os diferentes significados para as competências e discutir sua inserção nos textos e contextos políticos atuais. Salientamos que os resultados aqui apresentados emergem de nossas pesquisas de doutoramento, realizadas utilizando como epistemologia as Teorias Sociológicas de Stephen Ball e Basil Bernstein.



## **METODOLOGIA**

O estudo aqui apresentado foi conduzido sob uma abordagem qualitativa, em nível exploratório-descritivo (Gil, 2008). Tendo em vista que conceitos e significações da sociologia são instrumentos para compreender a expressão sócio-histórica que se materializa nas políticas curriculares, escolhemos conduzir esta pesquisa utilizando as Teorias Sociológicas de Stephen Ball e Basil Bernstein (1992;1996).

A Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) compreende as políticas como constructos cíclicos, que podem ser analisadas dentro de três diferentes e complementares contextos: Contexto de Influência, Contexto da Produção do Texto e Contexto da Prática sobre a Política (Ball, Bowe, 1992). A Teoria Sociológica, enunciada por Basil Bernstein (1996), propõem a compreensão do discurso pedagógico das políticas, que em seus códigos discursivos exprimem o quê e como é válido ensinar, a partir das relações discursivas que expressam poder e controle sobre os sujeitos. Essas teorias foram utilizadas entrecruzadas para análise dos discursos pedagógicos produzidos nos Contextos de Influência e de Produção do Texto das políticas. Salientamos que essas teorias representam recursos metodológicos, mas, também, como referencial epistemológico da pesquisa. Nesse sentido, assumimos o ideário de Ball e Bernstein como referências epistemológicas. Segundo Mainardes (2017), o enfoque epistemológico é o modo como se constrói metodologicamente a pesquisa a partir de uma determinada perspectiva epistemológica e de um posicionamento epistemológico. Assim, pode ser compreendido como o fio condutor que articula todos os elementos da pesquisa, ampliando sua coerência, consistência e rigorosidade (Mainardes, 2017).

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Na década de 1990, com o final do regime militar e o processo de abertura política, o Brasil iniciou uma série de reformas políticas. Essas expressavam desdobramentos da agenda neoliberal global, que buscava o alinhamento ao ideário capital e às reformas políticas que vinham sendo praticadas em outros países. É importante salientar que o capitalismo se estabeleceu de forma tardia no país, o que gerou endividamentos, que levaram a adesão de políticas neoliberais no início



dos anos 1990 (Coletti, 2015). Nesse cenário, o ideário neoliberal se expandiu e a educação também ficou subordinada ao processo de mercantilização.

Cabe esclarecer que o neoliberalismo surge numa concepção desenvolvimentista do capitalismo como uma tentativa de superar a crise de 1929, sendo que até então se vivenciava o liberalismo clássico (Freitas, 2018). O modelo neoliberal constitui-se como ideologia, que, segundo Harvey (2008), é fundado na liberdade do indivíduo de comprar e vender em livres mercados e ter direito à propriedade privada, cabendo ao Estado garantir estes direitos com interferência mínima. Entretanto, Moll (2015) aponta que ele não se desenvolveu homogeneamente ao redor do globo e que, no Brasil, foi implementado sob influência das reformas promovidas por Margareth Thatcher e Ronald Regan (Lima; Hypolito, 2019).

Assim, as intencionalidades globais chegam às políticas educacionais brasileiras por meio de uma rede global de governança. Cossio e Scherer (2018) esclarecem que essa rede movimenta interesses globais em cenários locais, instaurando práticas de governança que permitiram a transferência de deveres do Estado para o setor privado. Essas redes de política reúnem diferentes atores políticos que se articulam para produzir consensos hegemônicos em torno do projeto social no qual se inserem (Shiroma, 2020). Ball (2014) indica que as redes globais de política podem ser analisadas a partir dos discursos que produzem para orientar as políticas, instituindo-se como redes de governança, das quais fluem “ideias, discursos, dinheiro e pessoas” (Ball, 2014, p. 19).

Cabe ressaltar que o ideário neoliberal se vende facilmente ao senso comum, pois exercita um forte poder simbólico e mobiliza a crença coletiva social, oferecendo explicações para a crise capital e soluções para sair dela (Gentili, 1996). Assim, as políticas educacionais, advindas desde esse período histórico até a atualidade, foram influenciadas por instituições e sujeitos que se organizam em redes políticas de governança, que produziram consensos para validar os discursos pedagógicos inseridos nos textos das políticas.

Nesse ínterim, as políticas curriculares, aprovadas em nosso país nos últimos anos, estão subordinadas à lógica global econômica e carregam valores neoliberais, ligados à racionalidade de mercado. O Estado assume o papel regulador para exercer controle sobre os sujeitos, o que imprime nas políticas formas de assegurar as ideologias mercantis, as redes de governança e as agendas políticas globais (Ball, 2014). Dessa forma, a lógica empresarial é inserida nas escolas e



universidades, por meio da criação de exigências e procedimentos gerenciais visando garantir eficiência e eficácia (Freitas, 2018). Para tanto, são inseridos nos discursos pedagógicos dispositivos de controle, por meio de recursos discursivos e mecanismos de fiscalização para garantir a efetivação de princípios dominantes que as políticas expressam (Bernstein, 1996).

O projeto de educação e de sociedade presente nas políticas curriculares atuais, pautado pelo neoliberalismo, ampara-se em ferramentas performáticas, ou seja, em avaliações externas, que se tornam medidas de produtividade, dentro de uma lógica aplicacionista para o mercado (Freitas, 2018). Os sujeitos são responsabilizados por seu processo educativo, devendo performar bons resultados e tornarem-se competentes e conformados com o modelo social imposto.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

As políticas curriculares atuais emergem do Contexto de Influência da política perpassado por movimentos políticos complexos. Nos últimos 10 anos passamos por mudanças políticas profundas em nosso país, que passou de um governo desenvolvimentista a governos ancorados na “democracia liberal” (Freitas, 2018; Coletti, 2015), que representaram uma forte ofensiva neoliberal no aparelho estatal. Nesse contexto, foi organizada uma intrincada rede de influências com “partidos políticos, fundações, inserção na mídia, organizações sociais, institutos e associações, e ampliou seu apoio entre empresários e políticos” (Freitas, 2018, p.15), que influenciaram diretamente na produção dos textos das políticas curriculares regulamentadas durante os governos de Michel Temer (ago. 2016-2018) e Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). Em 2023, houve outra virada política, com a retomada de políticas desenvolvimentistas no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Contudo, o ideário neoliberal está tão arraigado na arena política brasileira que continua ecoando nos textos políticos aprovados neste período. Coletti (2015) esclarece que políticas implementadas por governos desenvolvimentistas não rompem totalmente com os preceitos neoliberais, apenas vislumbram políticas que ampliam um pouco o papel financiador do Estado.

Esse Contexto de Influência promoveu a retomada de ideais mercantis presentes nas políticas curriculares normatizadas nas décadas de 1990 e 2000, com o regresso à racionalidade técnica, imprimindo do discurso pedagógico as



competências como operadores curriculares. As competências apresentam diversas conceituações, porém o conceito que se materializa nas políticas curriculares de nosso país, desde a década de 90, descende do viés regulatório, neoliberal e tecnicista (Macedo, 2019) e exprime no currículo uma tendência performática, cosmopolita e mercadológica (Melo; Marochi, 2019). Assim, essas políticas curriculares são de cunho regulatório e carregam consigo o princípio da performatividade, compreendido por Ball (2010), como uma cultura, uma tecnologia política e um método de regulação social.

Essa regulação se dá a partir da geração de consensos propagados desde a divulgação do Relatório Delors, que indicou a necessidade de formar sujeitos adaptáveis, flexíveis e competitivos, que possuam a competência de aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver (Baldan; Cunha, 2020). O referido relatório legitimou a narrativa neoliberal ao criar consensos e conformar discursos a realidades diversas (Ball, 2012). Isto foi alcançado por meio de recursos da pragmática neoliberal, que imprimiu significados não literais ao código discursivo do relatório, que, posteriormente, se espalhou nas políticas educacionais aprovadas no Brasil. Assim, houve o espelhamento da redução da concepção formativa, modelada pela agenda global, nas políticas curriculares brasileiras, sob a justificativa da “necessidade de formar identidades flexíveis, adaptáveis a um mundo realçado como em constante mudança” (Baldan; Cunha, 2020, p.55), por meio da Pedagogia das Competências (Perrenoud, 1999), de sentido utilitarista. Nessa lógica, segundo Rezer (2020) a

Pedagogia das Competências não nega o conteúdo nem o conhecimento, mas o desloca para uma lógica adaptativa, utilitária e aplicacionista (conhecimento bom é aquele que é aplicável, de preferência de imediato, que permita a adaptação qualificada do trabalhador ao sistema, tendo como referência um problema específico a resolver) (Rezer, 2020, p. 8-9).

As reformas curriculares brasileiras, a partir da década de 1990, propagam a ideia de qualificação de mão de obra para a empregabilidade, acompanhando as influências estabelecidas pela agenda global (Ball; Bowe, 1992). Essas foram fomentadas pela presença dos “reformadores empresariais”, que compõem organizações filantrópicas, como o “Movimento Todos pela Educação” e o “Movimento pela Base” (Avelar; Ball, 2017; Freitas, 2018). Maquiando, sob uma falsa agenda de defesa da educação pública, as reais intenções da agenda do capital: “a formação



de competências e habilidades dos trabalhadores para servirem aos interesses do mercado [...]” (Mascarenhas; Franco, 2021, p. 1035).

A reforma empresarial, instaurada desde a educação básica até a formação de professores, é baseada na construção de competências mínimas, de caráter praticista e aplicacionista, com o objetivo de formar pessoas flexíveis e amplamente cosmopolitas (Freitas, 2016). A formação cosmopolita leva os sujeitos a adaptarem-se ao sistema capital instituído, internalizá-lo e conformarem-se com ele, sendo a educação uma forma de organizar e manter este pacto social, no qual a responsabilidade é individual e se apresenta como “Estado mínimo”, coercitivo, que precariza o trabalho e delinea o cenário social no qual são inseridas as reformas educacionais subordinadas às demandas do mercado (Melo; Marochi, 2019). Assim, os sujeitos devem ser “empreendedores” e se responsabilizarem por sua formação e competência.

No Contexto da Produção do Texto da Política prescrita na BNCC e nas políticas que dela descendem, a competência é conceituada como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil 2018, p. 8). Concepção que é materializada como meta a ser atingida, colocando todo o currículo e a aprendizagem a serviço do desenvolvimento de competências (Brasil, 2018; 2019; 2020). Essa escolha é justificada a partir do discurso de que esse operador curricular “marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas [...]” (Brasil, 2018, p.13), indicando que seu código discursivo carrega influências geradas no campo do Estado e recontextualizado no discurso pedagógico (Bernstein, 1996). Transfere o foco do processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de competências que preparem os sujeitos para o mercado, sobrepujando o saber fazer e o desenvolvimento de atitudes cosmopolitas.

Dessa forma, o currículo para a educação básica e para a formação docente presente nas normativas é construído valorizando a aplicação prática do conhecimento, seguindo a conceitualização formulada por Perrenoud (1999), que define competência como a capacidade eficaz de agir sobre uma determinada situação, apoiando-se em conhecimentos. Essa ideia de competência explicita um caráter tecnicista, que objetiva o saber-fazer e promove uma redução simplista do conceito ao paradigma regulatório presente nos modelos econômicos (Macedo, 2019).



Bernstein (2003) define competência de uma forma diversa de Perrenoud, pois, para o autor:

As competências são intrinsecamente criativas e se adquirem tacitamente por meio de interações informais. São realizações práticas. A aquisição desses procedimentos está além da esfera das relações de poder e de seus posicionamentos diferenciais e desiguais, ainda que a forma que essas realizações possam assumir não esteja claramente fora das relações de poder (Bernstein, 2003, p. 77).

Santos (2003), apoiando-se na conceituação Bernsteniana, elucida que pedagogias embasadas nas competências enfatizam o potencial dos sujeitos e promovem o empoderamento dos estudantes e de seus coletivos, enquanto as pedagogias baseadas no desempenho<sup>4</sup> atribuem valor a habilidades específicas a serem construídas na escola, capazes de promover a estratificação dos estudantes pelo resultado de suas aprendizagens.

Apesar de localizar-se no campo das pedagogias voltadas para o desempenho, tais habilidades são chamadas competências, por um mau entendimento, pelo fato de procurarem garantir o que é necessário ao desempenho de uma tarefa. Esta é uma questão importante para clarificar o uso de competência na literatura educacional brasileira, em que o termo tem sido associado à treinabilidade. Para Bernstein, trata-se de um equívoco causado pela proliferação de uma visão mercantil da educação em que as habilidades para o mercado de trabalho são “errada” ou “enganosamente” denominadas competências (Santos, 2003, p.12).

Desse modo, Bernstein indica que modelos pedagógicos baseados nas competências, na perspectiva emancipatória que as conceitua, apresentam uma classificação<sup>5</sup> fraca, que exerce menor poder sobre os sujeitos (Bernstein, 2003).

4 A Pedagogia do Desempenho é a denominação dada para aquela que toma as competências em uma perspectiva aplicacionista, praticista e tecnicista, sendo sinônimo à Pedagogia das Competências, na perspectiva delineada por Perrenoud (1999). Essa nomenclatura surge dá ideia antagônica do conceito de competência apresentado por Basil Bernstein (2003), que as toma como elementos de potencialização para o empoderamento e a emancipação dos sujeitos.

5 Classificação é um conceito Bernsteniano relacionado ao quê do discurso pedagógico, ou seja, a seleção do que é considerado como conhecimento válido e tem íntima ligação com as expressões de poder. Expressa o grau de isolamento entre categorias, que podem ser sujeitos, áreas do conhecimento, espaços, discursos. A classificação será forte quando a separação é nítida e será fraca quando não se pode demarcá-la.



Enquanto modelos pedagógicos baseados em desempenho, como o escolhido nas políticas curriculares atuais, tem forte classificação, e exercem um fortíssimo poder sobre os envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem (Bernstein, 2003). Assim, as competências foram adotadas nessas políticas dentro de um horizonte normatizador, acompanhando um movimento mundial, que indica a forte influência exercida pelo campo econômico e de controle simbólico internacional dentro do campo da produção do discurso pedagógico (Bernstein, 1996).

Nóvoa (2011) indica que:

Nos anos oitenta e noventa, sobretudo nesta última década, foi-se impondo um outro conceito, competências, que passou a dominar a cena educativa. Elaborado teoricamente por autores de referência, tem tido um papel importante nas reformas curriculares, adaptando-se bastante bem aos novos discursos-práticas da “empregabilidade” e da “formação ao longo da vida”. Todavia, apesar das inúmeras justificações e contrajustificações, não conseguiu libertar-se das suas origens comportamentalistas e de cariz técnico-instrumental (Nóvoa, 2011, p. 3).

Esse operador curricular promove consensos, mesmo já estando muito ultrapassado. Baldan e Cunha (2020) afirmam “as competências foram realçadas, sobretudo, como a marca reiterada da inovação educativa”, desde a década de 1990 até agora, “[...] assim, elas não são uma novidade[...]” e configuram “[...] a era das competências” (Baldan, Cunha, 2020, p. 57). O chamado modelo de competências se origina e se alimenta de uma perspectiva economicista dos processos formativos, assentada em critérios de eficiência, produtividade e competitividade, que culminam por conferir ênfase ao desempenho e a uma concepção de prática, dissociada de seus fundamentos teóricos, dando espaço para um reduzido saber-fazer. Assim, se apresenta a epistemologia da prática (Duarte, 2001), na qual o que é considerado não é se o conhecimento é válido, mas se é útil, numa expressão do pragmatismo. Ramos (2003) acresce que, dentro da Pedagogia das Competências, os conhecimentos são limitados ao instrumental, encerrando-se em “tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis” (Ramos, 2003, p. 98). Entendimento compartilhado por Perrenoud (1999), quando afirma que a formação de competências exige a transposição entre a lógica do ensino e a lógica do treinamento, no qual as competências são construídas por meio do exercício aplicado a situações complexas.



Desse modo, a construção de competências que se mostra no Contexto de Produção dos Textos das políticas carrega a ideia do saber-fazer, da aplicabilidade e utilidade do conhecimento no mercado, alinhando-se à perspectiva neoliberal, por meio do tecnicismo e do pragmatismo. Nesse sentido, os currículos propostos para a educação básica e para a formação de professores carregam um código discursivo que situa todo o processo formativo a serviço da Pedagogia das Competências (Perrenoud, 1999), assumidas dentro da epistemologia da prática (Duarte, 2001) e da Pedagogia do Desempenho (Bernstein, 2003).

Essa formação prevê a construção de competências, interligada ideologicamente ao desenvolvimento de habilidades para desempenhar tarefas, preferencialmente, aplicáveis ao mercado e mensuráveis em ferramentas de regulação, expressão de poder e controle sobre os sujeitos - as avaliações, que resultam em processos estandardizados que imprimem um viés performático aos processos educativos. O que torna necessária uma vigilância teórico-epistemológica em relação ao uso da terminologia competência no Contexto da Prática sobre a política, sobretudo dentro dos espaços voltados à formação docente, para que a competência não seja vinculada ao caráter mercadológico, performático, regulatório, impresso pelo paradigma neoliberal dominante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo objetivamos apresentar os diferentes significados para as competências e discutir sua inserção nos textos e contextos políticos atuais, por meio da análise das políticas curriculares atuais, a partir das Teorias Sociológicas propostas por Stephen Ball e Basil Bernstein.

Pela análise do Contexto de Influência, é possível afirmar que as redes globais de política se articularam, por meio das instituições filantrópicas, para garantir que o ideário neoliberal se materializasse no Contexto da Produção do Texto, imprimindo no discurso pedagógico mecanismos de regulação. As ideologias neoliberais presentes nos textos das políticas propagam uma perspectiva formativa mercadológica, por meio da adoção da Pedagogia das Competências, que refletem no currículo o saber-fazer, a aplicabilidade e a utilidade de mercado, alinhadas ao tecnicismo e pragmatismo. Nesse sentido, os currículos propostos para a educação básica e para a formação docente carregam um código discursivo



que coloca o processo formativo à disposição da epistemologia da prática e da Pedagogia do Desempenho.

Desde a década de 1990, a construção de competências passou a ser ideologicamente ligada ao desenvolvimento de habilidades para o mercado, mensuráveis por ferramentas de regulação e avaliações, expressões de poder e controle sobre os sujeitos, que imprimem um viés performático e cosmopolita aos processos educativos. Isto expressa a necessidade de exercermos uma vigilância teórico-epistemológica sobre o uso do termo competência no Contexto da Prática sobre a Política, para que as práticas educativas, especialmente as que objetivam a formação de professores, não se estabeleçam nesse viés mercadológico e regulatório.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Nota da ANFOPE sobre o parecer CNE/CP Nº 4/2024**. Disponível em: [https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope\\_cor-recao\\_final.pdf](https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_cor-recao_final.pdf). Acesso em: 09 mar. 2025.

AVELAR, M.; BALL, S. J. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. *International Journal of Educational Development*, 2017.

BALDAN, M.; CUNHA, E. V. R. da. Povoando subjetividades na “nova” política para a formação de professores no Brasil: uma discussão acerca das competências. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, [S. l.], 2020.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the implementation of National Curriculum Policy: an overview of the issues. *Curriculum Studies*, v.24, n.2, p. 97-115, 1992.

BALL, S. J. Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas – Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, n. 2-3, p. 19-33, 2002.



BALL, S.J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**. Porto Alegre. vol. 35, n. 2, maio/ago. 2010, p. 37-55

BALL, S. **Educação global S.A**: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: EDUEPG, 2014

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classes, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, B. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre Recontextualização. Tradução: Maria de Lourdes Soares e Vera Luiza Visockis Macedo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 75-110, novembro/ 2003

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno Resolução CNE/CP 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**. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 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)**. Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024. **Dispõe sobre Diretrizes**



**Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).** Brasília, 2024.

COLETTI, C. Desenvolvimentismo e Neoliberalismo no Brasil. **Revista de Direito**, Ano 15, Número 23, 2015.

CÓSSIO, M. de F.; SCHERER, S. S. Governança e Redes Políticas Educacionais: um estudo sobre o Estado do Rio Grande Do Sul – RS. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n.3, p. 137-149, Setembro/Dezembro 2018.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 18, p. 35-40, 2001.

FREITAS, L. C. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Caderno Cedes**, 36(99), 137–153, 2016.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GENTILI, P. 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.

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

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

LIMA, I. G. de; HYPOLITO, A. M. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, 2019.



MACEDO, E. F. de. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019.

MAINARDES, J. Alguns desafios em trabalhar com a abordagem do ciclo de políticas. (Working paper). 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Jefferson-Mainardes>. Acesso em:

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 16. Agosto de 2018.

MASCARENHAS, A. D. N.; FRANCO, M. A. S. O esvaziamento da didática e da pedagogia na (nova) BNC de formação inicial de professor da educação básica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1014-1035, jul./set. 2021.

MELO, A. de; MAROCHI, A. C. Cosmopolitismo e Performatividade: categorias para uma análise das competências na base nacional comum curricular. **Educação em Revista**, vol. 35, Janeiro-Dezembro, 2019.

MOLL, R. **Diferenças entre neoliberalismo e neoconservadorismo**: duas faces da mesma moeda? 2015.

NÓVOA, A. Novas disposições dos professores: a escola como lugar de formação. In: **Anais...CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO MARISTA DE SALVADOR** (Bahia, Brasil), 2., Salvador, 2011.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, 1(1):93-114, 2003.



REDE NACIONAL DE PESQUISA EM PEDAGOGIA (RePPed). **Análise crítica da Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed) do Projeto de Resolução do CNE n. 04/2024 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica.** 2024. Disponível em: <https://portallicenciaturas.paginas.ufsc.br/files/2024/09/repped.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2025.

REZER, R. Pedagogia das competências como princípio de organização curricular: “efeitos colaterais” para a educação superior. **Educação**, [S. l.], v. 45, n. 1, p. e20/1-25, 2020.

SANTOS, L. L. de C. p. A contribuição de Bernstein para a sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 11-13, novembro/ 2003.

SHIROMA, E. O. Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, e2014425, p. 1-22, 2020.

SILVA, T. T. da. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019a.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES). **Nota da diretoria do ANDES-SN sobre a Resolução CNE/CP Nº 04/2024.** 06 de novembro de 2024. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/nota/nOTA-dA-dIRETORIA-dO-aNDES-sN-sOBRE-a-rESO-LUCAO-cNE-cP-no-04-20240>. Acesso em: 09 mar. 2025.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.026

# DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO ESCOLAR: POLÍTICAS PÚBLICAS, FORMAÇÃO DOCENTE E EFETIVAÇÃO DA LEGISLAÇÃO

Ester Cardoso de Moraes Galter<sup>1</sup>

## RESUMO

Este trabalho analisa o impacto de algumas legislações educacionais, especialmente a *Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil, 2008), que assegura o direito dos estudantes com deficiência a um ensino e aprendizagem que respeitem suas particularidades, buscando garantir não apenas a matrícula, mas a permanência desses estudantes no ensino regular, promovendo sua participação ativa e significativa no ambiente escolar. Nesse contexto, o estudo discute o papel da Educação, escola e dos profissionais da área no processo de inclusão escolar e social, considerando a escolarização e a formação ao longo da vida do público-alvo da Educação Especial. São analisadas questões fundamentais, como o direito do estudante a serviços de apoio, adaptação curricular e acesso a recursos didáticos e tecnológicos que favoreçam seu desenvolvimento. Além disso, enfatiza-se a necessidade da formação continuada dos professores para que possam atuar de maneira qualificada e comprometida com a inclusão. O estudo fundamenta-se em autores como Jannuzzi (2012), Saviani (2013) e Mantoan (2015), que abordam a história da Educação Especial no Brasil, desafios da inclusão escolar e políticas educacionais voltadas a esse público. Os resultados evidenciam que, embora as leis sejam essenciais, sua efetivação depende de ações concretas, como investimentos em capacitação docente e infraestrutura adequada. A escola, enquanto espaço de contradições, pode tanto reproduzir desigualdades quanto promover transformações. Garantir uma educação inclusiva exige

---

1 Doutoranda em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná - PR, [esterpedagoga@hotmail.com](mailto:esterpedagoga@hotmail.com).



enfrentar barreiras sociais, políticas e educacionais, assegurando a aplicação efetiva da legislação. A inclusão deve ser prioridade para que os avanços conquistados não sejam comprometidos por retrocessos.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar, Formação continuada, Políticas públicas.



## INTRODUÇÃO

A escolarização, a inclusão escolar, a formação docente, lacunas na formação docente, as condições de trabalho e estruturais têm sido temas destacados nas escolas e sociedade. A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o reconhecimento do direito ao acesso, matrícula e permanência dos estudantes com deficiência em escolas regulares, representou um avanço significativo na luta pela equidade educacional. A implementação dessa política previu a eliminação de barreiras de ingresso e a promoção do pleno desenvolvimento dos alunos com necessidades específicas de aprendizagem, assegurando a oferta de serviços de apoio, métodos compatíveis e currículos adaptados às singularidades de cada estudante (Brasil, 2008; 2015).

O direito à educação para estudantes com deficiência tem sido garantido e aprimorado por meio de políticas educacionais, impulsionadas por movimentos sociais e tratados internacionais, como a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que reforçam a necessidade de se garantir uma educação inclusiva e equitativa para todos, fortalecendo a efetivação do direito à escolarização sem discriminação. A concepção de inclusão educacional ultrapassa a inserção do aluno no ambiente escolar, prevendo sua participação ativa e significativa no processo de ensino-aprendizagem, com valorização de suas potencialidades e respeito às suas singularidades (Fernandes; 2011; Jannuzzi, 2012; Mantoan, 2015).

No entanto, a efetivação da inclusão escolar ainda enfrenta desafios estruturais, especialmente no que tange ao diálogo, à participação e à formação docente. Saviani (2009; 2013) destaca que a responsabilidade do poder público na formulação e execução de políticas educacionais deve ser pautada pela seriedade e compromisso com as necessidades emergentes da sociedade. A formação inicial e continuada dos professores desempenha papel importante na concretização de uma educação para todos, pois a ausência de formação específica compromete a adaptação curricular e o atendimento individualizado aos estudantes com deficiência. Além disso, o subfinanciamento da educação e a precarização das condições de trabalho docente dificultam a implementação eficaz das diretrizes inclusivas, criando uma lacuna entre a legislação e a realidade escolar.

A escola, enquanto espaço social e educativo, deve ser um ambiente de debates e diálogo, com vistas a garantir o desenvolvimento integral de todos os



estudantes, conforme preconizado no artigo 205 da Constituição Federal. Isso implica assegurar oportunidades de aprendizagem a todos, incluindo aqueles com deficiência (Fernandes, 2011). Entretanto, a fragilidade na formação do professor e condições de trabalho, infraestrutura adequada e a escassez de materiais adaptados, ainda são obstáculos na efetivação da inclusão educacional.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível a adoção de estratégias que alinhem as políticas públicas às práticas pedagógicas inclusivas, promovendo uma formação docente que contemple as demandas da diversidade escolar e social. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Brasil, 2024) representam uma gama de normativas para estruturar a educação no país, contemplando dimensões como conhecimento profissional, prática pedagógica e engajamento docente. Almeida e Jung (2018) questionam se tais normativas priorizam a formação integral do estudante, visando a emancipação educacional ou se apenas regulamentam a formação de acordo com as demandas do mercado de trabalho.

Portanto, para que a educação inclusiva seja, de fato, uma realidade, é essencial que a formação docente seja fortalecida, promovendo conhecimentos teóricos e práticos necessários para atender à diversidade de estudantes. Somente assim será possível consolidar um sistema educacional que valorize a singularidade dos estudantes e assegure a equidade no acesso ao conhecimento, promovendo uma educação inclusiva para todos.

## **DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA INCLUSÃO ESCOLAR: ASPECTOS LEGAIS**

A igualdade de oportunidades, suporte e adaptação de currículo, avaliação e recursos pedagógicos e, com isso, o direito a uma educação equitativa, fortaleceu-se a partir de movimentos sociais e tratados internacionais tais como: a Declaração de Jomtien (ONU, 1990), que reafirma a educação como direito de todos e a Declaração de Salamanca (ONU, 1994), que impulsionaram o estabelecimento em termos de direito à igualdade de oportunidades de todos os estudantes independentemente da sua condição.

Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994), que tratava da integração de estudantes na escola comum. No entanto, se



estabelecia como critério de permanência a capacidade do estudante de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares previstas no ensino regular. Dessa forma, a legislação impunha restrições ao acesso de estudantes que não atendessem aos critérios considerados “adequados” para a escolarização, resultando na ampliação das desigualdades educacionais.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabeleceu princípios para a educação nacional, incluindo diretrizes para a educação especial, ao prever a adoção de currículos flexíveis, adaptações necessárias e o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PEI) como estratégias fundamentais para garantir a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial (Brasil, 1996).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) reforça o direito à matrícula e à permanência desses estudantes no ensino regular, destacando a necessidade de oferta de serviços de apoio especializados, metodologias compatíveis e ensino adaptado. Da mesma forma, o Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015 – estabelece a obrigatoriedade do acesso ao ensino regular em um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado, vedando qualquer forma de recusa de matrícula ou permanência em razão da deficiência (Brasil, 2015).

A implementação dessas normativas prevê eliminar barreiras que historicamente excluíram estudantes com deficiência do ambiente escolar, assegurando-lhes equidade de acesso e oportunidades educacionais (Januzzi, 2012). A Política Nacional de 2008 evidencia a oferta de suporte pedagógico e de recursos, tendo em vista não apenas a inclusão no espaço escolar, mas também o pleno desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes. Dessa forma, a legislação educacional brasileira prevê a escolarização do estudante em classes comuns de acordo com as singularidades de cada sujeito, valorizando suas potencialidades.

A formação de professores para a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial configura-se como um dos desafios centrais da Educação brasileira, permeado por contradições inerentes ao próprio processo de democratização do ensino. Na perspectiva inclusiva, o exercício da docência exige práticas pedagógicas que reconheçam a singularidade do estudante, promovendo seu desenvolvimento integral a partir de suas potencialidades e necessidades específicas.



Saviani (2013) argumenta que a democratização da escola deve ocorrer em um contexto que supere as desigualdades sociais e educacionais, garantindo condições equitativas de acesso e permanência dos estudantes na escola. Nesse sentido, a formação docente precisa ir além de uma preparação tecnicista, assumindo um caráter crítico e reflexivo, conforme aponta Saviani (2021), de modo que os professores possam identificar e minimizar barreiras que, historicamente, perpetuam o preconceito e a discriminação no contexto educacional e social. O autor ressalta, ainda, que a formação docente deve ser pensada a partir de uma concepção histórico-crítica, na qual a educação não se reduz a um instrumento de reprodução das desigualdades, mas se constitui como um meio de transformação social. Assim, é essencial que os professores sejam formados com vistas à implementação de práticas pedagógicas que assegurem a equidade no ensino, possibilitando aos estudantes com deficiência o desenvolvimento de sua criatividade e o pleno exercício de seus direitos educacionais. Para tanto, é imprescindível um suporte adequado, que contemple metodologias inclusivas e o fortalecimento da justiça social dentro do ambiente escolar.

Saviani (2009) trata a educação como prioridade máxima de um projeto de desenvolvimento nacional, situando-a no centro das políticas públicas e defende que todos os recursos necessários sejam direcionados para sua efetivação. No entanto, as diretrizes predominantes na educação brasileira ainda divergem dessa concepção, resultando em desafios para a consolidação de um ensino verdadeiramente inclusivo. No contexto deste estudo, compreender a educação do estudante com deficiência como uma responsabilidade implica considerar fundamentos, métodos e estratégias ancorados em uma formação crítica e reflexiva. Além disso, essa formação deve estar associada a condições adequadas de trabalho, permitindo enfrentar os desafios da inclusão escolar, especialmente diante das lacunas existentes na formação docente, tanto inicial quanto continuada. Essa qualificação docente é essencial para garantir um processo de ensino-aprendizagem que favoreça a inclusão efetiva do estudante com deficiência no ensino regular. Nesse sentido, Saviani (2009) destaca que os investimentos do sistema político devem contemplar as demandas da educação escolar, evitando o barateamento e o sucateamento do ensino, com ênfase especial na formação dos docentes.

Conforme estabelece a Constituição Federal, em seu artigo 205 (Brasil, 1988), a finalidade da educação é assegurar uma formação integral e



emancipatória aos alunos ao longo de suas vidas, perspectiva também ressaltada por Saviani (2013). Nesse contexto, o direito dos estudantes com deficiência tem sido previsto na legislação brasileira, e atribui ao poder público a responsabilidade de assegurar um sistema educacional inclusivo em todas as etapas da escolarização. Isso implica na adoção de medidas que viabilizem não apenas o acesso, mas também a permanência e a participação ativa desses alunos no ambiente escolar, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem barreiras e promovam a inclusão plena. A efetivação dessas políticas demanda um processo articulado entre escola, docentes, gestores e famílias, de modo a garantir que os princípios da educação inclusiva sejam, de fato, concretizados na prática escolar.

É evidente a necessidade de aproximação, diálogo entre as instituições de ensino, os profissionais da Educação e o poder público. A considerar limites na formação docente, decorrente de fatores como desvalorização da carreira, falta de investimentos, o distanciamento, interfere nos limites de efetivação da inclusão escolar do estudante, impacta diretamente na garantia do seu direito a uma educação que atenda às suas necessidades específicas de aprendizagem. Assim, uma educação equitativa envolve um conjunto de ações efetivas.

Nesse sentido, o favorecimento de condições de trabalho, ou seja, uma formação que forneça condições, oportuniza o suporte e apoio como adequação curricular, envolve fundamentos teórico, metodológico e estratégias de ensino eficazes. A aplicabilidade das políticas educacionais a fim de superar a exclusão do estudante da Educação Brasileira, quer avanços.

A Educação, as instituições de ensino e os educadores enfrentam um conjunto de normas administrativas e deveres que precisam ser compreendidos no contexto das urgentes mudanças na sociedade da informação e das inovações tecnológicas, e da falta de medidas para equacionar esses desafios (Schlesener; Oliveira; Almeida, 2018).

A promulgação da Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabeleceu a preparação da escola e dos docentes para atender ao público-alvo. Schlesener, Oliveira e Almeida (2018) destacam o impacto do estabelecimento das normativas na elaboração dos conteúdos curriculares considerando os interesses políticos, ideológicos, religiosos, sociais, econômicos e culturais envolvidos nas negociações. Os autores questionam as reais intenções e a abrangência das políticas educacionais, em documentos normativos como



Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de sua relação com disputas que envolvem a formação continuada de docentes e a regulação e emancipação na educação.

Segundo Saviani (2013), a educação é um marco na história brasileira, desempenha o papel emancipatório na formação humana, promove um ensino crítico, participativo, democrático e emancipatório. A práxis docente e a transmissão e aquisição de conhecimento podem impulsionar os educandos a se tornar agentes de transformação e ainda, oportunizar participação, reflexão e o exercício da cidadania.

Almeida e Jung (2018), observam que “a educação emancipatória ocorre a partir da participação do cidadão, que transforma relações de poder em relações de autoridade compartilhada”, em todos os espaços e tempos da democracia. Ainda nessa direção:

A Educação deve representar a práxis reflexiva na escola, possibilitadora de socialização do conhecimento e da participação democrática. Ou seja, de noções concretas de elaboração intelectual dos alunos, professores e da comunidade. Não se trata apenas de uma nova escola, mas sim de outra, com significação para além da gestão neoliberal e, portanto, voltada para a vida, para a realidade histórica desse tempo que se chama hoje (Almeida; Jung, 2018, p. 288).

Nesta perspectiva, é fundamental superar a concepção tradicional e reducionista da educação, frequentemente moldada pelos interesses da classe dominante (Saviani, 2021). Esse modelo, além de restringir o diálogo, limita a construção do pensamento crítico e a formação de uma visão de mundo emancipatória, perpetuando uma sociedade excludente. Diante desse cenário, torna-se urgente repensar, discutir e reorganizar os objetivos e finalidades da educação, de modo a promover uma formação verdadeiramente democrática e inclusiva.

Nesse sentido, a emancipação ocorre no processo de participação do cidadão, que transforma relações de poder em relações de autoridade compartilhada “[...] em todos os espaços e tempos da democracia” (Almeida; Jung, 2018, p. 293).

O enfrentamento da inclusão escolar requer empenho, comprometimento do poder público com as classes minoritárias, comprometimento em investimentos e recursos, estrutura, acessibilidade, tecnologia e formação de todos os profissionais da educação, especialmente os professores, envolve a eliminação das barreiras e a efetivação da legislação. Saviani (2009) problematiza a



classificação da sociedade como “sociedade do conhecimento” e a consciência da importância da educação e das consequências da formação precarizada de professores. No entanto, medidas como terceirização de profissionais, formações aligeiradas e precarizadas, tendo em vista reduzir custos destinados à educação a precarizam significativamente. É preciso tratá-la com responsabilidade e compromisso, dispondo de recursos compatíveis com sua importância na sociedade.

Uma formação continuada crítica fundamentada no diálogo, reflexão, possibilita a construção dos saberes fundamentada no conhecimento científico, em métodos e técnicas, que promovam desenvolvimento acadêmico e social do estudante. Condições de adaptar conteúdo e avaliações sem fragmentar, tendo em vista que os currículos precisam ser adaptados e flexíveis. Almeida e Jung (2018) afirmam que o currículo é um artefato criado no cotidiano das escolas pelos sujeitos que ali se constituem, englobando saberes e processos interativos do fazer pedagógico.

Mantoan (2015) destaca a relevância da formação dos professores, tendo em vista a complexidade e diversidade do ser humano e o reflexo no ensino e aprendizagem e formação integral, assim, práticas pedagógicas, e estratégias de ensino podem propiciar uma educação na perspectiva inclusiva (Brasil, 2008) influenciando, assim, transformação social. Contudo, a sociedade contemporânea ainda enfrenta desafios relacionados à inclusão, refletindo desigualdades associadas a fatores como classe social, raça, gênero e deficiência. Nesse contexto, promover oportunidades de aprendizagem e participação dos estudantes é um processo de promoção da democracia (Mantoan, 2015). O embasamento teórico sólido, aliado ao diálogo, à troca de experiências e à compreensão do papel da formação dos formadores na educação inclusiva, pode contribuir significativamente para o favorecimento da implementação de estratégias que assegurem a efetivação dos objetivos educacionais de forma equitativa. A inclusão efetiva pode ser fortalecida quando professores, escola e sociedade se estruturam. A formação do professor pode tornar-se um instrumento facilitador nesse processo quando fundamentada no respeito e na valorização das diferenças, reconhecendo-as como elementos que potencializam a aprendizagem e são essenciais para a socialização.

Nesse sentido, conforme destaca Michels (2017), é fundamental que os professores possuam um conhecimento necessário para a sua prática no contexto da diversidade haja vista a complexidade das diferentes deficiências. Esse



entendimento possibilita o enriquecimento de estratégias pedagógicas mais eficazes, promovendo um ensino que atenda às necessidades individuais dos alunos e favoreça seu pleno desenvolvimento educacional e social.

Considerando a permanência do estudante, Mantoan (2015) nos remete a um subsídio teórico para desenvolver o ensino visando às suas características próprias. A educação para a diversidade prevê superar resquícios e lacunas na promoção dos direitos da pessoa com deficiência tendo em vista reestruturações para consolidar a educação na perspectiva inclusiva. O autor defende que a formação docente pode ser considerada uma lente de apoio para compreender a singularidade dos educandos. A sua formação pode desmistificar preconceitos, promover a consciência crítica e favorecer a construção de uma sociedade democrática.

Nesse sentido, Saviani (2009) destaca que os saberes docentes fundamentam a construção de uma consciência histórica e filosófica e permitem a percepção e clareza das necessidades e do contexto histórico e social, levando os professores a estabelecerem intencionalidade para a sua prática de ensino. A formação docente desempenha um papel essencial na promoção de uma educação que garanta igualdade de oportunidades, pois possibilita a práxis e o desenvolvimento de estratégias voltadas para o acolhimento, a participação e o progresso acadêmico e social dos estudantes. Nesse sentido, Mantoan (2015, p. 78) destaca a importância de uma abordagem pedagógica que reconheça e valorize a diversidade presente na sala de aula: “Ensinar a turmas inteiras reafirma a necessidade de promover situações de aprendizagem que teçam o conhecimento por fios coloridos, que expressem diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas que atuam cooperativamente.”

Essa perspectiva reforça a necessidade do preparo dos professores para construção de práticas pedagógicas inclusivas que atendem às diferentes formas de aprender e interagir. Dessa maneira, o ensino deixa de ser um processo homogêneo e passa a ser um ambiente de promoção humana de construção coletiva do conhecimento, no qual as diferenças são compreendidas como potencializadoras da aprendizagem.

A construção de ambientes inclusivos exige uma reestruturação necessária para acolher a diversidade social e escolar, garantindo que todos os estudantes tenham oportunidades equitativas de participação na sociedade e no mercado de trabalho. Nesse sentido, a formação contínua possibilita uma compreensão



aprofundada do ambiente educacional e de seu contexto, favorecendo o aprendizado e a convivência com a diversidade. Além disso, mesmo diante de um cenário de contradição e um sistema educacional relutante em acompanhar os movimentos sociais e educacionais, e muitas vezes se mantém organizado conforme uma lógica mercadológica, que separa estudantes em normais e deficientes, e professores em especialistas. Essa organização, marcada por visões deterministas, mecanicistas, formalistas e reducionistas típicas do pensamento científico moderno, desconsidera a subjetividade, a criatividade e a singularidade, resistente em romper com o modelo tradicional e promover uma transformação necessária. Contudo, cabe ao poder público a responsabilidade em promover uma formação integral dos estudantes com deficiência, haja vista a construção de uma sociedade equitativa. Quanto à normativa das políticas educacionais quanto à promoção de oportunidades iguais para todos, o conhecimento e informação é evidenciado como característica marcante da sociedade contemporânea.

Como destaca Saviani (2009), a informação pode ser propagada instantaneamente, tornando-se amplamente disponível. Portanto, apesar da propagação do conhecimento e informações, a desigualdade social e o preconceito ainda permeiam diferentes contextos sociais. Pessoas com deficiência enfrentam barreiras que dificultam sua plena inclusão escolar e social. Nesse cenário, marcos como da Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, representam o direito alienável da educação inclusiva (Mantoan, 2015). A política prevê a valorização da diversidade e a singularidade humana e ainda o fortalecimento, efetivação e a implementação dos direitos. Quanto à prática, entretanto, a escolarização da pessoa com deficiência no Brasil enfrenta desafios na efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. A educação como direito inalienável de todos necessita construir ambientes educativos para promover sua democratização. A formação docente e a reestruturação escolar são fundamentais para transformar ambientes exclusivos em espaços inclusivos, promovendo a democratização da educação. A superação do ensino tradicional exige ações significativas, como a flexibilização curricular, garantindo a participação de todos os estudantes e a equidade de condições e oportunidades.



## **A INCLUSÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES E DESAFIOS**

A educação na perspectiva inclusiva representa a oferta de um ensino que atenda às necessidades individuais de todos os sujeitos e a promoção da escola como um espaço de promoção humana e inclusão social. No entanto, conforme discute Januzzi (2012), em *A Educação do Deficiente no Brasil*, os sistemas educacionais ainda operam sob uma lógica excludente, segmentando os estudantes entre “normais” e “deficientes”, os métodos pedagógicos entre “ordinários” e “especiais” e os docentes entre “comuns” e “especialistas”. Essa estrutura reflete concepções enraizadas no pensamento científico moderno, caracterizadas por perspectivas deterministas, mecanicistas e reducionistas, que negligenciam a singularidade, subjetividade e criatividade no processo educativo. A resistência às transformações reproduz desigualdades sociais e dificulta a implementação de práticas inclusivas, tornando desafiadora a superação do modelo tradicional.

Para romper esse paradigma, é fundamental implementar uma abordagem que reconheça e valorize a diversidade, potencializando as singularidades de aprendizagem de todos os estudantes. A concepção de inclusão busca criar oportunidades de ensino adaptado às necessidades individuais dos alunos, promovendo espaços escolares inclusivos e equitativos (Fernandes, 2011; Januzzi, 2012). Segundo Januzzi (2012), a inclusão escolar baseia-se na ideia de que o estudante não deve ser definido pela sua deficiência, mas por suas potencialidades e respostas à aprendizagem. Essa perspectiva envolve acolhimento, ensino adaptado e condições adequadas de aprendizagem de acordo com as necessidades específicas de cada indivíduo.

Nessa perspectiva, estudantes com deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento têm direito à escolarização, com todas as garantias de aprendizagem (Fernandes, 2011). A concepção de inclusão está ancorada na visão da diversidade humana, percebendo o educando a partir de suas potencialidades e promovendo adaptações no ensino para atender às suas necessidades educacionais específicas (Januzzi, 2012).

Como destaca Januzzi (2012), a escolarização das pessoas com deficiência enfrenta desafios históricos e estruturais, atravessados por questões como discriminação, fragilidades na formação docente para atender às diferentes deficiências e lacunas no conhecimento científico sobre esse público. O impacto da



deficiência na educação está diretamente relacionado às concepções pedagógicas adotadas, influenciando tanto as possibilidades de aprendizagem dos estudantes quanto as limitações metodológicas presentes nas práticas pedagógicas. Para avançar na construção de uma educação inclusiva, é essencial superar essas barreiras, a reestruturação da formação continuada dos profissionais da educação, promovendo uma formação integral ao longo da vida do estudante e assegurando sua efetiva inserção na sociedade.

Em *A Educação do Deficiente no Brasil*, Jannuzzi (2012) discute diferentes concepções de educação voltadas para o atendimento dos discentes com deficiência no Brasil. Além disso, Michels (2017) destaca que a formação de professores para a educação especial no Brasil carece de uma proposta unificada, resultando em formações fragmentadas que dificultam a implementação de uma educação inclusiva de qualidade. O desenvolvimento de competências docentes voltadas à inclusão não pode estar restrito apenas à formação inicial, devendo ser uma prática contínua e reflexiva, articulada à realidade escolar.

A Educação na Perspectiva Inclusiva dialoga com essa concepção, evidenciando que a inclusão não se restringe às limitações orgânicas do aluno ou aos limites que o impedem de aprender como a maioria dos estudantes, mas dialoga com o ensino e a aprendizagem e as necessidades específicas dos estudantes, visando suas potencialidades de aprendizagem, respostas individuais, habilidades e criatividade. Dessa forma, a inclusão escolar ultrapassa a mera inserção do aluno no ambiente escolar, promovendo uma educação que respeita e potencializa a diversidade, garantindo que cada estudante possa se desenvolver plenamente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Políticas Públicas Educacionais estabelecem as leis que norteiam a educação Brasileira. No entanto, além do estabelecimento de normativas, é fundamental a implementação de ações significativas, como na formação inicial e formação continuada dos professores. A construção de ambientes acolhedores e inclusivos, evidenciando a formação dos professores, tendo em vista a oferta de condições e recursos que possibilitem a efetivação dos dispositivos legais e, com isso, transformações concretas no ensino, garantindo, assim, a igualdade de oportunidades na educação e sociedade. Nesse contexto, uma formação que dialogue com a inclusão pode promover uma escola inclusiva e acolhedora.



A fragilidade na formação dos profissionais da educação pode tornar a escola um espaço de contradições, pois, ao mesmo tempo que pode reproduzir desigualdades, também tem o potencial de ser um ambiente de transformação. A formação continuada de todos os envolvidos na educação, especialmente dos professores, é essencial para a construção de práticas pedagógicas e estratégias de ensino que realmente acolham o estudante e o auxiliem a desenvolver o seu máximo potencial, e, assim, construir uma escola e sociedade verdadeiramente inclusiva. Buscar caminhos com a seriedade e responsabilidade necessárias significa não apenas fazer menção nos documentos normativos, mas no ambiente escolar e na prática adotada pelos educadores e professores. Compreendemos que a educação é um ato político que envolve disputas, interesses, investimentos, orçamentos e movimentos sociais. Sendo um direito de todos, assim, é preciso enfrentar e superar as barreiras sociais, políticas e educacionais que ainda impedem o acesso e permanência dos estudantes com deficiência, que promova o desenvolvimento integral e, com isso, a sua inclusão escolar e social. É necessário que a legislação seja cumprida e que haja estratégias práticas para eliminar a exclusão educacional, e assim prevaleçam o respeito e a valorização da diversidade humana. A Educação e o exercício da cidadania da pessoa com deficiência no Brasil devem ser tratadas como prioridade, haja vista superar os limites que sobrepõem o direito do estudante com deficiência e com isso as suas possibilidades de desenvolvimento integral em sociedade, acentuando o retrocesso que parte da educação no Brasil durante décadas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. de L. P. de; JUNG, H. S. Políticas Educacionais e a Base Comum Curricular em tempo de Incertezas no Brasil: Emancipação ou Regulação ?. In: SCHLESENER, Anita Helena; OLIVEIRA, André Luiz de; ALMEIDA, Tatiani Maria Garcia de. **A atualidade da Filosofia da Práxis e Políticas Educacionais**. Curitiba: UTP, 2018. p. 283-306.

BRASIL. **Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008. Disponível em:



<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 15 set. 2024.

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, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558>. Acesso em: 24 fev. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 de fev. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008.



FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para a Educação Especial**. Curitiba: Ibpx, 2011.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

MICHELS, Maria Helena. **A formação de professores de Educação Especial no Brasil**: propostas em questão. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.  
Disponível em: [https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Maria-Helena\\_Formacao-2017.pdf](https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Maria-Helena_Formacao-2017.pdf). Acesso em: 15 set. 2024.

ONU. **Declaração de Jomtien**. Jomtien, Tailândia: 5 a 9 de março de 1990.

ONU. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SCHLESENER, Anita Helena. “Esta mesa redonda é quadrada” notas sobre gestão democrática a partir dos escritos de Antonio Gramsci. In: SCHLESENER, Anita Helena; OLIVEIRA, André Luiz de; ALMEIDA, Tatiani Maria Garcia de. **A atualidade da Filosofia da Práxis e Políticas Educacionais**. Curitiba: UTP, 2018. p.63-85.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.027

# A INFLUÊNCIA DO NEOTECNICISMO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UMA REVISÃO TEÓRICO-CRÍTICA

Katia Andrea Silva da Costa<sup>1</sup>

## RESUMO

O neotecnismo, movimento alinhado às demandas do mercado e à privatização dos serviços educacionais, quando promovido pelas políticas neoliberais impostas pelo Estado, enfatiza a eficiência, controle e competitividade no ambiente educacional, influenciando sobremaneira o currículo e a formação de professores, cuja capacitação técnica é priorizada em detrimento de sua formação crítica e reflexiva, levando a um processo educacional particularmente voltado para resultados quantitativamente mensuráveis. Esta pesquisa se baseia em revisão sistemática de literatura de textos científicos indexados nas plataformas Google Scholar, Scielo e Portal de Periódicos CAPES, com referencial teórico-metodológico compreendendo a análise de autores críticos para a defesa da educação politécnica numa conjuntura em que a subordinação ativa e consentida das políticas públicas educacionais brasileiras à lógica do mercado é evidente. Assumindo que o contexto de uma educação regida pelos princípios neotecnistas pode induzir (e reduzir) o ensino a um processo mecânico e instrumental calculado pela mensuração de resultados educacionais através de métricas e avaliações padronizadas, tem-se que a consequência será uma visão limitada do aprendizado, cujas habilidades e conhecimentos que não são facilmente quantificáveis são negligenciados. A formação de professores nessa conjuntura encaminha-se, pois, ao detrimento da politécnica – cuja abordagem educacional articula a formação teórica com a vivência prática, e a aprendizagem significativa e

1 Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná – PPGED/UTP, [katia.andrea.costa@gmail.com](mailto:katia.andrea.costa@gmail.com).



contextualizada enfatiza a importância de uma educação que prepara os estudantes para enfrentar os desafios do mundo real, desenvolvendo habilidades práticas, reflexivas e promotoras da emancipação social.

**Palavras-chave:** Neotecnicismo, Politecnia, Políticas Públicas Educacionais, Formação de Professores.



## INTRODUÇÃO

A discussão sobre os aspectos e a influência do neotecnicismo na educação perpassa o conceito de neoliberalismo na sociedade contemporânea. O neoliberalismo, mais do que um conceito econômico, é antes de tudo uma estratégia para modificação e adequação da sociedade e do ser humano que desta faz parte, ambiente no qual se reconfiguram as concepções de cidadania e individualidade. De acordo com Ramos (2002, p. 140):

Diante da instabilidade contemporânea, a cidadania não é resgatada como valor universal, mas como a cidadania possível, conquistada de acordo com o alcance dos próprios projetos individuais e segundo os valores que permitam uma sociabilidade pacífica e adequada aos padrões produtivos e culturais contemporâneos.

A estratégia do neoliberalismo reside na capacidade de induzir a transformação de valores e dos modos de interação dos sujeitos entre si e consigo mesmos, estimulando que estes se percebam como um capital – o capital humano, e sejam, pois, empreendedores/gestores de si mesmos. Nesse contexto, a escola é um ponto estratégico de extrema importância, porque é na escola que se forma o dito capital humano, criado para suprir o sistema produtivo baseado na concorrência desmedida próprio do sistema capitalista cada dia mais feroz e competitivo<sup>2</sup>.

Neoliberalismo e educação, então, são dois conceitos tão imbricados na sociedade contemporânea que qualquer estudo a respeito da escola, dos sistemas de ensino, das políticas educacionais e seus meandros devem levar em consideração as características neoliberais que os definem e os delimitam. O acesso ao conhecimento nesse modelo de sociedade, portanto, justifica-se (apenas) para que os estudos sejam considerados como um investimento (altamente) rentável, tendo em vista que

2 Acolhe-se nessa pesquisa a visão do sociólogo francês Christian Laval discutida na sua obra “A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público”, na qual o autor discorre sobre a forma que escola tem sido organizada e administrada – tal e qual uma empresa privada, na sociedade contemporânea. Marcada pelo neoliberalismo, a educação é confundida como um produto privado, uma mercadoria. Nessa ótica, é preciso que esteja agregada à cultura social e permeada nas relações humanas a ideia de competitividade e eficácia, haja vista que se não houver economia competitiva, não haverá emprego, e é preciso que a educação participe dessa competitividade, para que se tenha mais empregos e capacidade de consumo.



(...) a tendência a considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviço, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. (Saviani, 2007, p. 438)

As transformações tecnológicas que estão sendo implementadas no período de supremacia do neoliberalismo vêm, no século XXI, na forma de um neotecnicismo com características digitais. Mas se existe um “neo” tecnicismo, é porque existe um “tecnicismo”. Para isso, recorremos a Saviani (1979, p. 11), que em discussão sobre as formas de pedagogia existentes no século XX no Brasil afirma que a

(...) pedagogia tecnicista, dir-se-ia que é o processo que define o que o professor e os alunos devem fazer, e assim como define também quando e como o farão. Compreende-se, então, que para a pedagogia tecnicista (...) marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo. A educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes, portanto, capazes de darem sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade. Assim, estará ela cumprindo sua função de equalização social.

Assim, olhar para as políticas públicas desenhadas no Brasil contemporâneo, fortemente influenciado pela lógica neoliberal e principalmente a partir da última década do século XX, é possível visualizar a percepção de controle sobre a relação professor-aluno, controle que pode ser medido pelas avaliações censitárias de larga escala que começam a ser feitas nas escolas e que definem a sua própria dinâmica interna, a fim de que o que acontece dentro da ambiência escolar fique restrito a este espaço e sob o jugo dos planejadores/gestores educacionais em larga escala. Portanto, quando se olha para a Educação visando a melhoria em seus processos, o capitalismo não vê outra forma a não ser pela introdução/produção de tecnologia e aumento do controle.



## METODOLOGIA

Entende-se que a revisão de literatura constitui uma etapa indispensável no desenvolvimento de pesquisas científicas, visto que essa metodologia facilita o mapeamento de discussões temáticas em diferentes contextos e escalas. A execução dessa revisão é essencial para evitar a redundância de estudos ou, quando pertinente, para possibilitar a reaplicação e adaptação de pesquisas já realizadas. Revisar significa revisitar, retomando as contribuições de outros pesquisadores não apenas para observá-las, mas para analisá-las de forma crítica. Essa análise só se torna viável quando, conforme mencionado, os objetivos estão definidos e devidamente formulados. Vale apontar que, de acordo com Alves Mazzotti (2002), a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa.

Adota-se a revisão sistemática qualitativa porque no ambiente contemporâneo de majoração na produtividade científica, aliado à disseminação rápida e ampla do conhecimento que é facilitada pelos meios digitais de disseminação e compartilhamento de informações, existe a possibilidade de pesquisar, selecionar e resumir as pesquisas mais pertinentes e potencialmente impactantes relativas a questão ou tópico de investigação específico, garantindo assim que os novos estudos gerados possam efetivamente discutir o conhecimento a partir do que já foi estabelecido. Dessa forma, possibilita-se uma síntese de estudos para fazer avaliação crítica a respeito do tópico abordado.

Esta pesquisa se baseia em revisão sistemática qualitativa de literatura de artigos científicos indexados nas plataformas Google Scholar, Scielo e Portal de Periódicos CAPES, com referencial teórico-metodológico compreendendo a análise de autores críticos para a defesa da educação politécnica numa conjuntura em que a subordinação ativa e consentida das políticas públicas educacionais brasileiras à lógica do mercado é evidente. Buscaram-se os termos “Neotecnicismo”, “Politecnia”, “Educação”, “Políticas Públicas” e “Formação de Professores” como palavras-chave ou como integrantes dos títulos, utilizadas individualmente e em conjunto dentro do sistema de buscas nos repositórios digitais supramencionados. Após a seleção dos textos que contivessem maior incidência dos termos pesquisados, passou-se a leitura de seus resumos para que houvesse a discussão sobre os resultados encontrados.



No Google Scholar, a busca selecionada inicial com o descritor “neotecnismo” apresentou 4.070 textos em língua portuguesa, sem delimitação temporal. Ao juntar os descritores “neotecnismo” e “politecnia”, o resultado oferece 134 textos em língua portuguesa, igualmente sem delimitação temporal. Com o acréscimo do descritor “políticas públicas”, a busca resulta em 117 textos, e com o acréscimo do descritor “formação de professores” a busca resulta em 85 textos, conforme diagrama a seguir:

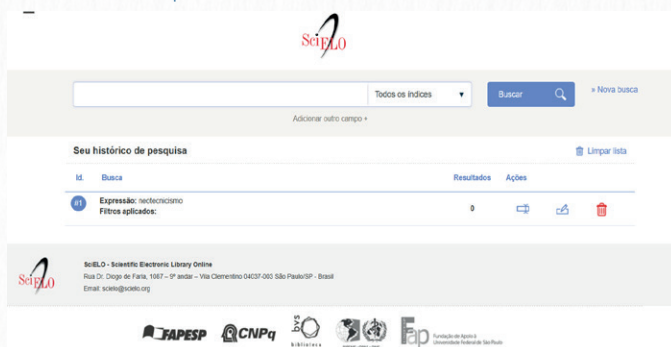
| Fonte de busca: Google Scholar                                                  |            |
|---------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Descritor(es)                                                                   | Quantidade |
| “neotecnismo”                                                                   | 4.070      |
| “neotecnismo”+“politecnia”                                                      | 134        |
| “neotecnismo”+“politecnia” + “políticas públicas”                               | 117        |
| “neotecnismo” + “politecnia” + “políticas públicas” + “formação de professores” | 85         |

**Fonte:** a autora

Após a delimitação dos 85 textos, passou-se a verificação dos títulos que estejam compreendidos entre 2020 e 2025, para que houvesse as buscas por pesquisas mais atuais sobre a temática abordada. Como resultado foram sugeridos 21 textos científicos, dentre os quais: 3 livros, 1 trabalho de conclusão de curso, 9 dissertações e 6 teses.

A plataforma Scielo não apresentou resultado nas buscas, conforme se verifica na figura da página de pesquisa com o primeiro descritor “neotecnismo”:

**Figura 1:** resultado da busca na plataforma Scielo<sup>3</sup>



<sup>3</sup> Foi feita a pesquisa no seguinte endereço eletrônico: <https://search.scielo.org/history/?lang=pt>, último acesso em 08 mar 2025.



No Portal de Periódicos CAPES, a busca ocorreu na mesma ordem e sequência da realizada na plataforma Google Scholar, com a utilização do descritor “neotecnismo” como primeiro filtro e os demais conforme já aplicados na plataforma Google Scholar, e como resultado foram sugeridos 32 textos científicos com a delimitação temporal entre 2006 até 2025, 31 textos científicos com acesso aberto e 1 texto com acesso fechado, e sendo 25 produções nacionais e 7 produções internacionais. Na junção entre “neotecnismo” e “politecnia”, o resultado não oferece nenhuma sugestão de texto.

Com o acréscimo do descritor “políticas públicas”, a busca resulta em 7 textos, com a delimitação temporal entre 2013 até 2025, todos com acesso aberto, e sendo 6 produções nacionais e 1 produção internacional. Com o acréscimo do descritor “formação de professores”, a busca resulta em 8 textos, com delimitação temporal entre 2020 a 2025, todos com acesso aberto, e sendo 7 produções nacionais e 1 internacional. Vejamos o digrama a seguir:

| Fonte de busca: Portal de periódicos CAPES                                      |            |
|---------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Descritor(es)                                                                   | Quantidade |
| “neotecnismo”                                                                   | 32         |
| “neotecnismo”+“politecnia”                                                      | 0          |
| “neotecnismo”+“politecnia” + “políticas públicas”                               | 7          |
| “neotecnismo” + “politecnia” + “políticas públicas” + “formação de professores” | 8          |

**Fonte:** a autora

Após a busca detalhada, houve o estudo dos resumos dos textos científicos elencados nas plataformas e então posterior discussão de resultados que será analisada de acordo com o referencial teórico a seguir.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O processo de elaboração e implementação de políticas de formação de professores é resultado da interação de embates políticos e ideológicos, caracterizados por diferentes princípios, necessidades e interesses sociais, culturais e econômicos, que discutem o papel da educação no atual contexto de acumulação e reprodução do capital. O professor Dermeval Saviani quando discute as pedagógicas no Brasil na década de 1990, afirma que:



Nesse novo contexto não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando a assegurar, nas escolas, a preparação da mão-de-obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expande em direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade (Saviani, 2007, p. 428).

Pode-se inferir, então, que o neotecnicismo – paradigmático no desenvolvimento educacional e administrativo, é caracterizado pela aplicação meticulosa de métodos técnicos e científicos para otimizar processos e alcançar resultados precisos e mensuráveis. Tal conceito advém da evolução do tecnicismo clássico, incorporando avanços tecnológicos e científicos modernos. E como visualizar o neotecnicismo na execução das políticas públicas educacionais? Por meio dos currículos padronizados, avaliações quantitativas e práticas pedagógicas baseadas em dados, focando na formação pragmática voltada ao mercado de trabalho.

Adicionalmente, o avanço do neoliberalismo, que privilegia o mercado livre, a competição e a redução do papel do Estado, tem uma correlação direta com a adoção do neotecnicismo. O neoliberalismo promove a ideia de que as instituições devem operar como empresas, centradas na eficiência e produtividade, fomentando práticas neotecnicistas. Ambos compartilham uma visão tecnocrática da gestão e do desenvolvimento, advogando pela competitividade, descentralização, privatização e mensuração dos resultados.

As correlações entre neotecnicismo e neoliberalismo destacam uma tendência crescente de tratar a educação e outros sistemas sociais como espaços de aplicação de técnicas de mercado, frequentemente em detrimento de abordagens mais holísticas e humanísticas. Tal tendência pode levar a uma priorização excessiva de resultados mensuráveis e à desvalorização de aspectos qualitativos e contextuais da educação e da gestão social. Assim, enquanto o neotecnicismo facilita a implementação de soluções tecnológicas e científicas, sua integração com princípios neoliberais aponta para um cenário educacional e social cada vez mais tecnocrático e orientado para o mercado, influenciando o currículo escolar.

A reflexão sobre o currículo como um projeto constitutivo de uma cultura específica, conforme discutido por Sacristán (2000), é politicamente e socialmente condicionada. Esta reflexão permeia as atividades escolares e se



materializa dentro do contexto das escolas. De acordo com o autor, as teorias curriculares funcionam como mediadores entre o pensamento e a ação na educação, enfatizando que:

Não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo, e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples. (Sacristán, 2000, p. 15)

A análise das políticas públicas educacionais abrange uma concepção ampla e integradora de formação educacional, que objetiva o pleno desenvolvimento das capacidades intelectuais, morais e práticas dos indivíduos. Para definir adequadamente a educação, é imprescindível identificar a essência e a constituição do ser humano, considerando que a educação está intrinsecamente ligada aos processos de formação humana. Assim, retorna-se à Gramsci e ao Cadernos do Cárcere n. 7 – excerto no qual o autor afirma o humano é ser de relações, da práxis e da história:

A afirmação de que a “natureza humana” é o “conjunto das relações sociais” é a resposta mais satisfatória porque inclui a idéia do devir: o homem “devém”, transforma-se continuamente com as transformações das relações sociais; e, também, porque nega o “homem em geral”: [...] as relações sociais são expressas por diversos grupos de homens que se pressupõem uns aos outros, cuja unidade é dialética e não formal. (Gramsci, 1999, p. 245).

Gramsci defende, a partir dessa concepção de ser humano, uma abordagem educacional que prepare os estudantes não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a participação ativa e crítica na sociedade. A educação politécnica, portanto, incorpora tanto o ensino teórico quanto o prático, buscando uma síntese entre o saber científico e o saber fazer, de modo a formar pessoas capazes de entender e intervir nas realidades complexas do mundo contemporâneo – ou seja, a educação politécnica como ferramenta para a emancipação e a igualdade social.



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nas informações de busca bibliográfica detalhadas na seção de metodologia, discutem-se agora os resultados obtidos nas pesquisas realizadas em plataformas indexadoras de textos científicos. O Google Scholar, a plataforma Scielo e o Portal de Periódicos CAPES são ferramentas de pesquisa que indexam a literatura acadêmica e científica, permitindo a consulta a diversas fontes de literatura especializada. Essas plataformas são essenciais no processo de revisão bibliográfica, facilitando o acesso e a divulgação científica, além de possibilitar o planejamento do estudo bibliográfico a partir de descritores e fontes relevantes na área de interesse.

Na plataforma Google Scholar, obtiveram-se 4 tipos de textos científicos após a aplicação dos descritores temáticos: 3 livros, 1 trabalho de conclusão de curso, 9 dissertações e 6 teses. Os três livros têm como ponto de partida a concepção da pedagogia histórico-crítica como filtro de análise dos temas educacionais abordados. Tratam principalmente sobre os desafios da escola pública em frente aos ataques a sua capacidade de formação emancipadora. As pesquisas acadêmicas para conclusão de curso de graduação (TCC) e pós-graduação (dissertações e teses) abordam suas análises do contexto educacional brasileiro sob os vieses da crise educacional como reflexo de um contexto social e histórico neoliberal e neotecnista.

No Portal de Periódicos CAPES, foram sugeridos 8 artigos científicos. Quanto à composição de seus títulos, 2 textos contêm o termo “neotecnismo”, 1 texto contêm o termo “políticas educacionais”, 3 textos contêm o termo “formação de professores (docente)”. Vale ressaltar que os textos trazem em seus títulos termos afins, como “tecnologia/TIC”, “neoliberalismo”, “didática”, “pedagogia histórico-crítica” e “educação superior”. Quanto aos seus resumos, abarca-se a adoção da pedagogia histórico-crítica como a lente de análise das normativas educacionais referentes à BNCC e das diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura, com a convergência para a discussão dos desafios da formação de professores no contexto em que o reducionismo tecnicista se alia à sofisticação tecnológica para moldar o contexto neoliberal em que a formação de professores parte da dimensão acadêmica para a dimensão instrumental e nas competências e habilidades dos professores e alunos para atingirem as metas e os resultados pré-estabelecidos.



As discussões apresentadas nos textos consultados partem da integração do neotecnismo e do neoliberalismo no campo educacional, tendo consequências profundas na formação de professores e na elaboração de políticas educacionais. A adoção de uma perspectiva tecnicista, junto à ênfase crescente em competências e habilidades instrumentais, pode limitar a formação dos professores a uma dimensão puramente operacional, em detrimento de uma abordagem mais crítica e reflexiva. É essencial que as instituições de ensino e os formuladores de políticas considerem a relevância de uma educação que não apenas prepare os docentes para atender às demandas do mercado, mas que também promova a emancipação social e o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Desta forma, os textos apresentam a pedagogia histórico-crítica como uma ferramenta para oferecer uma visão ampliada que integra o conhecimento científico com a prática crítica e transformadora. Essa abordagem está situada nas condições histórico-sociais da existência humana, fundamentando-se na concepção materialista da história e na concepção dialética de Marx.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto apresenta duas principais inferências. A primeira é que a institucionalização da noção de competência como diretriz das políticas públicas oficiais está diretamente relacionada à cultura, resultando em novos códigos éticos e valores. Princípios como competitividade, individualismo, livre concorrência e isolacionismo – valores característicos da ideologia neoliberal – prevalecem sobre a coletividade, universalidade e democracia. Nesse contexto, é essencial retomar ações contra-hegemônicas ao neoliberalismo e sua abordagem neotecnista, especialmente no campo educacional, visando o esclarecimento e a emancipação da classe trabalhadora. A citação a seguir sintetiza as ideias discutidas e indica a direção para a conclusão de nossas análises:

Defendemos como princípio de que o ensino e a aprendizagem devam levar o estudante a compreender o processo sócio-histórico de construção do conhecimento científico, possibilitando-o fazer uma leitura crítica do mundo, estabelecer relações entre fatos, ideias e ideologias, realizar atos e ações – voluntários ou compulsórios – de forma crítica e criativa, compreender e construir ativamente novas relações ao uso instrumental dos conteúdos. A abordagem pedagógica centrada nas competências apresenta o risco de se fazer um recorte restrito



do que deve ser ensinado, limitando-se à dimensão instrumental e, assim, empobrecendo e desagregando a formação, por atrelar essa dimensão a tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis. Isto explica a resistência, ainda que não organizada, da maioria dos professores em conhecer, compreender e praticar a pedagogia da competência. A isto chamaríamos de resistência história (Ramos, 2002, p. 154).

O segundo aspecto retoma os princípios do materialismo histórico-dialético presentes na concepção da politécnia (Gramsci) e da pedagogia histórico-crítica (Saviani). Ambas as abordagens partem do pressuposto de que é necessário problematizar o modo de produção para compreender o desenvolvimento histórico do homem. Esse pressuposto implica uma análise crítica sobre o papel da educação escolar dentro do contexto do modo de produção capitalista.

Antonio Gramsci, que focou na importância da educação e da cultura no processo de superação do capitalismo e criação de uma nova civilização na Itália, enfatiza seu posicionamento de forma muito evidente, tanto em seus textos quanto na práxis que desenvolveu: para que as classes subalternas possam superar o capitalismo e estabelecer relações sociais de seu interesse como classe, é essencial um processo de reeducação. Nesse sentido, Gramsci vê a escola unitária, baseada na politécnia, como um instrumento fundamental. De acordo com a perspectiva gramsciana, pode-se afirmar que a revolução no contexto atual também está intrinsecamente ligada à questão educacional.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão de literatura” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo: **Cortez**, 2002, p. 25-44.

CALDAS, Maria Aparecida Esteves. Estudos de revisão de literatura: fundamentação e estratégia metodológica. São Paulo: **Hucitec**, 1986.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere: Antonio Gramsci: introdução ao estudo da filosofia; a filosofia de Benedetto Croce. Edição e tradução de Carlos Nelson



Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. v. 1. Rio de Janeiro: **Civilização Brasileira**, 1999.

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

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 30, n. 2, p. 289–300, 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27936>. Acesso em: 02 fev. 2025.

RAMOS, Marise Nogueira. Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: **Cortez**, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa 3. cd. Porto Alegre: **ArtMed**, 2000.

SAVIANI, Demerval. A pedagogia no Brasil: história e teoria. 2. ed. Campinas: **Autores Associados**, 2012.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. São Paulo: **Cortez**, 1979.

SAVIANI, Dermeval. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. Campinas: **Autores e Associados**, 2007.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.028

# **POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO PARANÁ: RELATOS DE EXPERIÊNCIA NA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA ILHA DOS VALADARES**

Raquel Lucas Mendes de Andrade<sup>1</sup>

Luiz Belmiro Teixeira<sup>2</sup>

Rhayssa Gonçalves Vieira<sup>3</sup>

Otoniel Rodrigues Silva<sup>4</sup>

## **RESUMO**

Este relato de experiência visa apresentar vivências e reflexões que ocorreram durante a disciplina de Estágio Supervisionado, que teve como campo o Colégio Estadual Cidália Rebello Gomes, localizado na ilha de Valadares, no município de Paranaguá-PR. Analisamos os impactos das políticas educacionais contemporâneas, sobretudo, da implantação do Novo Ensino Médio. O trabalho seguiu metodologia qualitativa, baseando-se em estudos bibliográficos e observação de campo, utilizando como principal referência o trabalho de Silva (2019) sobre a Reforma do Ensino Médio, e a proposta metodológica de Antônio Cândido, de realizar uma sociologia da escola. A partir da observação do contexto da ilha, e do espaço interno da escola, foi possível identificar as dificuldades estruturais que impactam diretamente a dinâmica de aprendizagem, mesmo com a recente reforma das instalações. A escola oferece o

1 Graduanda do Curso de Ciências Sociais, do Instituto Federal do Paraná (IFPR- Campus Paranaguá) [raquel.lucasmendes@gmail.com](mailto:raquel.lucasmendes@gmail.com);

2 Doutor em Sociologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR) [luiz.teixeira@ifpr.edu.br](mailto:luiz.teixeira@ifpr.edu.br);

3 Graduanda do Curso de Ciências Sociais, do Instituto Federal do Paraná (IFPR - Campus Paranaguá); [rhayssagoncalves11@gmail.com](mailto:rhayssagoncalves11@gmail.com);

4 Doutor em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), [otonielsilva@ifpr.edu.br](mailto:otonielsilva@ifpr.edu.br);



Ensino Médio exclusivamente no período noturno, limitando o acesso dos estudantes ao direito à educação. Esse cenário compromete a adaptação ao modelo curricular do Novo Ensino Médio, e dificulta a formação crítica e integral dos estudantes, conforme preconizado pelos parâmetros educacionais. Realizamos entrevistas com professores, estudantes e comunidade, questionando a avaliação destes sobre o Novo Ensino Médio e as políticas educacionais do Paraná, como a plataformização. A plataformização da educação em curso no estado, restringe a atuação dos professores, limitando seu papel de mediador entre os estudantes e os conteúdos. Após nossas observações concluímos que, apesar das melhorias na estrutura física, a escola ainda enfrenta grandes desafios em termos de tecnologia, infraestrutura e diversificação curricular, afetando a formação integral dos estudantes e a construção de uma educação que se alinhe com as necessidades sociais e pedagógicas da comunidade da Ilha dos Valadares.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais, Novo Ensino Médio, Plataformização, Paranaguá.



## INTRODUÇÃO

A Ilha dos Valadares, localizada na baía de Paranaguá, litoral do Paraná, destaca-se como uma importante área de preservação das tradições caiçaras e, simultaneamente, o maior bairro populacional do município. Suas terras pertenceram à União até 2021, quando foram oficialmente integradas ao município de Paranaguá. Até a década de 1990, o único meio de acesso à ilha era por embarcações, pois ela se encontrava separada do continente, sendo os rios Itiberê e Correias as barreiras naturais. Durante muitos anos, a única conexão física com o continente era uma passarela destinada a pedestres, utilizada também por veículos oficiais, o que restringia o transporte e a mobilidade da população local.

Uma mudança significativa ocorreu em 20 de setembro de 2024, com a inauguração de uma ponte que passou a conectar a ilha ao continente, permitindo o trânsito de veículos. Antes disso, os moradores dependiam de um sistema de balsas, cujo funcionamento estava condicionado ao nível do Rio Itiberê, muitas vezes dificultando o transporte conforme as variações nas condições do rio.

Nesse contexto, o Colégio Estadual Cidália Rebello Gomes desempenha um papel central na comunidade da Ilha dos Valadares, sendo a única instituição educacional da região a oferecer tanto os anos finais do Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio. Fundada em 1926, a instituição passou por diversas transformações ao longo dos anos, refletindo as mudanças nas políticas educacionais brasileiras. inicialmente designada Escola Mista de Valadares, em 1953 seu nome foi alterado para Grupo Escolar Valadares, posteriormente mudando para Grupo Escolar Cidália Rebello Gomes, em homenagem à sua primeira professora que resistiu e persistiu nas adversidades para lecionar na ilha. O colégio ocupa seu prédio atual desde 1973 e, em 2004, passou a oferecer o Ensino Médio de forma gradativa, sendo oficialmente reconhecido como Colégio Estadual Cidália Rebello Gomes - Ensino Fundamental e Médio em 2005.

A instituição atende estudantes da Ilha dos Valadares, oriundos de três escolas municipais e duas escolas particulares localizadas na própria ilha. A maioria dos pais e responsáveis pelos estudantes trabalham no continente, atuando em setores como comércio, serviços portuários, turismo e funcionalismo público. Além disso, alguns moradores da ilha ainda se dedicam à pesca e, em menor escala, ao artesanato, refletindo a preservação da tradição caiçara na região.



O Colégio Estadual Cidália Rebello Gomes possui 45 turmas distribuídas entre os turnos da manhã, tarde e noite. No período matutino, há 15 turmas, totalizando 576 estudantes matriculados. No turno vespertino, também há 15 turmas, com 360 matrículas. No período noturno, o colégio oferece duas turmas de ensino fundamental: o 8º ano, com 27 estudantes, e o 9º ano, com 36 estudantes. O ensino médio noturno conta com cinco turmas do 1º ano, somando 193 estudantes; quatro turmas de 2º ano, com 139 estudantes; e quatro turmas do 3º ano, com 156 estudantes totalizando 488 matrículas no ensino médio noturno. O colégio conta com 76 professores, que trabalham nos três turnos: manhã, tarde e noite.

A restrição na oferta do Ensino Médio apenas no turno noturno dificulta o acesso de jovens que preferem estudar durante o dia, forçando muitos a buscar instituições fora da ilha. Essa situação implica em deslocamentos longos, afetando a qualidade de vida dos estudantes e, em alguns casos, contribuindo para o abandono escolar.

A diversidade de atividades econômicas dos responsáveis influencia a vida escolar dos estudantes, que, apesar da proximidade com o continente, enfrentam uma realidade própria da comunidade insular, onde as tradições locais e a dependência econômica do continente coexistem com o desenvolvimento educacional proporcionado pela única instituição de ensino médio da ilha.

É, então, a partir das experiências vivenciadas e das reflexões construídas durante os Estágios Supervisionados I e II, disciplinas obrigatórias do curso de Ciências Sociais no Instituto Federal do Paraná (IFPR) – Campus Paranaguá, que foi desenvolvido o presente relato, com foco na análise dos impactos das políticas educacionais contemporâneas, especialmente a implementação do Novo Ensino Médio, no Colégio Estadual Cidália Rebello Gomes. Este relato busca examinar como as mudanças curriculares e pedagógicas são percebidas e sentidas pela comunidade escolar da Ilha dos Valadares, destacando os desafios e as potencialidades desse processo de transformação educacional, com ênfase nas adaptações às novas demandas formativas e à realidade local.

## **METODOLOGIA**

A metodologia adotada para este estudo foi baseada em uma abordagem exploratória e descritiva, que conforme Gil (1991), possibilitam ao pesquisador



maior familiaridade com o problema. Foi nesta perspectiva metodológica que buscamos compreender a implementação do Novo Ensino Médio e seus impactos na realidade educacional do Colégio Estadual Cidália Rebello Gomes, localizado na Ilha dos Valadares, Paranaguá-PR. As etapas metodológicas seguiram o percurso dos Estágios Supervisionados I e II, proporcionando uma visão detalhada da escola, a partir da análise de suas estruturas físicas, pedagógicas e de sua relação com a comunidade insular.

A coleta de dados envolveu duas principais técnicas: a observação participante e as entrevistas estruturadas. Durante o Estágio Supervisionado I, foi realizada uma visita técnica à escola, na qual se procurou observar as condições físicas da instituição, como acessibilidade, recursos pedagógicos disponíveis, e a organização interna das aulas, com foco nas adaptações ao Novo Ensino Médio. O objetivo desta fase foi compreender as implicações diretas das reformas educacionais no cotidiano da escola e dos alunos. A observação se deu em visitas agendadas anteriormente, possibilitando um acompanhamento atento às dinâmicas escolares e aos desafios estruturais enfrentados pela instituição. Os Estágios Supervisionados ocorreram no período de 07 de agosto de 2024 a 09 de janeiro de 2025. No Estágio Supervisionado I, foi realizada uma visita técnica ao colégio, com o objetivo principal de observar sistematicamente as estruturas físicas, organizacionais e pedagógicas da instituição, bem como seu entorno. No Estágio Supervisionado II, as atividades incluíram entrevistas estruturadas com professores, estudantes, equipe pedagógica e outros membros da comunidade escolar, investigando a aplicação do Novo Ensino Médio, com foco na implementação da reforma educacional.

No Estágio Supervisionado II, foi conduzida uma série de entrevistas estruturadas com diferentes membros da comunidade escolar, incluindo professores, estudantes, equipe pedagógica e representantes da comunidade local. As entrevistas tiveram como foco a implementação das novas diretrizes curriculares e a percepção dos diferentes agentes educacionais quanto aos impactos do Novo Ensino Médio na realidade da escola. Buscamos identificar como as transformações propostas nas políticas educacionais estão sendo recebidas e vivenciadas no dia a dia escolar. Essas entrevistas foram realizadas com base em um roteiro previamente elaborado, que abordou questões relativas à plataforma da educação, ao engajamento dos estudantes e ao papel da escola como um espaço de coesão social.



Além das observações e entrevistas, foi realizada uma análise documental, baseada em referenciais teóricos que discutem as reformas educacionais recentes, com destaque para Silva (2018), que aborda a reforma do Ensino Médio no Brasil. Por fim, utilizamos como base metodológica a proposta de Antônio Candido (1995) sobre a sociologia da escola, que considera o ambiente escolar como um espaço sociocultural dinâmico, onde as relações entre os diversos agentes educacionais refletem as potencialidades do contexto social. Essa perspectiva nos permitiu entender o colégio não apenas como um local de ensino, mas como um espaço de integração e resistência da comunidade da Ilha dos Valadares frente às políticas educacionais em vigor.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A Reforma do Ensino Médio, promovida pela Lei nº 13.415/2017, propõe uma flexibilização do currículo, permitindo que os estudantes escolham itinerários formativos com base em seus interesses, mas ao mesmo tempo, excluindo a obrigatoriedade de disciplinas como Sociologia e Filosofia. Almeida (2022) sugere que uma reforma favoreceu *“a voracidade do mercado e os grupos em processo de crescimento, como a Kroton”* (p. 113), uma das maiores redes privadas de educação do país. A centralização das mudanças e a exclusão de disciplinas humanísticas têm gerado debates sobre a qualidade da formação dos estudantes e sobre o papel da educação na formação crítica.

A Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são exemplos de políticas que, embora busquem modernizar a educação, levantam questões sobre sua eficácia na promoção da equidade. Segundo Almeida (2022), a reforma parte da premissa de que *“o aluno não aprende porque a escola não ensina; portanto, a culpa pela falta de aprendizado é da escola – leia-se, do professor”* (p. 120). Isso tem gerado um ambiente de avaliação e controle constante sobre as escolas e os professores, o que pode comprometer a qualidade da educação ao priorizar metas quantitativas, em vez de promover uma formação integral e inclusiva.

A proposta de flexibilização do currículo, embora tenha como objetivo permitir que os estudantes escolham itinerários formativos com base em seus interesses – nas áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, além do ensino técnico e profissionalizante – também trouxe à tona contradições científicas, que desafiam a efetividade dessa



proposta em termos de equidade educacional, acesso ao conhecimento e formação integral dos estudantes.

A flexibilização curricular, apesar de ser apresentada como um avanço em termos de autonomia dos estudantes, encontra limitações estruturais e desigualdades regionais. Silva (2018) observa que a reforma intensifica as desigualdades ao delegar às redes de ensino a responsabilidade por decidir quais itinerários serão oferecidos. Isso resulta em escolas com menos recursos oferecendo menos opções, o que dificulta uma escolha real para os estudantes, comprometendo o direito a uma formação ampla e integral, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/96).

A falta de um itinerário formativo universal prejudica a formação dos jovens em áreas fundamentais para o desenvolvimento crítico e científico. Silva (2018) argumenta que a reforma *“nega aos estudantes o direito a uma formação básica completa e comum a todos”* (p. 2), fragmentando o currículo e dificultando o acesso equitativo ao conhecimento.

Embora a flexibilização curricular tenha sido proposta como uma forma de ampliar as possibilidades de escolha, sua implementação revela contradições. A oferta dos itinerários formativos depende da infraestrutura e dos recursos disponíveis em cada escola, o que resulta em desigualdades regionais e limita o direito de escolha para muitos estudantes, especialmente em instituições públicas com menor investimento. Essa realidade levanta questões sobre a efetividade da reforma em garantir a equidade no acesso à educação.

Silva (2017) aponta que a implementação do Novo Ensino Médio reforça a hierarquização do conhecimento escolar, fragmentando o currículo e restringindo a formação integral dos estudantes. Segundo a autora, *“o fatiamento do currículo em áreas ou ênfases leva à privação do acesso ao conhecimento, bem como às formas de produção da ciência e suas implicações, políticas e estéticas”* (p. 7), também observa que a atual configuração do Ensino Médio no Brasil representa um retrocesso, pois limita o direito dos jovens a uma formação ampla e comum. A autora destaca que o modelo adotado *“resulta na precarização da formação, negando aos estudantes a possibilidade de acesso a um conhecimento mais amplo e aprofundado”* (p. 7).

Outro ponto de tensão gerado pela reforma diz respeito à incompatibilidade entre a nova estrutura curricular e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que é o principal meio de acesso ao ensino superior no Brasil. Enquanto a reforma



permite que os estudantes se aprofundem em áreas específicas, o ENEM continua cobrando conhecimento de todas as disciplinas de maneira generalista.

Essa contradição gera desigualdades estruturais, pois estudantes que cursam itinerários com menor ênfase em determinadas disciplinas ficam em desvantagens no ENEM. Silva (2018) argumenta que esse modelo *“impede a equidade no acesso ao ensino superior, uma vez que restringe a formação de determinados grupos ao que foi oferecido pelas suas escolas”* (p. 9). Assim, a promessa de um ensino mais personalizado e adequado aos interesses dos estudantes acaba sendo limitada por um modelo de avaliação que exige uma formação ampla e padronizada.

No Paraná, a aplicação dessa reforma foi acelerada e não contou com a ampla consulta às comunidades escolares, obrigando a adaptação dos professores e aulas ao novo modelo. A reformulação curricular priorizou itinerários formativos voltados para as demandas do mercado de trabalho, reforçando uma visão pragmática da educação, mas negligenciando sua dimensão formativa integral.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A estrutura física do Colégio Cidália Rebello Gomes chama atenção por sua ampla área, além das recentes reformas e construções que ainda estão por finalizar. A instituição é extremamente limpa e esteticamente agradável, gerando uma sensação de bem-estar. No entanto, algumas áreas ainda requerem atenção, especialmente no que diz respeito à acessibilidade para pessoas com deficiência. Apesar da existência de rampas e piso tátil direcional, a falta de banheiros adequados para PCDs e a necessidade de mais pisos evidenciam a importância de investimentos contínuos para garantir a inclusão plena de todos os estudantes. As salas de aula são de tamanho razoável, as carteiras são bem acomodadas e permitem a circulação do professor entre as fileiras, e a escola ainda não possui laboratórios específicos. A oferta do Ensino Médio no período noturno compromete tanto a implementação de um currículo mais diversificado quanto a introdução das novas tecnologias previstas na reforma.

Durante a pandemia de COVID-19, as aulas foram adaptadas para o formato remoto, utilizando plataformas digitais como Google Classroom e Google Meet, além da distribuição de trilhas de aprendizagem impressas. Em outubro de 2021, as aulas presenciais foram retomadas e, em 2022, o colégio implementou o Novo Ensino Médio, com a inclusão de disciplinas como Projeto de Vida,



Pensamento Computacional e Educação Financeira. No ano seguinte, novos componentes foram incorporados à matriz curricular, incluindo Liderança e Ética, Oratória, Práticas Esportivas, Robótica I, Programação I, Biotecnologia, Mídias Digitais, Processos Criativos e Empreendedorismo.

Atualmente, as mudanças decorrentes do Novo Ensino Médio já estão consolidadas, com quatro itinerários formativos: Área de Linguagens e suas Tecnologias, Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Área de Matemática e suas Tecnologias (Projeto Político Pedagógico, 2023). Com essa organização, os estudantes que ingressam no primeiro ano do Ensino Médio escolhem as suas áreas de interesse, com a possibilidade de alteração. A possibilidade de adesão ao projeto de escola cívico-militar foi considerada, porém, a ideia foi logo descartada, pois o colégio atende um grande público noturno inviabilizando o projeto.

O Novo Ensino Médio na Escola Cidália Rebello Gomes trouxe mudanças profundas que estão sendo sentidas tanto pelos professores quanto pelos estudantes e a comunidade. O seu processo de implementação gerou uma série de reações que refletem o impacto da reforma nas práticas pedagógicas, na organização curricular e na dinâmica escolar, especialmente em uma instituição que já enfrenta desafios estruturais. Durante as observações e entrevistas, ficou claro que as opiniões sobre as mudanças variam, mas há um consenso em torno das dificuldades práticas impostas pela reforma.

Um dos principais pontos de crítica está relacionado ao material didático utilizado. Conforme o Entrevistado 1, há uma padronização do ensino que afeta diretamente a autonomia docente: “Tome, siga essa cartilha. A questão é que não sabemos de onde vem, qual pedagogia. O que parece é que o governador não quer que crie maneiras do estudante pensar.” Essa declaração reflete uma insatisfação com a imposição de conteúdos sem uma contextualização pedagógica clara, o que, segundo ele, transforma o professor em um mero executor de diretrizes, sem espaço para uma abordagem crítica ou adaptativa às necessidades dos estudantes. Esse distanciamento entre as diretrizes oficiais e a realidade escolar, aliado à falta de diálogo, compromete o processo de ensino-aprendizagem.

Outro ponto mencionado pelo Entrevistado 1 é a questão da sobrecarga de trabalho dos docentes. A ampliação da carga horária, proposta pelo Novo Ensino Médio, veio sem o correspondente aumento de infraestrutura ou apoio pedagógico adequado: “Uma das mudanças é compensar a carga horária.” No



entanto, ele também enfatiza que isso gerou maior pressão sobre os professores, sem oferecer condições adequadas para o desenvolvimento de um ensino de qualidade: “Para um bom ensino é preciso fixar o professor e remunerar. Como ser um bom professor sem um plano de carreira?” A falta de uma política de valorização docente afeta diretamente a motivação e o compromisso com a inovação pedagógica, além de impactar qualidades do ambiente escolar como um todo.

Já o Entrevistado 2 relatou sobre as consequências da reforma em termos de reprovação e financiamento. Ele menciona que, na dinâmica atual, manter baixos índices de reprovação se tornou uma prioridade, não necessariamente por razões pedagógicas, mas por questões orçamentárias: “Você tem o índice de reprovação baixíssimo, porque se aumentar não vem verba de fora para cá.” Esta declaração levanta questionamentos sobre a qualidade do ensino e sobre como as políticas educacionais estão sendo orientadas para garantir recursos financeiros, muitas vezes em detrimento de uma formação de qualidade. O entrevistado também expressou preocupação com a preparação abrangente dos estudantes para exames nacionais, como o ENEM: “O ENEM permanece conteudista, mas é só lá. Aqui, a realidade é outra.”

Um aspecto relevante levantado pelo Entrevistado 3 é a questão da autonomia pedagógica e a necessidade de atualização dos docentes para acompanhar as novas demandas trazidas pelo Novo Ensino Médio. Ele ressalta que, embora os professores tenham agora maior liberdade para integrar os itinerários formativos e novas tecnologias ao ensino, isso só será eficaz se houver capacitação contínua e apoio estrutural: “A contribuição do Novo Ensino Médio para os professores pode ser encarada de várias maneiras, principalmente por desafios e oportunidades: necessidade de atualização e capacitação, autonomia pedagógica, integração com novas tecnologias.” Esta análise evidencia que, para que a implementação seja bem sucedida, é essencial que haja investimento na formação de professores e numa infraestrutura tecnológica que permita o uso eficaz das novas ferramentas de ensino.

Com essa visão, o Entrevistado 3 oferece um panorama que vai além das críticas à implementação, apontando tanto as potencialidades quanto às lacunas que precisam ser preenchidas para que a reforma realmente alcance seus objetivos. Contudo, ele também destaca que, sem uma atenção cuidadosa aos aspectos estruturais e ao desenvolvimento profissional dos docentes, a reforma pode acabar aprofundando desigualdades já existentes no sistema educacional,



especialmente em escolas como o Colégio Cidália Rebello, que já enfrenta desafios significativos em termos de recursos, infraestrutura e localização.

O Entrevistado 4, por sua vez, completa essa análise ao indicado sobre as consequências da plataformização do ensino, uma tendência crescente no Novo Ensino Médio que utiliza plataformas digitais para a entrega de conteúdos. Para ele, esse modelo tem vários efeitos problemáticos, especialmente no que diz respeito à exclusão digital: “A plataformização da educação tem vários efeitos problemáticos. Primeiramente, ela desconsidera a realidade das escolas públicas, onde muitos alunos não têm acesso adequado à internet ou a dispositivos eletrônicos. Isso gera uma exclusão digital dentro do próprio ambiente escolar. Além disso, ao substituir o professor por conteúdos padronizados em plataformas, há um empobrecimento do ensino, pois o aprendizado se torna mecânico e baseado na reprodução, sem espaço para a construção coletiva do conhecimento.” Além disso, o professor critica a reorganização curricular do Novo Ensino Médio, destacando que algumas disciplinas perderam espaço na série, como é o caso da Sociologia, que muitas vezes está incorporada em componentes curriculares mais genéricos, como “Projeto de Vida” e “Liderança e Ética”. Para ele, essa reformulação prejudicou a formação crítica dos estudantes, comprometendo seu entendimento sobre temas fundamentais para a cidadania: “O aprendizado no Novo Ensino Médio se tornou mais fragmentado. Como os itinerários não são bem estruturados e muitos professores acabam lecionando disciplinas para as quais não foram devidamente preparadas, o nível de aprofundamento dos conteúdos tardios. Além disso, os estudantes frequentemente relatam dificuldades com os itinerários, pois muitas vezes acabam escolhendo trajetórias sem entender bem suas implicações para o futuro. Isso demonstra que a proposta de personalização do ensino não está funcionando na prática.”

A dinâmica escolar no Colégio Cidália Rebello Gomes reflete essas dificuldades e desafios. Apesar de o espaço físico ter sido reformado recentemente, ele continua sendo limitado e inadequado para atender à demanda necessária para a oferta dos itinerários formativos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acompanhamento da trajetória do Colégio Estadual Cidália Rebello Gomes nos Estágios Supervisionados I e II proporcionou uma visão aprofundada



de suas transformações institucionais e da relação com a comunidade local. A escola enfrenta um período de mudanças significativas, impulsionadas pela recente transferência da administração da Ilha dos Valadares para o município de Paranaguá e pelo aumento na demanda por matrículas. Esses fatores reconfiguram o cenário educacional e exigem adaptações para atender às necessidades da população.

A localização da escola na Ilha dos Valadares traz desafios e particularidades que influenciam diretamente o processo educativo. A cultura caiçara, ainda fortemente presente, e a história de resistência da comunidade diante das dificuldades de acesso moldam a identidade escolar. A instituição consolidou-se ao longo dos anos como um espaço de resistência e oportunidade educacional, desempenhando um papel central para a população local. O crescimento da demanda por matrículas reforça sua relevância na busca por melhores condições de vida e ascensão social.

Nos últimos anos, o colégio passou por melhorias estruturais expressivas, tornando-se uma das escolas mais bem equipadas de Paranaguá. A modernização das instalações, resultado de investimentos públicos, representa um avanço importante. Além disso, a construção da ponte que liga a ilha ao continente promete ampliar o acesso e facilitar a mobilidade dos estudantes, fortalecendo a integração entre a escola e a cidade. No entanto, desafios persistem, como a limitação da oferta do Ensino Médio ao período noturno, o que restringe as possibilidades educacionais de muitos jovens.

A modernização e a introdução de novas tecnologias no ensino são bem-vindas, mas enfrentam barreiras ligadas à realidade local. A infraestrutura nem sempre acompanha as demandas da digitalização da educação, o que pode acentuar desigualdades no acesso ao aprendizado. Ao mesmo tempo, a urbanização crescente da região impacta a dinâmica cultural da comunidade, trazendo novos desafios para a escola na conciliação entre tradição e modernidade.

A conexão entre as mudanças estruturais do colégio e as transformações sociais da Ilha dos Valadares evidencia a necessidade de um olhar atento às especificidades locais. A educação deve ser capaz de equilibrar a inovação pedagógica com a valorização da cultura e identidade da comunidade, garantindo um ensino inclusivo e contextualizado.

Em suma, o Colégio Estadual Cidália Rebello Gomes exemplifica como a educação pode se transformar e se adaptar a realidades em constante mudança.



Sua trajetória de resistência e renovação reafirma a importância de políticas educacionais que considerem as particularidades regionais e promovam um ambiente escolar que atenda tanto às demandas contemporâneas quanto à preservação da identidade local. Mais do que uma instituição de ensino, a escola é um reflexo das lutas e conquistas da comunidade, e seu fortalecimento contínuo é essencial para garantir um futuro promissor aos jovens da Ilha dos Valadares.

## REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. **O papel do estudo sociológico na escola da sociologia educacional**. Anais..., São Paulo, s.n., 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo. Atlas. 1991

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 739-760, 2009.

SILVA, Mônica Ribeiro da. O Ensino Médio Reformado: perguntas e respostas, tensões e proposições. In: FEIJÓ, G. V.; SILVA, T. F. (Orgs.) **Ensino e Pesquisa em História e Humanidades nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: desafios e perspectivas. Brasília: IFB, 2017.

SILVA, Mônica Ribeiro da. O golpe no ensino médio em três atos que se completam. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (Orgs.) **Políticas educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: IPA, 2018.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.029

# REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: CONTEXTOS, POLÍTICAS E REALIDADES

Jazz Ferreira da Rosa Martinez<sup>1</sup>  
Taniamara Vizzotto Chaves<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente trabalho analisa os desafios do ensino de Física no Ensino Médio brasileiro, considerando fatores históricos, políticos e sociais que influenciam a prática pedagógica. Partindo de reflexões geradas em atividades do componente curricular Práticas de Ensino de Física II, do curso de Licenciatura em Física de um Instituto Federal de Educação do Estado do Rio Grande do Sul O estudo baseia-se na análise de uma roda de conversa com professores de redes públicaS, estadual e federal e também privada além de entrevistas, adotando uma abordagem qualitativa. O referencial teórico articula contribuições de Bourdieu (1970; 1998) sobre reprodução social, estudos de Rosa (2012) e Chiquetto (2011) acerca da evolução curricular da disciplina de Física no Brasil, e discussões de Moreira (2023) sobre os entraves contemporâneos. Os resultados destacam disparidades estruturais entre redes de ensino, onde escolas particulares dispõem de infraestrutura tecnológica e itinerários formativos mais alinhados a exames nacionais, enquanto as públicas enfrentam carências de recursos e fragmentação curricular, agravadas pela implementação desigual de parâmetros curriculares. A pandemia de COVID-19 intensificou mudanças

1 Graduada do Curso de Licenciatura em Física do IF Farroupilha - campus São Borja, Bacharela em Comunicação Social - habilitação Publicidade e Propaganda (UNIPAMPA - São Borja) e Mestranda em Comunicação e Indústria Criativa (PPGCIC - UNIPAMPA), [jazz.50001@aluno.iffar.edu.br](mailto:jazz.50001@aluno.iffar.edu.br);

2 Docente do curso de Licenciatura em Física do IF Farroupilha - campus São Borja, Doutora em Educação (UFSM), [taniamara.chaves@iffarroupilha.edu.br](mailto:taniamara.chaves@iffarroupilha.edu.br);



no perfil discente, com redução da capacidade de concentração em sala de aula e maior valorização de interações sociais, demandando metodologias mais práticas e contextualizadas. Discute-se ainda a sobrecarga docente, a necessidade de formação continuada e a contradição entre políticas de flexibilização curricular e avaliações padronizadas como o ENEM, que perpetuam desigualdades. Conclui-se que o ensino de Física reflete dinâmicas sociais amplas, exigindo ações políticas sensíveis às realidades locais e investimentos em condições estruturais para superar a reprodução de hierarquias educacionais.

**Palavras-chave:** ensino de Física, desigualdades educacionais, políticas públicas, pandemia COVID-19, formação docente.



## INTRODUÇÃO

O ensino de Física no Ensino Médio brasileiro, em sua complexidade, revela um entrelaçamento de fatores estruturais, culturais e econômicos que moldam as práticas pedagógicas e os resultados educacionais. O presente texto é resultado das atividades desenvolvidas no componente curricular Práticas de Ensino de Física II (PeCC), do curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal Farroupilha - Campus São Borja. Este trabalho foi elaborado a partir da análise de uma roda de conversa com professores da rede estadual, particular e federal de ensino, realizada durante a Semana Acadêmica das Licenciaturas, em dezembro de 2024, e de uma entrevista conduzida por um colega do componente com um professor da rede estadual de ensino. Essa análise não se pretende cientificamente rígida em sua metodologia, mas reflexiva, no intuito de ampliar o olhar para os aspectos que transcendem a sala de aula e que, muitas vezes, legitimam desigualdades sociais estruturais. O impacto das políticas públicas, das mudanças no perfil discente e das disparidades entre as redes de ensino nos instiga a compreender como o currículo de Física reflete as dinâmicas mais amplas da sociedade brasileira.

De acordo com Rosa (2012), inicialmente caracterizado por uma abordagem enciclopédica e dogmática, o ensino de Física evoluiu para responder às demandas de uma sociedade em industrialização e, mais recentemente, às exigências de um mundo tecnológico e globalizado (ROSA, 2012). Até meados do século XX, predominava no Brasil o modelo de Aprendizagem por Transmissão (APT), no qual o conhecimento era visto como algo objetivo e externo, a ser transmitido do professor para o aluno. As aulas eram majoritariamente expositivas, com pouco espaço para experimentação e contextualização (ROSA, 2012). Este modelo começou a ser questionado a partir da década de 1960, com a introdução de iniciativas internacionais como o Physical Science Study Committee (PSSC), que buscava modernizar o ensino de ciências através de uma abordagem mais experimental (CHIQUELLO, 2011).

No entanto, a implementação dessas novas metodologias enfrentou desafios significativos no contexto brasileiro, como a falta de infraestrutura adequada e a formação insuficiente dos professores para utilizar os novos materiais e abordagens. Em resposta a essas dificuldades, surgiram iniciativas nacionais como o Projeto de Ensino de Física (PEF) e o Grupo de Reelaboração do Ensino de



Física (GREF), que buscavam adaptar as novas propostas pedagógicas à realidade brasileira, enfatizando a contextualização e a experimentação com materiais de baixo custo (CHIQUETTO, 2011).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propuseram uma abordagem mais contextualizada e interdisciplinar, visando desenvolver competências como pensamento crítico e criatividade. No entanto, a implementação efetiva dessas diretrizes tem sido dificultada por fatores como a resistência institucional, a falta de infraestrutura adequada nas escolas públicas e as limitações na formação e nas condições de trabalho dos professores (CHIQUETTO, 2011).

Atualmente, o ensino de Física no Brasil ainda tende a adotar uma postura tradicional, focada na memorização de fórmulas e na preparação para testes, em detrimento da exploração de conceitos fundamentais e do desenvolvimento de competências científicas (MOREIRA, 2021). Esta abordagem, desconectada do cotidiano dos alunos, muitas vezes resulta em um ensino que não desperta o interesse dos estudantes, apresentando a Física como uma ciência distante e descontextualizada.

Quando pensamos no ensino de Física como área dentro do contexto educacional, diversos aspectos sócio-histórico-culturais possuem influências diretas no contexto. Dentre estes, as diferenças estruturais e pedagógicas entre as redes pública e privada de ensino no Brasil se refletem diretamente no ensino de Física. Enquanto escolas particulares têm acesso a laboratórios bem equipados, tecnologias avançadas e recursos didáticos diversificados, as escolas públicas frequentemente enfrentam carências em infraestrutura básica, com laboratórios subutilizados ou inexistentes e pouca integração de tecnologias digitais no ensino.

Além disso, os perfis dos estudantes variam significativamente entre as redes. Na rede particular, os alunos geralmente têm objetivos profissionais mais definidos e acesso a recursos educacionais mais amplos. Já na rede pública, os estudantes frequentemente enfrentam um cenário de incertezas e dificuldades socioeconômicas que impactam suas perspectivas educacionais.

O presente trabalho foi organizado na perspectiva de discutir três grandes pontos: os impactos de fatores externos no currículo de Física, abordando a partir das políticas públicas e desigualdades no acesso e permanência, as mudanças no contexto educacional no período pós-pandemia de Covid-19 e o papel da Física e do professor neste contexto. A partir das seguintes tematizações, discutimos



acerca do currículo de Física, que não se constitui por si só, mas que é reflexo das complexas construções sociais e perspectivas educacionais.

## **METODOLOGIA**

O presente trabalho foi desenvolvido no componente curricular de Práticas de Ensino de Física II (PeCC) do curso de Licenciatura em Física do IF Farroupilha - campus São Borja e tem como procedimentos metodológicos a análise bibliográfica, uma análise reflexiva com a perspectiva de ampliar o olhar para os aspectos que transcendem a sala de aula e que, muitas vezes, legitimam desigualdades sociais estruturais, buscando fomentar discussões acerca do papel do professor de Física nesse contexto complexo.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

O referencial teórico da pesquisa parte de Rosa (2012), Chiquetto (2011) e Moreira (2021), no que diz respeito à discussão sobre a evolução do currículo de Física e os desafios do ensino da disciplina, e Bordieu (1970; 1998) para discutir os impactos de fatores externos no ensino. Os resultados foram organizados em três tópicos: o primeiro discute acerca das mudanças na educação no período pós-pandemia, argumentando sobre as diferenças percebidas entre a rede pública e particular de ensino e a mudança no perfil dos estudantes do Ensino Médio relatada pelos professores. O segundo tópico trata dos impactos de fatores externos no currículo de Física, numa articulação direta com o pensamento de Bordieu (1970; 2007), onde discutimos acerca das políticas públicas e o contexto de desigualdade social. Por fim, no quarto tópico problematizamos a Física e o papel do professor neste contexto.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO NO PERÍODO PÓS-PANDEMIA: DIFERENTES REDES E DIFERENTES PERFIS DE ALUNOS**

Os relatos dos professores indicam uma transformação profunda no perfil dos estudantes após a pandemia de COVID-19. A interrupção das aulas



presenciais e o uso intensivo de tecnologias digitais durante esse período resultaram em mudanças significativas nos hábitos e comportamentos dos alunos. Muitos professores notaram que os estudantes têm dificuldade em manter o foco nas aulas e preferem atividades que favoreçam a interação social.

A exposição prolongada às telas e a falta de rotina presencial durante o ensino remoto contribuíram para a redução da capacidade de concentração dos alunos. Além disso, os estudantes valorizam cada vez mais as interações sociais e o compartilhamento de experiências do que o engajamento com o aprendizado formal. Houve, também, uma diminuição no hábito de leitura e na dedicação a práticas de estudo estruturado, impactando diretamente o desempenho em disciplinas que exigem esforço cognitivo contínuo.

Essas mudanças exigem que o ensino de Física adote metodologias que dialoguem com essa nova realidade, priorizando atividades práticas, interativas e contextualizadas, capazes de capturar o interesse dos estudantes. Não deve ser vista, no entanto, apenas como um “problema”, mas como um reflexo legítimo das condições vivenciadas pelos jovens durante a pandemia. A necessidade de socialização e o uso constante de dispositivos digitais demonstram uma mudança no modo como os estudantes aprendem e interagem com o conhecimento. Nesse contexto, o professor de Física enfrenta o desafio de adaptar suas práticas pedagógicas para engajar os alunos em um aprendizado significativo.

As diferenças estruturais e pedagógicas entre as redes pública e privada de ensino no Brasil se refletem diretamente no ensino de Física. Esses contrastes são particularmente evidentes quando analisamos aspectos como recursos disponíveis, perspectivas dos estudantes e acesso a tecnologias educacionais. Escolas particulares, como a escola participante da roda de conversa analisada, têm acesso a laboratórios de ciências bem equipados, salas de aula com projetores, plataformas digitais avançadas, que fornecem materiais didáticos e avaliações e espaços dedicados às práticas pedagógicas inovadoras, como salas maker. Em contrapartida, escolas públicas frequentemente enfrentam carências em infraestrutura básica, com laboratórios subutilizados ou inexistentes e pouca integração de tecnologias digitais no ensino. O uso de plataformas digitais em escolas privadas, também é um ponto que podemos destacar como ponto de disparidade de acesso a recursos educacionais avançados, por parte das escolas privadas. Essas tecnologias podem facilitar o aprendizado de conteúdos complexos, à medida



em que se propõem a fornecer materiais didáticos contextualizados e voltados à inovação e expressão criativa dos alunos.

Essas disparidades refletem e reforçam desigualdades socioeconômicas mais amplas. Como argumenta Bourdieu (1970), o sistema escolar tende a reproduzir as hierarquias sociais existentes, beneficiando aqueles que já possuem maior capital cultural e econômico. Assim, os alunos da rede particular, além de terem acesso a melhores recursos, também estão imersos em um ambiente que valoriza e reforça os conhecimentos e comportamentos privilegiados pelo sistema educacional. Os relatos dos professores destacam, também, diferenças significativas entre os perfis de estudantes da rede pública e particular, que corroboram essa perspectiva:

- **1.1 Rede particular:** Os estudantes têm maior acesso a recursos e, geralmente, apresentam objetivos profissionais mais definidos, como carreiras tradicionais (medicina, direito, engenharia). Apesar disso, muitos relatam cansaço com os itinerários formativos, por perceberem que o ENEM e os vestibulares ainda cobram conteúdos da formação básica, sem considerar as escolhas dos itinerários.
- **1.2 Rede pública:** Os alunos da rede estadual frequentemente enfrentam um cenário de incertezas. A ausência de perspectivas futuras claras, somada às dificuldades socioeconômicas, desestimula o desempenho acadêmico. Professores relataram que, em alguns casos, os estudantes não veem a universidade como um caminho possível e têm aspirações voltadas a profissões que proporcionem retorno financeiro rápido, como influenciadores digitais (relatos de professores que se fizeram presente na atividade da roda de conversa).

Além disso, destaca-se a questão da previsibilidade: enquanto alunos da rede privada contam com uma rotina estruturada e rígida, os da rede pública frequentemente lidam com a descontinuidade no processo de ensino, onde, de acordo com os relatos, sentem-se perdidos em relação a “qual o currículo” e quais as dinâmicas para o Ensino Médio em que se encontram - tendo em vista que, no ano de 2024, haviam pelo menos “3 Ensinos Médios” concomitantes na escola, de acordo com as últimas mudanças curriculares. A partir dessas observações, partindo de Bourdieu (2007), percebemos que essas diferenças representam



formas distintas de valorização e transmissão do capital cultural. As escolas bem equipadas possuem mais recursos para proporcionar melhores condições de aprendizagem, mas também reforçam um habitus alinhado às expectativas das classes dominantes, ampliando as chances de sucesso acadêmico dos estudantes que já pertencem a grupos privilegiados.

## **IMPACTOS DE FATORES EXTERNOS NO CURRÍCULO DE FÍSICA: POLÍTICAS PÚBLICAS E DESIGUALDADES**

Ao analisar os relatos dos professores presentes na roda de conversa, fica evidente que o currículo de Física no Ensino Médio sofre impactos significativos de fatores externos. Esses fatores incluem as políticas públicas de educação, as desigualdades socioeconômicas e as mudanças no perfil discente, particularmente após a pandemia de COVID-19. Tais fatores impactam diretamente na atuação do professor e em como o currículo será adaptado para cada realidade escolar.

A introdução da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos itinerários formativos trouxe a promessa de uma educação mais flexível e voltada para as necessidades e interesses dos estudantes. No entanto, como os relatos dos professores indicam, a implementação desses itinerários na rede pública tem sido marcada por limitações estruturais e pedagógicas. Enquanto as escolas particulares conseguem oferecer itinerários diversificados, com infraestrutura e materiais didáticos de ponta, as escolas públicas enfrentam dificuldades que limitam a amplitude e a qualidade dessas escolhas. Um exemplo dessa desigualdade a que nos referimos diz respeito ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): embora os itinerários formativos proponham uma personalização do aprendizado, o ENEM continua exigindo uma formação básica ampla, sem considerar as escolhas feitas pelos estudantes. Isso gera uma desconexão entre o que é ensinado e o que é avaliado, prejudicando, especialmente, os alunos da rede pública, que têm menos acesso a recursos de apoio, como cursinhos preparatórios e plataformas digitais. Os alunos das escolas particulares, por exemplo, possuem vantagens em relação a vestibulares e ao Exame, já que a estrutura dessas escolas permite a oferta de itinerários formativos mais amplos, com maior flexibilização da grade curricular e alinhados ao interesse dos estudantes. Além disso, na rede particular, os estudantes têm acesso a materiais didáticos e tecnologias que facilitam



a aprendizagem de conteúdos aprofundados e que dialogam diretamente com os principais exames nacionais. Por outro lado, na rede pública, os itinerários formativos são mais limitados devido à falta de recursos materiais e humanos.

A rede pública enfrenta limitações estruturais que restringem as possibilidades de escolha dos estudantes. O modelo de itinerários formativos, proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prometia uma flexibilização do ensino médio, mas sua implementação revelou desigualdades evidentes. Enquanto escolas privadas conseguem oferecer itinerários variados e alinhados aos interesses dos alunos, a rede pública enfrenta dificuldades como a carência de professores especializados e a falta de materiais didáticos específicos, dificultando uma personalização real da aprendizagem. Esse cenário reforça as análises de Bourdieu (1998), que argumenta que a democratização da educação não pode se limitar ao aumento do acesso escolar, mas deve considerar as condições estruturais que determinam a permanência e o sucesso dos estudantes. O currículo formal muitas vezes mascara as desigualdades sociais, naturalizando a reprodução das hierarquias existentes.

## **A FÍSICA E O PAPEL DO PROFESSOR NESTE CONTEXTO**

Em um contexto de transformações no ensino, o professor de Física assume múltiplos papéis, desde o planejamento do currículo até o estímulo ao pensamento crítico dos alunos. No entanto, na rede pública, os docentes enfrentam desafios adicionais, como a falta de diálogo entre professores de diferentes turmas e séries, o que compromete a continuidade curricular. Já na rede privada, apesar de melhores condições estruturais, os professores lidam com a pressão para obter resultados de excelência em avaliações externas.

Outro ponto crítico é a sobrecarga de trabalho docente, especialmente na rede estadual. Muitos professores precisam dividir seu tempo entre várias escolas, limitando sua capacidade de planejar e personalizar as aulas. Essa realidade muitas vezes resulta na adoção de práticas pedagógicas “automatizadas”, sem a inovação que o ensino de Física demanda.

A formação continuada emerge como uma necessidade essencial para que os professores possam lidar com as mudanças e aproveitar as oportunidades trazidas pelas novas tecnologias e abordagens pedagógicas. Sem esse suporte,



muitos docentes acabam adotando práticas pedagógicas automatizadas, que não atendem às demandas atuais.

Assim, os docentes enfrentam desafios como a necessidade de adaptar metodologias para atender aos novos perfis de alunos, equilibrar as demandas de diferentes escolas e acompanhar as mudanças curriculares e tecnológicas. Muitas vezes, essa adaptação ocorre sem o suporte necessário, o que sobrecarrega os professores e limita sua capacidade de inovar. No entanto, sabemos do potencial de transformação do professor e não devemos subestimar a prática docente, tendo em vista que professores de escolas públicas vêm desenvolvendo um trabalho de qualidade no contexto da educação pública.

Destacamos, também, a importância de termos contato ainda na graduação com as diferentes realidades e articularmos a partir do contexto de sala de aula, para que nossa prática profissional seja consciente e que possamos, ao ingressar na docência, tomar decisões informadas e críticas. Por fim, as políticas públicas precisam ser mais sensíveis às realidades locais, considerando as desigualdades estruturais que afetam o ensino público. A centralização excessiva das decisões curriculares pode dificultar a adaptação às necessidades regionais e perpetuar desigualdades históricas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise desenvolvida neste trabalho evidencia que o ensino de Física no Ensino Médio brasileiro é permeado por fatores estruturais e contextuais que transcendem as dinâmicas pedagógicas em sala de aula. As políticas públicas educacionais, marcadas por contradições entre flexibilização curricular e avaliações padronizadas, associadas às desigualdades socioeconômicas, configuram cenários desiguais entre redes pública e privada. A pandemia de COVID-19 intensificou transformações no perfil discente, com ênfase na valorização de interações sociais e redução da capacidade de engajamento em modelos tradicionais de ensino, demandando metodologias mais práticas e contextualizadas. As disparidades estruturais entre redes de ensino revelam-se como mecanismos de reprodução de hierarquias sociais, conforme teorizado por Bourdieu (1970; 1998). Enquanto escolas particulares alinham itinerários formativos a exames nacionais e investem em infraestrutura tecnológica, as públicas enfrentam fragmentação curricular e carência de recursos, agravando desigualdades educacionais. A persistência



de políticas centralizadas, sem adaptações efetivas às realidades locais, limita a efetividade das práticas docentes e aprofunda a desconexão entre currículo formal e expectativas discentes.

O papel do professor emerge como elemento-chave para mediação crítica desses desafios, exigindo não apenas domínio disciplinar, mas compreensão das complexidades sociais que impactam a aprendizagem. A sobrecarga de trabalho, a falta de formação continuada e a pressão por resultados em avaliações padronizadas comprometem a inovação pedagógica, especialmente na rede pública. Contudo, destacam-se iniciativas docentes de resistência e adaptação, que demonstram potencial transformador mesmo em condições adversas. O papel do professor vai muito além de cumprir um currículo prescrito: ele deve atuar como mediador, adaptador e inspirador - e isso exige certamente o conhecimento sobre a área de Física, especificamente, mas também uma compreensão ampla das realidades e contextos em que os alunos estão inseridos. Em última instância, é essencial questionar como o sistema educacional pode ser mais inclusivo, permitindo que todos os alunos, independentemente de sua origem socioeconômica, tenham acesso real às oportunidades que a educação pode oferecer.

Conclui-se que a superação das desigualdades no ensino de Física demanda ações políticas integradas, incluindo investimentos estruturais em laboratórios, tecnologias educacionais e formação docente continuada; revisão crítica dos sistemas avaliativos, como o ENEM, para que dialoguem com a flexibilização curricular proposta pela BNCC; e a valorização da autonomia docente na adaptação curricular a contextos locais, com ênfase em abordagens interdisciplinares e críticas. Em última instância, o ensino de Física reflete as tensões de uma sociedade em transformação, exigindo compromisso ético com a equidade educacional e o reconhecimento da escola como espaço de possibilidades, não de reprodução de desigualdades.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 2007.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.



CHIQUELTO, S. **O currículo de Física do ensino médio no Brasil:** discussão retrospectiva. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/5646>. Acesso em: 04 fev. 2025.

MOREIRA, M. A. Desafios no ensino da física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 43, p. e20200451, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2020-0451>. Acesso em: 21 jan. 2025.

ROSA, C. W.; BECKER, A. O ensino de ciências (Física) no Brasil: da história às novas orientações educacionais. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 58, n. 2, p. 1–24, 2012. DOI: 10.35362/rie5821446. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1446>. Acesso em: 21 jan. 2025.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.030

# A AVALIAÇÃO FORMATIVA COMO FERRAMENTA PARA A AUTONOMIA DO ALUNO: UMA PROPOSTA DE SALA DE AULA INVERTIDA

Felipe Rosso Novelli<sup>1</sup>  
Nicolí Vicente Coelho<sup>2</sup>  
Adrison Steffen Linhares<sup>3</sup>  
André Marcos Goularte Patricio<sup>4</sup>  
Davi César da Silva<sup>5</sup>

## RESUMO

A avaliação formativa destaca-se como prática pedagógica para o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo estudantil nos diferentes níveis de ensino. Diferentemente da avaliação tradicional, que foca na mensuração de resultados, a avaliação formativa centra-se no processo de aprendizagem, oferecendo feedback contínuo orientando a identificar suas dificuldades, avançar suas competências e aprimorar conhecimentos. Este trabalho propõe utilização de uma avaliação por fases, integrada à metodologia da sala de aula invertida, objetivando incentivar os

---

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal Catarinense – Campus Sombrio, [engfelipenovelli@gmail.com](mailto:engfelipenovelli@gmail.com);

2 Graduanda do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal Catarinense – Campus Sombrio, [nicolivicente0@gmail.com](mailto:nicolivicente0@gmail.com);

3 Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal Catarinense – Campus Sombrio, [adrison.matematica@gmail.com](mailto:adrison.matematica@gmail.com);

4 Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal Catarinense – Campus Sombrio, [patricioandremarcos@gmail.com](mailto:patricioandremarcos@gmail.com);

5 Professor orientador: doutor, Instituto Federal Catarinense – Campus Santa Rosa do Sul, [davi.silva@ifc.edu.br](mailto:davi.silva@ifc.edu.br).



alunos a criarem o seu próprio material de estudo. Nesta proposta, os estudantes são orientados a pesquisar temas específicos, desenvolverem conteúdos e, gradualmente, elaborarem uma apostila que servirá como material de estudos. O processo avaliativo ocorrerá em etapas, vistoriando o que foi feito, se condiz com o tema que foi proposto, e a partir disso o professor vai organizando feedbacks de forma que contribua com a aprendizagem. Com isso, não visamos apenas corrigir erros, mas também possibilitar uma reflexão crítica sobre o conteúdo. Essa prática pode promover o desenvolvimento de habilidades de pesquisa, síntese e organização do conhecimento. A produção da apostila como produto, poderá promover manifestações e uma construções de aprendizagem ao longo do processo. Além disso, a dinâmica da sala de aula invertida favorece a participação ativa dos estudantes, uma vez que os conteúdos pesquisados são posteriormente discutidos em sala, ampliando o engajamento e a troca de saberes entre pares. Portanto, a avaliação formativa, quando aliada às metodologias ativas, como a sala de aula invertida, pode potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia estudantil.

**Palavras-chave:** Avaliação Formativa, Sala de Aula Invertida, Autonomia Estudantil, Metodologias Ativas, Produção de Material Didático.



## INTRODUÇÃO

A referida pesquisa se deu através dos encontros do grupo de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBD) do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal Catarinense – Campus Sombrio, tendo como embasamento teórico a avaliação formativa. Após leituras e discussões de diferentes artigos sobre avaliação em matemática, proposta de trabalho conduzida pelo orientador, surgiu a ideia de que alguns grupos apresentassem uma proposta de avaliação. O grupo que produziu este artigo, pensou em uma atividade avaliativa que agregasse também uma das metodologias ativas.

Propomos, assim, a utilização de uma avaliação estruturada por fases, integrada à metodologia da sala de aula invertida, com o objetivo de incentivar os alunos a criarem seu próprio material de estudo. Além disso, a atividade aqui proposta deverá ser desenvolvida, em uma turma do Ensino Médio, ao longo de um trimestre, em que os alunos serão orientados a pesquisar temas específicos, desenvolver conteúdos e elaborar gradualmente uma apostila, que servirá tanto como instrumento avaliativo, quanto um recurso para revisão e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos. A avaliação formativa além de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, serve como uma ferramenta que possibilita uma constante reflexão do trabalho docente, por meio da verificação de aprendizagens possíveis de ser identificadas tanto nos relatórios ou apostilas dos alunos, quanto ao longo dos debates proporcionados pela dinâmica da sala de aula invertida.

Esperamos demonstrar tais contribuições dessas metodologias não apenas na sistematização dos conteúdos, mas também na promoção do desenvolvimento de habilidades essenciais, como pesquisa, síntese e organização do conhecimento. Entendemos que a produção da apostila contribua em um processo ativo de construção do aprendizado, permitindo que os alunos reflitam criticamente sobre a qualidade e a profundidade do conteúdo produzido. A sala de aula invertida, ao incentivar a participação ativa dos estudantes e a troca de saberes entre pares, amplia o engajamento e fortalece a aprendizagem colaborativa.

Dessa forma, aponta-se que a integração da avaliação formativa com metodologias ativas, como a sala de aula invertida, poderá potencializar o desenvolvimento da autonomia estudantil favorecendo um aprendizado mais eficaz. A ideia da proposta é revelar que esse modelo de avaliação permite não apenas



diagnosticar dificuldades, mas também incentivar os alunos a assumirem um papel ativo na construção do próprio conhecimento, reforçando a importância de estratégias pedagógicas inovadoras no contexto educacional.

Para a organização do artigo, apresentamos na seção a seguir o referencial teórico, em que são apresentadas algumas definições utilizadas neste estudo por meio de diferentes autores. Na sequência apresentamos a metodologia em que a proposta de atividade é descrita, bem como as possibilidades de aplicação. Em seguida apresentamos algumas reflexões acerca de resultados e discussões. Por fim, as considerações finais.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A avaliação formativa vem se destacando como uma prática pedagógica fundamental para o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo estudantil em diferentes níveis de ensino. Diferente da avaliação tradicional, que foca na mensuração de resultados, a avaliação formativa prioriza o processo de aprendizagem, fornecendo feedbacks contínuos que auxiliam os alunos a identificar suas dificuldades, avançarem em suas competências e aprimorarem seus conhecimentos. Essa abordagem permite um ensino mais dinâmico e centrado no aluno, estimulando a construção ativa do saber. Gil (2006, p. 2470) corrobora com a ideia que:

A avaliação formativa tem a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, para que o professor possa ajustá-los às características dos estudantes a que se dirige. Suas funções são as de orientar, apoiar, reforçar e corrigir.

Fernandes (2021) reforça dizendo que: “a avaliação formativa, tal como acima foi caracterizada, tem um papel fundamental na transformação e melhoria das práticas pedagógicas e, em particular, na plena integração de todos os alunos na vida e nas tarefas escolares”. A avaliação formativa não deve ser estimada de maneira tradicional como vem sendo realizadas costumeiramente ao longo dos anos, por notas quantitativas, mas sim através de maneira que envolvam, por exemplo, feedbacks formativos, orientando o aluno a obter melhores resultados,



contribuindo em uma construção de fato de conhecimentos, tornando significativa a aprendizagem. Souza (1998) complementa a ideia falando que:

A avaliação formativa buscaria, além disso, compreender o funcionamento cognitivo do aluno em face da tarefa proposta. Os dados de interesse prioritário são os que dizem respeito às representações das tarefas explicitadas pelo aluno e as estratégias ou processos que ele utiliza para chegar a certos resultados. Os “erros” constituem objeto de estudo particular, visto que são reveladores da natureza das representações ou das estratégias elaboradas por ele. A finalidade da recuperação pedagógica será ajudar o aluno a descobrir aspectos pertinentes da tarefa e comprometer-se na construção de uma estratégia mais adequada. (SOUZA, 1998, p.67).

Nesta proposta, a utilização de metodologia ativas, no ensino da matemática, é de suma importância, pois, coloca os estudantes no centro do aprendizado, tornando-os protagonistas na construção do conhecimento e não apenas espectadores ou receptores de informações. Estratégias como resolução de problemas, por exemplo, favorecem a participação ativa, e o pensamento crítico do e nos alunos. Além disso, abordagens como a sala de aula invertida tornam o aprendizado mais dinâmico e significativo. Essas metodologias estimulam a autonomia dos alunos, promovendo uma compreensão mais profunda dos conceitos matemáticos e conectando-os às situações do cotidiano. Assim, como complementa Dewey, 1959, p. 167)

O único caminho direto para o aperfeiçoamento duradouro dos métodos de ensinar e aprender consiste em centralizá-los nas condições que estimulam, promovem e põem em prova a reflexão e o pensamento. Pensar é o método de se aprender inteligentemente, de aprender aquilo que se utiliza e recompensa o espírito.

A combinação de metodologias ativas com a avaliação formativa nesta proposta de avaliação por fases é uma abordagem que pode beneficiar o aprendizado dos alunos. As metodologias ativas envolvem os estudantes de forma participativa, incentivando e estimulando a construção do conhecimento de maneira mais estruturada. Já a avaliação formativa, ao fornecer feedback contínuo, permite que os alunos compreendam seu progresso e identifiquem seus erros ou pontos de melhoria, os corrigindo.



Ao estruturar esse processo em fases, o aprendizado se torna mais organizado e acessível, facilitando o desenvolvimento do aluno ao realizar uma avaliação, que permite corrigir seus erros e promove o desenvolvimento gradual das habilidades matemáticas. Dessa forma, essa integração favorece a autonomia, o engajamento e uma aprendizagem mais eficaz.

## **METODOLOGIA**

A metodologia proposta, baseia-se na integração da avaliação formativa com a metodologia ativa, no caso, da sala de aula invertida, promovendo uma construção ativa e dinâmica do conhecimento pelos próprios alunos.

Basicamente, o conceito de sala de aula invertida é o seguinte: o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula. (BERGMANN; SAMS, 2016, p. 11).

A estratégia consiste na elaboração de um material de estudo desenvolvido pelos estudantes, contendo conteúdos teóricos, histórico contextualizado, exemplos, exercícios, materiais manipulativos e até mesmo jogos relacionadas ao tema.

Como organização do trabalho, sugerimos que, no início do ano letivo, o professor apresente os conteúdos que serão trabalhados ao longo do período, alinhados ao currículo e às habilidades a serem desenvolvidas. A partir dessa sistematização, os alunos recebem um tema específico e são orientados a realizar pesquisas, selecionar exemplos relevantes, contextualizar historicamente o assunto e criar atividades didáticas que favoreçam a fixação do conhecimento. Esse processo pode ser realizado individualmente, em duplas, trios ou pequenos grupos, de acordo com a realidade da turma e os objetivos pedagógicos definidos.

À medida que os alunos avançam na elaboração do material, o professor revisa os conteúdos produzidos, aplicando feedbacks formativos para auxiliar no aprimoramento das informações. Esse acompanhamento contínuo permite que os estudantes identifiquem seus erros e façam ajustes necessários, promovendo uma aprendizagem mais significativa. O processo avaliativo ocorre de forma gradual, incentivando a reflexão crítica sobre a estrutura e a qualidade dos materiais elaborados.



Após um trimestre ou um período pré-estabelecido, os alunos fazem a entrega do material, que será compartilhado com a turma e utilizado ao longo do ano letivo conforme a progressão dos conteúdos. Essa proposta permite que os estudantes não apenas construam seu próprio conhecimento, mas também contribuam para a aprendizagem coletiva, enriquecendo as discussões em sala de aula.

Uma parte importante neste processo aqui proposto, é que o professor organize uma dinâmica de modo a atender os diferentes grupos em horários fora da sala de aula, para que os alunos possam apresentar suas dúvidas e por meio dos feedbacks do professor possam construir seus conhecimentos e, consequentemente desenvolver os materiais com o direcionamento correto. Cabe salientar que a avaliação final não ficará centrada somente na apostila, pois essa deve estar totalmente correta ao final de todo trabalho, orientado pelo professor. Dessa forma a avaliação é de todo o processo realizado pelos alunos.

Além disso, a flexibilidade dessa metodologia possibilita adaptações conforme o cronograma escolar e a necessidade dos alunos, garantindo uma abordagem personalizada e eficiente. Dessa forma, a proposta se apresenta como uma alternativa inovadora à avaliação tradicional, potencializando a autonomia estudantil e estimulando a participação ativa no processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação ocorrerá de forma contínua e processual, sendo realizada em etapas: inicialmente, os alunos recebem orientações sobre os temas e critérios de pesquisa; em seguida, o professor verifica a conformidade do material produzido e aplica feedbacks formativos que contribuirão para o aprimoramento do aprendizado, por último, fazem a entrega do material e compartilhamento com a turma. Ressaltando que, trata-se de uma proposta didática, ao qual será aplicada dentro da realidade escolar, podendo ser adequada para melhor implementação.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A proposta de integrar a avaliação formativa com a metodologia da sala de aula invertida apresenta inúmeras vantagens, mas também pode enfrentar desafios durante sua implementação.

Alguns aspectos devem ser levados em consideração para garantir que a experiência seja efetiva e contribua para o desenvolvimento dos alunos. Muitos estudantes podem não estar acostumados a assumir um papel ativo na construção



do próprio conhecimento. Isso pode resultar em insegurança na pesquisa e na organização dos materiais, exigindo um suporte mais próximo do professor nas etapas iniciais.

Como a proposta difere da abordagem tradicional, alguns alunos podem demonstrar resistência à nova dinâmica, especialmente aqueles que estão habituados a receber o conteúdo de forma passiva, cabe ao professor promover estímulos para que os grupos busquem contextualizações com temas do seu interesse ou cotidiano, algo que os alunos tenham curiosidade em desenvolver as pesquisas. Uma possibilidade é promover encontros específicos, em sala de aula reunindo os grupos, para que possam focar em definir o tema a ser explorado.

A depender do nível de maturidade dos alunos, os materiais produzidos podem apresentar informações superficiais ou imprecisas. Assim, o professor precisará intervir constantemente para orientar e garantir a qualidade do conteúdo. O planejamento e o acompanhamento contínuo são fundamentais para que os alunos consigam desenvolver seus materiais dentro do prazo estipulado. Nesse sentido, ressaltamos novamente a importância de, na organização do trabalho docente, estejam previstos atendimentos aos alunos em horários fora da sala de aula.

Alguns alunos podem encontrar obstáculos na elaboração de exercícios ou jogos pedagógicos, pois requerem um nível mais avançado de compreensão do conteúdo. Esse ponto demanda apoio do professor e incentivos para que os estudantes explorem diferentes abordagens. Nesse processo, provavelmente o professor terá que contribuir apresentando estudos ou possibilidades de uso de diferentes materiais para os alunos por meio de livros, artigos, sites, entre outros. A ideia é que os alunos tenham muitas informações para suas construções.

Com o tempo, espera-se que os alunos desenvolvam mais autonomia e assumam a responsabilidade pelo próprio aprendizado, tornando-se mais ativos e participativos no processo educacional. Ao estruturarem seus materiais, os alunos tendem a aprimorar suas habilidades de síntese, categorização de informações e aprofundamento nos conteúdos. A produção dos materiais exige que os estudantes compreendam os conceitos e saibam explicá-los, o que fortalece a assimilação do conhecimento.

A interação entre os alunos durante a construção e compartilhamento dos materiais pode promover habilidades como comunicação, colaboração e pensamento crítico. Assim, os materiais produzidos podem servir como fonte de



consulta ao longo do ano letivo, beneficiando não apenas quem os elaborou, mas também os demais colegas que terão acesso a conteúdos diversificados.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A implementação dessa metodologia exige planejamento e acompanhamento contínuo, mas os benefícios podem ser bastante significativos, tornando o ensino mais dinâmico e personalizado. Com adaptações conforme a realidade da turma, essa abordagem pode transformar a maneira como os alunos percebem a aprendizagem e a avaliação, tornando-os agentes ativos no próprio processo educacional.

Nesta proposta de avaliação que utiliza metodologias ativas, deve ir além da simples verificação do aprendizado e promover a participação ativa dos alunos no processo avaliativo. Primeiramente, é essencial que o foco esteja no processo de aprendizagem e não apenas no produto final. Isso significa considerar o desenvolvimento do aluno ao longo da atividade, valorizando seu raciocínio, argumentação e construção do conhecimento, e não apenas a resposta correta.

Outro ponto fundamental é a autonomia e protagonismo do aluno. Ele deve ser incentivado a refletir sobre seu aprendizado, recendo feedbacks do professor ou até mesmo de colegas. O feedback qualitativo é outro elemento-chave. O retorno ao aluno deve ir além da nota, trazendo sugestões de melhoria e reconhecimento dos avanços. O professor, como mediador, ajuda o estudante a perceber seus pontos fortes e desafios.

## **REFERÊNCIAS**

BERGMANN, J.; SAMS, A. Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. (Tradução Afonso Celso da Cunha Serra). 1ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 104 p, 2016.

DEWEY, J. Democracia e Educação. (1959) São Paulo: Companhia Editora Nacional. (1958)



FERNANDES, D. Avaliação Formativa. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. (2021)

GIL, A. C. Didática do ensino superior. São Paulo: Atlas, 2006.

SOUZA, C, P. de, (Org) Avaliação do Rendimento Escolar (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico). Campinas SP. Papyrus, 1995.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.01.031

# O SILÊNCIO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL FRENTE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Ana Carolina Zacarchuka de Freitas<sup>1</sup>  
Elisangela Karine Martins<sup>2</sup>  
Hilda Maria Zanetti Heller<sup>3</sup>  
Jocilene Gordiano Lima Tomaz Pereira<sup>4</sup>  
Ana Cristina Pereira Mota<sup>5</sup>

## RESUMO

O estudo intitulado “O Silêncio da Base Nacional Comum Curricular frente a Educação Ambiental”, apresenta a estruturação da Educação Ambiental, pós implementação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e os entraves que podem ser encontrados pelas escolas, para a aplicação da temática, se considerado a organização da Grade Curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O estudo encaminha-se com base de natureza qualitativa, além de documental e bibliográfica, por referir-se à uma análise crítica de um documento regulatório da educação brasileira e, também pela consideração de estudos semelhantes que debatem acerca do tema. Assim, tomando como objeto de pesquisa central, a pesquisa propõe a análise dos conteúdos dentro dos componentes curriculares nos Anos Iniciais do Ensino

1 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Positivo - UP - PR, [ana.zacarchuka.freitas@gmail.com](mailto:ana.zacarchuka.freitas@gmail.com);

2 Doutora pelo Curso de Gestão Ambiental da Universidade Positivo - UP - PR, [elisangela.martins@up.edu.pr](mailto:elisangela.martins@up.edu.pr);

3 Mestre pelo Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica, PUC - PR, [hheller@up.edu.br](mailto:hheller@up.edu.br);

4 Doutora do Curso de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra - UC - PT, [jocilene@up.edu.br](mailto:jocilene@up.edu.br);

5 Professor orientador: Mestre/Doutoranda pelo Curso de Gestão Ambiental, Universidade Positivo - UP - PR, [amota@pf.up.edu.br](mailto:amota@pf.up.edu.br).



Fundamental de Ensino, propostos pela da Base Nacional Comum Curricular. Com os resultados encontrados identificou-se que nas disciplinas de Língua Portuguesa, Artes, Matemática, História, Geografia, Ensino Religioso e Educação Física, apenas 36 habilidades referentes à Educação Ambiental entre o 1º e o 5º ano do Ensino Fundamental, foram encontrados. Entretanto, algumas delas sem notória referência a Educação Ambiental de forma explícita. Desse modo, um tema considerado pelo próprio documento, necessário como transversal e integrador, apresenta inconsistência nos componentes curriculares, devido ao silêncio da sua contemplação. A fragilidade, torna-se uma problemática dentro das instituições de ensino, visto que a Base Nacional Comum Curricular, é balizadora do ensino no Brasil, e não está em consonância com a Lei 9795/99, que delibera sobre a Educação Ambiental para todos os anos e modalidades de ensino no Brasil.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental, Base Nacional Comum Curricular, Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e Práxis.



## INTRODUÇÃO

Com a instituição pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), foi criada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que serve como balizador das habilidades esperadas para cada modalidade do ensino básico brasileiro, sendo comum para instituições de ensino públicas ou privadas no país. Em sua totalidade, a Base se regulamenta por princípios morais e políticos para conduzir de modo mais padronizado a educação no Brasil, distribuída em habilidades e conceitos para serem explorados desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, mas respeitando a autonomia das instituições em adaptá-las de acordo com as realidades nelas presentes (BNCC, 2018).

Desse modo, se compreende que neste documento normativo, se encontram todos os conteúdos que serão abordados e propostos nos planejamentos docentes e conseqüentemente, os conteúdos chegarão aos estudantes. Entretanto, temas como a Educação Ambiental (EA), considerado pelo documento como um “tema transversal” (BNCC, 2018) se faz pouco explícito no corpo do documento, entre o 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental I. A análise é preocupante, tendo em vista, o proposto pela Lei 9795/99, que regulamenta a Educação Ambiental (EA), como um direito a ser contemplado em todos os Anos de Ensino e em todas as modalidades. (BRASIL, 1999)

Ademais, pode se considerar a grandeza de oportunidades e possibilidades de utilizar esta temática para um pleno processo de ensino-aprendizagem através do contato com elementos naturais. Visto que segundo Barbosa e Oliveira (2020), a EA se compreende como importante fator para transformação social, na qual a escola se torna um espaço com potencial para conduzir uma educação com vistas ao desenvolvimento sustentável. Portanto, a escassa presença de formulação deste tema em um documento no qual docentes precisam se fundamentar para elaborar as aulas, se faz necessário alerta. Assim, o presente artigo tem como objetivo geral o foco em mapear a distribuição da Educação Ambiental na BNCC, tendo como propostas mais específicas entender como este tema está contemplado nos componentes curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; o entendimento da relevância didática da EA nessa fase de ensino; e a compreensão da possibilidade ou não de contemplar o tema de maneira prática partindo das habilidades propostas no documento normativo estudado. A fim de responder o estímulo introdutório “Qual a relevância da BNCC na organização curricular



para entender os interesses da Educação Ambiental?”. Partindo de uma pesquisa qualitativa ao passo que considera segundo Bardin (1997) um projeto com objeto de pesquisa central o estudo do conteúdo de um documento normativo da legislação brasileira, assim como a exploração da variedade de posicionamentos no mundo acadêmico perante as análises de entendimento sobre a BNCC.

O referencial teórico do estudo, fundamentou-se, no “*HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL*”, pautado em Dias (2004) e Santos e Toschi (2015) para acompanhar o histórico da Educação Ambiental e sua contextualização na educação formal; “*EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL*”, onde são contemplados os significados e conceituações acerca do que é uma educação voltada à um desenvolvimento sustentável. A partir dos estudos de Feil e Schreiber (2017) e Krebsbach (2020); apresentou-se discussões acerca da estrutura da “*BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL*” com meta de análise no que tange a BNCC. Primeiramente, a busca foi pela compreensão do seu histórico, como foram instituídas as habilidades, em conformidade com os componentes curriculares do Ensino Fundamental nos Anos Iniciais, para assim, entender como a Educação Ambiental está contemplada no documento. o estudo bibliográfico para compreensão da BNCC, apresentou como base teórica a estrutura da BNCC (2018), e o posicionamento de Barbosa e Oliveira (2020), Krebsbach (2020), Montini e colaboradores (2022) e Maciel e Uhmman (2022); por fim para abordar, “*PRÁXIS NO ÂMBITO DA EA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL*” para elucidar as possibilidade de aplicação da Educação Ambiental nas salas de aula, conforme aquilo que é proposto pela BNCC. A análise pautou-se em Freire (1996), Dias (2004), BNCC (2018), Oliveira e colaboradores (2020) e Maciel e Uhmman (2022).

## **METODOLOGIA**

### **I. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA**

O presente projeto intitulado de “O silêncio da Base Nacional Comum Curricular frente a Educação Ambiental”, possui como pergunta norteadora “Qual a relevância da BNCC na organização curricular para entender os interesses da Educação Ambiental?”. E, refere-se à uma pesquisa qualitativa, considerando Bardin (1977). Sendo ele de natureza documental, por se tratar de uma análise



de um documento normativo da educação brasileira, mas também bibliográfica, partindo da busca de estudos semelhantes pela plataforma CAPES nas bibliotecas digitais scopus e web of science. Desse modo, o artigo relaciona as compreensões do mundo acadêmico com as observações feitas pela autora na BNCC para que se alinhem aos seus objetivos.

## **II ETAPAS DA PESQUISA**

### **II.I DEFINIÇÃO DA LINHA DE PESQUISA**

O estudo propôs a busca por estudos semelhantes, que pudessem mostrar a conexão entre a Lei 9795/99, a Base Nacional Curricular Comum e o espaço destinado à Educação Ambiental nas escolas de Anos Iniciais, nas escolas brasileiras.

### **II.II ORGANIZAÇÃO DO RECORTE DE PESQUISA**

Após compreender a linha de pesquisa foi necessário estabelecer o foco do estudo. Sendo assim, o estudo delimitou-se na análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para compreender em quais habilidades e componentes curriculares, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, a Educação Ambiental estaria de fato sendo abordada e qual a relevância da BNCC na organização curricular para entender os interesses da Educação Ambiental.

### **II.III ORGANIZAÇÃO DO CRONOGRAMA**

Um cronograma foi organizado, partindo da definição do tema, para que as etapas da construção da pesquisa fossem devidamente seguidas, do marco inicial pela busca bibliográfica e documental, a análise de dados para construção das considerações finais.

### **II.IV DEFINIÇÃO DOS CAPÍTULOS A PARTIR DA BASE DE DADOS**

Para responder a pergunta de pesquisa, cumprindo com seus objetivos, foram elaborados quatro capítulos intitulados de *“Histórico da Educação Ambiental”*, *“Educação para o desenvolvimento sustentável”*, *“Base Nacional Comum*



*Curricular Comum para Educação Ambiental” e “Práxis no âmbito da EA nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”.*

## **II.V BUSCA POR ESTUDOS SEMELHANTES**

A busca por estudos semelhantes passou pelo primeiro recorte de pesquisa, partindo de termos específicos. Sendo eles: “History of Environmental Education in Brazil”, “Environmental Education Scenario in Brazil”, “Evolution of Environmental Education in Brazil”, “common national curriculum base and environmental education”, “laws AND environmental AND education AND in AND brazil”, “Práxis Educação Ambiental”, “School practice environmental education in Brazil” e “Teacher training for environmental education”.

Após os resultados de busca, os estudos foram previamente selecionados e hospedados na plataforma Zotero. Não considerou-se artigos publicados antes dos anos 2000 e que não abordavam a EA relacionada ao seu histórico ou na educação.

## **II.VI ORGANIZAÇÃO DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

Os estudos previamente recolhidos foram analisados novamente, de modo específico, passando por um novo recorte de pesquisa. Deste modo, com a bibliografia listada, compreendendo 70 documentos “hospedados” no Zotero. Cada estudo passou por uma análise, de seu resumo, para identificação de conexão com os objetivos do estudo.

Assim, após novo filtro foram reduzidos a 06 arquivos como base teórica, além de livros de autores clássicos, que tratam da Educação Ambiental e Pedagogia.

## **HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

A Educação Ambiental (EA), surge como fator relevante para a sociedade a partir do momento em que iniciou a preocupação pela finalidade dos recursos disponíveis pelo meio ambiente (SANTOS;TOSCHI, 2015). Entretanto, nesse momento inicial, a EA, era voltada simplesmente à preocupação direta ao “mundo natural”, deste modo Ernst Haeckel, no ano de 1869 define tais estudos ao termo



“ecologia” discutindo assim a relação do ser humano com o meio ambiente. (DIAS, 2004). Alguns anos se passaram e o mundo se via em um constante crescimento populacional gerado pela Revolução Industrial, que causou uma vasta destruição do meio ambiente, (SANTOS;TOSCHI, 2015) preocupando ainda mais estudiosos como Patrick Geddes acerca da finalidade dos recursos naturais (DIAS, 2004).

Em 1945, a problemática ambiental já era relacionada ao ensino, com o surgimento dos “estudos ambientais” na Grã-Bretanha, período próximo da catástrofe de poluição atmosférica em Londres. Diante disso, Rachel Carson, em 1962 publica a obra “Primavera Silenciosa”, evidenciando a falta de responsabilidade dos setores produtivos em relação à degradação ambiental em favor de sua produção, gerando pela primeira vez uma discussão oficial da ONU sobre as problemáticas ambientais (DIAS, 2004).

Entretanto, apenas em 1970, o Brasil constituiu a EA como uma abordagem propriamente pedagógica, mas difundida em diversas visões. Entretanto, múltiplos aspectos reflexivos eram restringidos devido ao modo autoritário vigente no país (Ditadura Militar, 1964). Tal interpretação acerca da Educação Ambiental, ocorreu justamente pela falta de um conceito estabelecido e a definição de objetivos claros, assim houve a realização da Conferência de Tbilisi pela UNESCO, que definiu diretrizes e objetivos para a Educação Ambiental (DIAS, 2004).

Diante disso, após pressões internacionais, a Educação Ambiental foi institucionalizada em 1980, no Brasil, período em que o país vivia uma redemocratização, advinda juntamente de várias mudanças sociais e políticas (SANTOS; TOSCHI, 2015). Assim, iniciou a elaboração de normativas legais que regulamentam a Educação Ambiental em seu pelo desenvolvimento, como em 1999 com a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9795/99) (DIAS, 2004).

## **EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**

Ao longo da história, a Educação Ambiental (EA) enfrenta diversos significados, assim como termos que à ela são referenciados devido a falta de clareza de suas conceituações e finalidades. Assim, de acordo com Krebsbach (2020, pg 28), “palavras têm influência sobre o que fazemos”, logo visando a busca do equilíbrio entre os conceitos e a relação do ser humano e seu meio natural existe um acordo geral sobre os termos sustentável e desenvolvimento sustentável. Dito isso, a proposta de referenciar a relação da ecologia aos ideais econômicos



e sociais iniciou por Carlowitz, em 1713, o qual conceitua tal vínculo ao termo Sustentável, situado como alicerce de conceituações como sustentabilidade e desenvolvimento sustentável (FEIL; SCHREIBER, 2017).

Entretanto, ao se passarem os anos a percepção de sustentável se fez propensa a múltiplas perspectivas conflitantes, ocasionando em divergentes significados (FEIL; SCHREIBER, 2017). Em detrimento disso, houveram novas revoluções na sociedade, cujo final do século XX, ocorreram preocupantes danos ambientais e consequentemente sociais devido aos excessos que permeiam o desenvolvimento econômico, levando assim ao surgimento do conceito de Desenvolvimento Sustentável, mediante ao Relatório Brundtland (1987), que propôs o atendimento das necessidades da geração atual sem que comprometam as gerações seguintes. Assim, popularizando uma expansão de legislações e acordos internacionais em detrimento do setor ambiental. Todavia, tal conceito se torna genérico e menos resolutivo. (KREBSBACH, 2020). Em contrapartida, Feil e Schreiber (2017) afirmam que as críticas à conceituação flexível é uma possibilidade para permitir que posições não conciliáveis alcancem o encontro entre áreas comuns sem que haja o comprometimento dos posicionamentos. Posteriormente, em 2005, a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) foi efetivada pela ONU e UNESCO, com o propósito de possibilitar a educação como meio para o preparo de alunos que se tornem cidadãos conscientes, com a finalidade de moldar uma sociedade mais sustentável (KREBSBACH, 2020).

Portanto, a conexão da Educação Ambiental ao pensamento crítico na escola é fundamental para o desenvolvimento sustentável, é notória potencializadora no processo de autonomia na mediação da construção de saberes sociais a partir dos próprios alunos. Sendo necessário, discutir a EA desde os primeiros anos escolares, devido aos severos impactos ambientais decorrentes do indevido aproveitamento dos recursos naturais. Tal qual, em todas as componentes curriculares, pois em qualquer âmbito as disciplinas possuem condições de abordar a temática ambiental vivida pelos estudantes, podendo colaborar para a formação de jovens ativos em suas práticas escolares (KREBSBACH, 2020).



## **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

### **I. FORMULAÇÃO DA BNCC**

As discussões acerca de uma padronização curricular no Brasil remonta aos anos 1980 e é permeada por diferentes perspectivas, como afirma Barbosa e Oliveira (2020). A qual, a Constituição de 1988 já ressaltava a urgência da instituição de conteúdos pelo menos mínimos para o Ensino Fundamental, de modo a garantir um ensino básico comum. Assim, houve a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, que determina o ensino nas instituições educacionais a partir de objetos de aprendizagem definidos por uma base nacional comum para nortear todo o ensino básico brasileiro (KREBSBACH, 2020), impulsionando tentativas de documentos para aplicá-los como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, que buscavam estratégias em vista da qualidade do ensino (MONTINI et al., 2022).

Desse modo, em 2015, houveram discussões e propostas para a elaboração de um possível documento estabelecendo um currículo único ao ensino básico no Brasil, assim sendo criada a Base Nacional Comum Curricular, cuja primeira versão foi publicada em 2016, que passou por consultas públicas e discussões de diferentes setores educacionais (MONTINI et al., 2022). Para então, em 2017 ser oficialmente instituída para o Ensino Infantil e Fundamental, e em 2018 para o Ensino Médio (BARBOSA; OLIVEIRA, 2020). Documento que se tornou referência nacional de educação, não só na elaboração de currículos, mas também de materiais didáticos, formação de docentes e critérios de avaliações em grande escala (MACIEL; UHMANN, 2022).

### **II. EDUCAÇÃO AMBIENTAL CONTEMPLADA NA BASE**

Ao serem definidas as conjunturas para a elaboração do currículo nacional, a Lei de Diretrizes e Bases (1996) e o Plano Nacional de Educação Ambiental (1999) garantiram condições práticas para que a Base Nacional Comum Curricular pudesse contemplar uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável, possuindo ações que transpassam a dimensão ambiental de modo interdisciplinar,



em todos os níveis de ensino (KREBSBACH, 2020). Portanto, desde a primeira versão, a BNCC apresentava os conteúdos, mesmo que fragmentados nas habilidades, estritamente abordados no ensino de Ciências da Natureza e com uma carência em relação às questões socioambientais contemporâneas (MONTINI et al., 2022). Assim, em sua primeira versão, a Educação Ambiental é contemplada de forma irrisória, não considerando outras áreas de conhecimento (MACIEL; UHMANN, 2022).

Logo, em sua segunda versão (2017), com habilidades e competências referidas a Educação Infantil e Ensino Fundamental e sua última versão (2018), abordando também o Ensino Médio, A BNCC, não adota a Educação Ambiental como importante segmento para o progresso das competências e habilidades, mas apenas faz menções à questões de consciência socioambiental e consumo responsável, sem integrar suas dimensões sociais e históricas (BARBOSA; OLIVEIRA, 2020). Além de que, Maciel e Uhmman (2022) criticam a falta de uma abordagem crítica da EA no documento, apontando a necessidade de um currículo que contemple de forma mais ampla a temática ambiental, considerando as realidades locais e a formação cidadã, além de questões envolvidas nas áreas das Ciências da Natureza. Em vista disso, a EA na BNCC ainda precisa ser repensada em virtude de que a vida está estritamente relacionada ao ambiente, relacionando questões ambientais, culturais e sociais, contribuindo para a construção de noções de responsabilidade (MACIEL; UHMANN, 2022).

## **PRÁXIS NO ÂMBITO DA EA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Permeando o processo de aprendizagem nas escolas, é notório que haja mudanças de paradigmas, indo além de simplesmente reproduzir conteúdos básicos para tornar-se um local de possibilidades de aprendizagem sobre o mundo de outras maneiras, papel este, que precisa ser discutido e aplicado por todos os atores escolares (OLIVEIRA et.al., 2020). Nesse contexto, a Educação Ambiental (EA) se apresenta como uma prática pedagógica inovadora, que busca constantemente novas metodologias e integrações de vivências e descobertas (MACIEL; UHMANN, 2022).

Freire (1996) enfatizou a importância de práticas pedagógicas críticas que promovam a autonomia dos alunos, na construção de saberes e reflexões sobre



seu meio e auxiliando na formação de sujeitos capazes de pensar criticamente e agir com responsabilidade na sociedade. No qual, o docente se faz responsável por facilitar tal processo de aprendizagem através da troca de vivências e o diálogo.

Assim, a Educação Ambiental, por meio da participação mútua entre professor e aluno, pode alcançar seus objetivos, pois a promoção dos conhecimentos necessários para o entendimento do meio natural, provoca uma consciência social, que por conseguinte, ocasionará ações aptas a afetar comportamentos. As atividades da EA promovem a sensibilização e a busca por soluções, a partir da investigação de questões políticas, éticas e históricas, com a orientação de um docente mediador (DIAS, 2004).

Em vista disso, é preciso que estratégias educacionais alinhadas às diretrizes da BNCC (2018) sejam desenvolvidas para garantir a prática efetiva da Educação Ambiental (DIAS, 2004). Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, versa que para esta etapa de escolarização, em conformidade com a faixa etária e processo de desenvolvimento das crianças, é necessário trabalhar a valorização de práticas lúdicas de aprendizagem; o desenvolvimento da leitura e formulação de hipóteses acerca de fenômenos, tendo a possibilidade de realizar testes, refutá-los e estruturar conclusões; o aprimoramento da compreensão dos próprios indivíduos entre si e suas relações com o meio natural e social, etc (BRASIL, 2018).

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Diante do exposto, considera-se a legalidade da Educação Ambiental no Brasil e a necessidade de mapeamento quanto ao espaço destinado a ela, por meio dos documentos regulatórios que balizam a educação no país. Para tanto, uma análise propriamente das habilidades dispostas na Base Nacional Comum Curricular para os primeiros anos do Ensino Fundamental I, se fez necessária, para mostrar a efetividade da temática para os Anos Iniciais (1º ao 5º ano). Optou-se pela construção de um quadro, mostrando as abordagens da Educação Ambiental, dentre todos as componentes curriculares e anos de ensino nesta etapa, visto a declaração de que tal tema é transversal, ou seja, deve ser contemplado em divergentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2018).



**Quadro 1** - Elaborado pela autora - Distribuição da temática ambiental explícita.

| Componentes curriculares | 1º ano                | 2º ano                                               | 3º ano                                                                                         | 4º ano                                                             | 5º ano                                               |
|--------------------------|-----------------------|------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| <b>Língua Portuguesa</b> | <i>Não encontrado</i> | <i>Não encontrado</i>                                | <i>Não encontrado</i>                                                                          | <i>Não encontrado</i>                                              | <i>Não encontrado</i>                                |
| <b>Arte</b>              | <i>Não encontrado</i> | <i>Não encontrado</i>                                | <i>Não encontrado</i>                                                                          | <i>Não encontrado</i>                                              | <i>Não encontrado</i>                                |
| <b>Educação Física</b>   | <i>Não encontrado</i> | <i>Não encontrado</i>                                | <i>Não encontrado</i>                                                                          | <i>Não encontrado</i>                                              | <i>Não encontrado</i>                                |
| <b>Matemática</b>        | <i>Não encontrado</i> | <i>Não encontrado</i>                                | <i>Não encontrado</i>                                                                          | <i>Não encontrado</i>                                              | <i>Não encontrado</i>                                |
| <b>Ciências</b>          | (EF01CI01)            | (EF02CI05)<br>(EF02CI06)<br>(EF02CI07)<br>(EF02CI08) | (EF03CI07)<br>(EF03CI09)<br>(EF03CI10)                                                         | (EF04CI04)<br>(EF04CI05)<br>(EF04CI06)<br>(EF04CI07)<br>(EF04CI08) | (EF05CI02)<br>(EF05CI03)<br>(EF05CI04)<br>(EF05CI05) |
| <b>Geografia</b>         | (EF01GE10)            | (EF02GE4)<br>(EF02GE7)<br>(EF02GE11)                 | (EF03GE04)<br>(EF03GE05)<br>(EF03GE06)<br>(EF03GE08)<br>(EF03GE09)<br>(EF03GE10)<br>(EF03GE11) | (EF04GE11)                                                         | (EF05GE10)<br>(EF05GE11)                             |
| <b>História</b>          | <i>Não encontrado</i> | (EF02HI11)                                           | (EF03HI10)                                                                                     | (EF04HI04)<br>(EF04HI05)<br>(EF04HI07)                             | <i>Não encontrado</i>                                |
| <b>Ensino Religioso</b>  | <i>Não encontrado</i> | <i>Não encontrado</i>                                | <i>Não encontrado</i>                                                                          | <i>Não encontrado</i>                                              | <i>Não encontrado</i>                                |

**Fonte:** BNCC, 2018.

A compilação dos dados, mostrou até o momento, 1.080 habilidades dispostas no documento formativo brasileiro, para os primeiros anos do Ensino Fundamental I. Dentre eles, apenas 36 contemplam a Educação Ambiental, de forma explícita, sendo elas distribuídas apenas em três componentes curriculares (Ciências, Geografia e História). As quais, em algumas habilidades, foi necessário uma interpretação complexa da temática para serem relacionadas à Educação Ambiental.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma análise crítica do espaço destinado à Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi considerada, durante o estudo. A BNCC, desde seu início, contou com as discussões acerca de uma padronização curricular, para abordar conteúdos mínimos, previstos para o ensino regular no Brasil. Sendo, portanto, balizadora para a construção da base teórica das escolas brasileiras. No mesmo cenário educacional, temos a Lei 9795/99 que dispõe sobre a Educação Ambiental, para todos os anos e modalidades de ensino.

Uma vez que as escolas precisam seguir o que lhes é proposto pela Base Nacional Curricular Comum, cabe uma observação, sobre a dispersão da EA no documento, de forma explícita.

Analisando habilidades e competências de todos os componentes curriculares estabelecidos para a etapa que aborda do 1º ao 5º Ano, constatou-se que a temática ambiental, mesmo que considerada pela própria BNCC como transversal, falha em integrá-la de modo explícito. A estrutura conta com 36 habilidades que se referem à EA, sua distribuição limita-se a três componentes curriculares e são abordadas de maneira superficial, sem a proposição de reflexão realmente sobre problemáticas ambientais, dispersando a Educação Ambiental dentre os conteúdos propostos. O fator é relevante, visto que abordagens ambientais ficariam basicamente a cargo da interpretação das instituições de ensino. Para tal discussão, este estudo sugere uma análise futura, sobre a formação docente para o trato com a Educação Ambiental nas instituições de ensino formal.

Portanto, este estudo conclui que, se considerados os documentos regulatórios para a Educação Ambiental no Brasil, houve um silêncio da EA, pós BNCC na educação brasileira.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

**BARBOSA, Giovani de Souza; OLIVEIRA, Caroline Terra de.** Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular. *Revista Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.*, Rio Grande, v. 37, n. 1, Seção especial: XI EDEA - Encontro e Diálogos



com a Educação Ambiental, p. 323-335, 17 abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/issue/view/752>.

**BRASIL.** Ministério da Educação. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 27 abr. 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm).

**BRASIL.** Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>.

**DIAS, Genebaldo Freire.** *Educação Ambiental: princípios e práticas*. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

**FEIL, Alexandre André; SCHREIBER, Dusan.** Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável: desvendando as sobreposições e alcances de seus significados. *Cadernos EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 667-681, jul. 2017.

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

**KREBSBACH, Geraldo Maria.** *Educação para o desenvolvimento sustentável no ensino médio: análise da base nacional comum curricular*. 2019. 122 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Positivo, Programa de Pós-graduação em Gestão Ambiental, Curitiba, 2019.

**MACIEL, Eloisa Antunes; UHMANN, Rosangela Inês Matos.** Educação ambiental e as perspectivas curriculares: um olhar para a Base Nacional Comum Curricular. *Práxis Educacional*, v. 18, n. 49, 28 out. 2022. e10427. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v18i49.10427>.

**MONTINI, Fernando; et al.** O cenário da Educação Ambiental no ensino de ciências da natureza a partir da Base Nacional Comum Curricular: análises críticas e



contribuições pedagógicas à luz da Teoria da Complexidade. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, v. 39, n. 2, ago.2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/remea.v39i2.14163>.

**OLIVEIRA, Chrizian Karoline; SAHEB, Daniele; RODRIGUES, Daniela Gureski.** “A educação ambiental e a prática pedagógica: um diálogo necessário”. *Educação (UFMS)*, v. 45, n. 1, 29 mar. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644433540>.

**SANTOS, Jéssica de Andrade; TOSCHI, Mirza Seabra.** “Vertentes da Educação Ambiental: da conservacionista à crítica”. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, v. 4, n. 2, p. 241-250, 20 nov. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.21664/2238-8869.2015v4i2.p241-250>.