



FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

entre pesquisas e relatos

Fernanda Lays da Silva Santos
Niedja Balbino do Egito
Walter Matias Lima
(Org.)

**Fernanda Lays da Silva Santos
Niedja Balbino do Egito
Walter Matias Lima
(Org.)**

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

entre pesquisas e relatos

 **Edufal**
Editora da Universidade Federal de Alagoas

**Maceió/AL
2025**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Reitor

Josealdo Tonholo

Vice-reitora

Eliane Aparecida Holanda Cavalcanti

Diretor da Edufal

Eraldo de Souza Ferraz

Conselho Editorial Edufal

Eraldo de Souza Ferraz – Presidente
Diva Souza Lessa – Gerente
Fernanda Lins de Lima – Coordenação Editorial
Mauricélia Batista Ramos de Farias - Secretária Geral
Roselito de Oliveira Santos - Bibliotecário
Alex Souza Oliveira
Cícero Péricles de Oliveira Carvalho
Cristiane Cyrino Estevão
Elias André da Silva
Fellipe Ernesto Barros
José Ivamilson Silva Barbalho
José Márcio de Moraes Oliveira
Juliana Roberta Theodoro de Lima
Júlio Cezar Gaudêncio da Silva
Mário Jorge Jucá
Muller Ribeiro Andrade
Rafael André de Barros
Sílvia Beatriz Beger Uchôa
Tobyas Maia de Albuquerque Mariz

Núcleo de Conteúdo Editorial

Fernanda Lins de Lima – Coordenação
Roselito de Oliveira Santos – Registros e catalogação

Conselho Científico da Edufal

César Picón - Cátedra Latino-Americana e Caribenha (UNAE)
Gian Carlo de Melo Silva – Universidade Federal de Alagoas (Ufal)
José Ignacio Cruz Orozco - Universidade de Valência - Espanha
Juan Manuel Fernández Soria - Universidade de Valência - Espanha
Junot Cornélio Matos – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Nanci Helena Rebouças Franco – Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Patrícia Delgado Granados - Universidade de Servilha-Espanha
Paulo Manuel Teixeira Marinho – Universidade do Porto - Portugal
Wilfredo Garcia Felipe - Universidad Nacional de Educación (UNAE)

Projeto gráfico

Mariana Lessa de Santana

Editoração eletrônica e Capa

Mariana Lessa de Santana

Imagem da Capa

Sora

Revisão de Língua Portuguesa e Normalização(ABNT)

Aleph Danillo da Silva Feitosa

Catalogação na fonte

Editora da Universidade Federal de Alagoas - EDUFAL

Núcleo de Conteúdo Editorial

Bibliotecário responsável: Roselito de Oliveira Santos – CRB-4 – 1633

F724 Formação de professores para a educação básica : entre pesquisas e relatos / Fernanda Lays da Silva Santos, Niedja Balbino do Egito, Walter Matias Lima (Org.). - Maceió : EDUFAL, 2025.
226 p. : il.

Inclui bibliografia
ISBN: 978-65-5624-323-8 E-book

1. Formação de professores 2. Educação básica. 3. Pesquisa em educação I. Santos, Fernanda Lays da Silva, org. II. Egito, Niedja Balbino do, org. III. Lima, Walter Matias, org.

CDU: 376

Direitos desta edição reservados à
Edufal - Editora da Universidade Federal de Alagoas
Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões
CIC - Centro de Interesse Comunitário
Cidade Universitária, Maceió/AL Cep.: 57072-970
Contatos: www.edufal.com.br | contato@edufal.com.br | (82) 3214-1111/1113

Editora afiliada

ABEU
Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Proibida a reprodução, no todo ou em parte, sem autorização prévia por escrito da editora, sejam quais forem os meios empregados.

Dedicamos este trabalho a todas as professoras e professores, pela contribuição na luta por uma educação de qualidade e inclusiva. Em especial, dedicamos aos professores Geovanio da Silva Santana e Patrícia Cavalcante de Sá Florêncio, pelas ricas contribuições que envolveram incentivo, proposta e organização desta obra.

AGRADECIMENTOS

É com imensa alegria que expressamos nossos agradecimentos a todos e todas que fizeram parte do constructo deste livro, oriundo de experiências, pesquisas e relatos, que envolveram a complexidade da educação e que nos faz refletir sobre as nuances e as pluralidades que circundam a formação docente.

Nossa gratidão:

A Deus, pelo fortalecimento espiritual diante dos desafios, possibilitando o caminhar com determinação e esperança; aos nossos familiares, que contribuíram com paciência, apoio emocional e afeto em nossa trajetória tanto pessoal quanta acadêmica.

Às autoras e aos autores que constituem este livro, pelas relevantes contribuições para o campo da educação básica, em especial, para a formação de professores; aos colegas de trabalho do Instituto Federal de Alagoas, em especial, à Coordenação do Curso de Letras, do Campus

Marechal Deodoro, pela parceria e contribuições na realização desta obra.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e da Rede Nordeste em Ensino, da Universidade Federal de Alagoas, pelas contribuições na formação acadêmica; aos colegas do grupo de Pesquisa Filosofia e Educação/Ensino de Filosofia, pelos diálogos e parcerias nas produções acadêmicas e compartilhamento de angústias, anseios e saberes.

A todas as professoras e professores que contribuem com seu trabalho cotidiano, que constituem campo de pesquisa, para o desenvolvimento de uma educação básica de qualidade e inclusiva no estado de Alagoas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
-------------------	----------

1. BIOPOLÍTICA E MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA (COVID-19): REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PROTOCOLO DE RETORNO ÀS ATIVIDADES ESCOLARES PRESENCIAIS (PRAEP)	14
--	-----------

Fernanda Lays da Silva Santos

Walter Matias Lima

Geovanio da Silva Santana

2. A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA ATUALIDADE: UMA ANÁLISE ACERCA DA FILOSOFIA ENQUANTO COMPONENTE CURRICULAR	49
--	-----------

Ana Paula Teodoro dos Santos

Walter Matias Lima

3. CONTRIBUIÇÕES NORDESTINAS PARA O TRABALHO COM FILOSOFIA COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	79
---	-----------

Jaeliton Francisco da Silva

Junot Cornélio Matos

Walter Matias Lima

**4. PERCEPÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE:
CONHECENDO A REALIDADE DOS ESTUDANTES DE
LETRAS DO IFAL - CAMPUS MARECHAL DEODORO 110**

Niedja Balbino do Egito

Maria do Socorro Ferreira dos Santos

**5. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA
INGLESA PARA A EJA: DESAFIOS PARA UMA
PRÁTICA EMANCIPADORA _____ 131**

Aginaldo Pedro dos Santos Filho

Luiz Décio da Cunha Lima

Leda Regina de Jesus Couto

**6. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM ALAGOAS ____ 151**

Patrícia Cavalcante de Sá Florêncio

André Luis Canuto Duarte Melo

Larissa Bruno Ferreira de Oliveira Florêncio

**7. EDUCAÇÃO ESPECIAL E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO
ESCOLAR INCLUSIVA E O TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA (TEA) _____ 171**

Geisa Pereira dos Santos

Magna Suzy Carvalho de Santana

Fernanda Lays da Silva Santos

**8. REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM NA PRÁTICA DOCENTE _____ 189**

Fernanda Lays da Silva Santos

Geovanio da Silva Santana

Digila Cyntia dos Santos Silva

SOBRE OS AUTORES _____ 222

INTRODUÇÃO

A formação de professores, tanto inicial quanto continuada, é um caminho percorrido na trajetória docente que envolve os saberes e fazeres que possibilitam a atuação docente. A princípio, e geralmente, advém das instituições formativas, de nível superior, dos cursos de licenciatura. No entanto, os saberes são provenientes de fontes diversas e são plurais, tais como institucionais, curriculares, disciplinares e experienciais (Tardif, 2002). Isso significa que a aprendizagem é contínua e envolve diferentes trajetos. Assim, o professor não sai “pronto” ao finalizar um curso de licenciatura, e até mesmo os mais experientes estão em um processo contínuo de (re) elaboração do saber e fazer.

Pensar a formação docente é necessário e urgente, pois com os desafios impostos pelas inovações tecnológicas; conflitos familiares; problemas de ordem emocional; relações de classe; desigualdades históricas e injustiças sociais, é fundamental refletir sobre o papel do

professor e da escola. Desse modo, a docência e a escola não estão isoladas de um contexto sócio-histórico, cultural, econômico e político. Por isso, neste livro temos como objetivo dialogar sobre vários aspectos que permeiam a formação de professores, tais como currículo, avaliação, Biopolítica, ensino de Filosofia, percepções de licenciandos de Letras, política educacional, diversidade, educação especial, educação profissional e tecnológica e ensino de língua inglesa. Embora abordemos diversas temáticas, todas dialogam entre si, tendo como eixo comum a formação de professores. Dessa forma, o diálogo se enriquece, permitindo que o fenômeno seja analisado sob diferentes áreas, públicos e perspectivas.

O trabalho é dividido em oito capítulos acrescidos da introdução e notas sobre os autores. O primeiro capítulo, intitulado “Biopolítica e medicalização da educação em tempos de pandemia (Covid-19): reflexões sobre a formação continuada de professores no protocolo de retorno às atividades escolares presenciais (PRAEP)”, traz uma reflexão sobre o contexto escolar em tempos de pandemia, que fora marcado por intervenção do saber médico permeado por concepções ideológicas atreladas ao Estado, desvelando uma política de morte tanto física como política e educacional sobre os mais desfavorecidos.

O segundo capítulo, intitulado a “Formação do pedagogo na atualidade: uma análise acerca da Filosofia

enquanto componente curricular”, analisa o ensino de filosofia como componente curricular nos cursos de Pedagogia das universidades públicas alagoanas diante da reorganização curricular brasileira, contribuindo na reflexão em torno da formação do pedagogo.

No terceiro capítulo, “Contribuições nordestinas para o trabalho com Filosofia com crianças na educação básica”, é apresentada uma análise de pesquisas brasileiras oriundas do catálogo de teses e dissertações da Capes, que tiveram como objeto de estudo a relação entre Filosofia, educação e infâncias, em escolas públicas de ensino fundamental no Brasil, visando assim, contribuir com as discussões de metodologias práticas para trabalhar com filosofia com crianças, auxiliando professores que têm interesse por essa temática a trabalhem em suas aulas.

No quarto capítulo, nomeado “Percepções acerca da formação docente: conhecendo a realidade dos estudantes de Letras do IFAL - Campus Marechal Deodoro”, busca-se discutir sobre a realidade dos estudantes da primeira turma do Curso de Formação de Professores de Língua Portuguesa do *campus* de Marechal Deodoro-AL, visando descrever as expectativas desses futuros professores acerca da sua formação docente e conhecer a prática dos que já lecionam.

No quinto capítulo, “Formação de professores de língua inglesa para a EJA: desafios para uma prática emancipadora”, evidenciam-se e se analisam os principais obstáculos enfrentados pela EJA no que tange à formação docente, destacando as particularidades e desafios dessa modalidade de ensino. Além disso, é discutida a formação do professor de língua inglesa, com ênfase na necessidade de que esse profissional desenvolva uma prática pedagógica crítica e emancipadora, capaz de atender às especificidades dos jovens, adultos e idosos da EJA.

O sexto capítulo, “A formação de professores na educação profissional e tecnológica em Alagoas”, discute a formação de professores para a EPT em Alagoas e a necessidade de qualificação docente em um estado que enfrenta desafios históricos relacionados à educação e ao desenvolvimento econômico, buscando contribuir para a consolidação de políticas públicas que favoreçam o ensino técnico e tecnológico.

No capítulo seguinte, “Educação especial e formação de professores: reflexão sobre educação escolar inclusiva e o Transtorno do Espectro Autista (TEA)”, objetiva-se refletir sobre a inclusão de alunos com TEA no contexto escolar e suas relações com a formação docente. A temática da avaliação da aprendizagem e o currículo escolar são abordados no último capítulo,

intitulado “Reflexões sobre avaliação da aprendizagem na prática docente”, que traz uma discussão em torno dos aspectos históricos da avaliação e sua interrelação com o currículo permeados por concepções que envolve a prática docente e sua formação.

1. BIOPOLÍTICA E MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA (COVID-19): REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PROTOCOLO DE RETORNO ÀS ATIVIDADES ESCOLARES PRESENCIAIS (PRAEP)

Fernanda Lays da Silva Santos

Walter Matias Lima

Geovanio da Silva Santana

1. Introdução

Desde o início do século XX, a preocupação com a educação escolar já era notória, principalmente devido à ascensão do capitalismo, à industrialização e à proposta de uma educação nova. Nesse período, repensar a proposta educativa exigia considerar as pesquisas sobre o desenvolvimento humano, a antropologia e a sociologia, o que implicava um novo tratamento à infância, com conceitos e metodologias opostos ao modelo tradicional de ensino.

Assim, para uma escola nova, seria necessária uma “nova” formação de professores. Os escolanovistas, com

o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1939), buscavam uma educação gratuita, laica e obrigatória para a população. Diante disso, os conceitos estavam articulados ao que havia de mais reconhecido na época, entre eles os princípios baseados em Rousseau, Montessori e Freinet, que concebiam o estudante como o centro do processo educativo, considerando seus interesses e necessidades. Para a formação de uma nação civilizada e moderna, fazia-se necessária uma educação nova, sobretudo para atender aos interesses do capital e à operação de máquinas (mercado de trabalho). A educação escolar deveria cumprir o objetivo de formar sujeitos adaptados ao modelo industrial e empresarial desde a infância, ou seja, subjetividades e comportamentos “sãos”.

Anísio Teixeira, enquanto diretor de instrução pública, buscou implantar uma reforma educacional nos anos 1930 e 1940 e convidou vários intelectuais, entre eles o médico alagoano Arthur Ramos (1903-1949), que compôs o quadro de profissionais engajados na formação de uma nação moderna. O psiquiatra propôs uma educação higienista, que trazia orientações a pais, professores e à população sobre como educar a criança “problema”. Assim, a preocupação com a subjetividade infantil e as diretrizes para a formação docente estavam presentes nesse contexto. Além disso, havia as escolas

normais e outras instituições educativas da época, que visavam à formação de professores.

Neste trabalho, propomos dialogar sobre o contexto histórico (recorte do século XX e período da pandemia): o primeiro, relacionado à proposta higienista de Arthur Ramos, e o segundo, aos seus resquícios na contemporaneidade, durante a pandemia da Covid-19. Dessa forma, objetivamos identificar vestígios higienistas na formação continuada de docentes, a partir do Protocolo de Biossegurança do Retorno às Aulas Presenciais (PRAEP), bem como refletir sobre a tradução da biopolítica no discurso médico-escolar e na formação de professores. A partir dessa investigação, realizada por meio de pesquisas bibliográficas, documentais e estudo de caso, buscamos responder à seguinte pergunta: qual o lugar dado à formação de professores no movimento higienista (século XX) e na pandemia da Covid-19 (século XXI)? O artigo é um recorte da tese de doutorado intitulada “Biopolítica, medicalização e pandemia da Covid-19: saberes, discursos e poderes sobre as infâncias na Educação Brasileira nos séculos XX e XXI” (SANTOS, 2023).

2. Arthur Ramos, Higienismo e Educação Escolar

Arthur Ramos nasceu no município de Pilar, em Alagoas, e concluiu seus estudos da educação básica

em Maceió, prosseguindo seus estudos na Bahia, onde cursou Medicina (1926). Contribuiu também para jornais de Alagoas e da Bahia, publicando textos sobre antropologia, psicologia e sociologia. Faleceu aos 46 anos, em Paris, no ano de 1949, em consequência de um edema pulmonar.

O médico alagoano destacou-se por suas pesquisas em medicina, psiquiatria, psicologia social e antropologia, ultrapassando os limites de Alagoas e do Brasil. Neste trabalho, sem buscar fazer apologias, mas sim compreender sua relação com a educação, analisamos seus limites, contribuições e repercussões, considerando seu vasto legado.

No meio acadêmico, Arthur Ramos teve contato com diversos médicos, incluindo Afrânio Peixoto e Nina Rodrigues. Juntos, elaboraram um grande projeto de higienização¹ da população. O primeiro foi um dos 26 intelectuais que assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), enquanto o segundo se tratou de uma influência central para Ramos. O médico alagoano publicou diversos artigos no “Arquivo do Instituto Nina

1 O higienismo de Arthur Ramos foi um movimento que buscava a prevenção, correção de condutas indesejáveis para a formação de uma nação moderna, sadia “mente” e “corpo” por meio da formação de hábitos. Isso se estendeu ao campo escolar, pois vários intelectuais e dirigentes via na psicanálise e psicologia social um meio de controlar o corpo e mente da população, conforme Santos (2023).

Rodrigues”. O conceito de higiene, nesse projeto, ia além do saber médico, sendo entendido como capaz de explicar tanto questões biológicas quanto problemas de ordem social.

Na concepção de Arthur Ramos, o ser humano carregava dentro de si um “homem primitivo” que, em certos momentos, manifestaria comportamentos de “selvageria”. O pensamento freudiano permaneceu em suas obras posteriores, como “A criança problema” e “Saúde do espírito: higiene mental”, ambas publicadas em 1939, nas quais enfatizava a importância da formação da criança ajustada ao meio social, por meio da construção de um superego “correto”, resultante de hábitos “saudáveis” que equilibrariam a repressão, sem desconsiderar as necessidades físicas e afetivas da criança. O intelectual foi fortemente influenciado pelo pensamento de Nina Rodrigues, o que se reflete em grande parte de sua obra.

Quanto ao projeto higienista e eugênico no que diz respeito à raça, Maria José Campos (2004) destaca que Arthur Ramos consolidou no Brasil a noção de democracia racial por meio da interpretação da miscigenação racial e cultural, apropriando-se das teorias culturalistas americanas. No entanto, o autor alagoano ainda se remetia ao pensamento de Nina Rodrigues, oscilando entre pessimismo e otimismo. Por um lado, considerava a cultura negra parte constitutiva da identidade nacional,

mas, por outro, via-a como primitiva. Para esses intelectuais, a noção de primitivismo não se aplicava apenas à cultura negra, mas também à indígena e à mestiça, sendo associada ao atraso e à dificuldade de alcançar a civilização, a ordem e o progresso. Essa influência não se limitou à antropologia, mas também permeou a educação escolar, que, a partir de princípios psicanalíticos, buscava a formação de hábitos considerados harmônicos.

Nos anos 1930, sob influência do ideário da Escola Nova do início do século XX, Arthur Ramos foi convidado a integrar a equipe de Anísio Teixeira, que pretendia realizar uma reforma educacional na capital federal. Assim justifica Sircilli (2005):

A família era vista como inadequada para educar os filhos; medidas higiênicas foram implementadas no intuito de manter os corpos dos alunos dentro dos padrões de limpeza; suas mentes seriam estudadas por meio de apurados instrumentos psicológicos e psicopedagógicos, e os **professores seriam treinados** para usar as técnicas mais recentes da pedagogia (Sircilli, 2005, p. 188, grifo nosso).

Assim, a educação era vista como essencial para a formação humana. Anísio Teixeira foi influenciado por essas ideias de formação de hábitos e higienização da

mente em seu projeto educacional: “A escola primária, visando, acima de tudo, à formação de hábitos de trabalho, de convivência social, de reflexão intelectual, de gosto e de consciência, não pode limitar as suas atividades a menos que o dia completo” (Teixeira, 1971, p. 79). A formação de professores era concebida como um treinamento, ou seja, de forma mecanicista e utilitarista.

Sendo a escola o principal campo de atuação, pode-se observar que havia urgência em modificar a educação da época. Pensar a gestão, as metodologias e a relação professor-aluno seria fundamental em paralelo com as novas necessidades sociais, imprescindíveis para o progresso da nação. Tornava-se necessário, além de novos discursos, atuar diretamente na escola com novas práticas. Nesse contexto, o médico criou o Serviço de Ortofrenia, que funcionou entre 1934 e 1939, no Distrito Federal, atuando em uma clínica de “hábitos”, em parceria com Anísio Teixeira em seu projeto de reforma educacional.

Diante desse contexto histórico, no âmbito dos anos 1930 e 1940, surgem algumas indagações: a questão do privilégio do saber médico e da intervenção da medicina no ambiente escolar ainda se faz presente nos dias de hoje? Ou seja, há repercussões do higienismo (formação de hábitos para prevenção e manutenção da ordem) no contexto do século XXI, especialmente em tempos de

Covid-19? Tais questionamentos serão respondidos ao longo deste capítulo.

3. Contexto pandêmico (Covid-19), Biopolítica e formação de professores: Análise sobre o protocolo de Retorno às Atividades Presenciais (PRAEP)

Ainda em 2020, já se falava em retorno presencial às escolas, mesmo sem a comunidade escolar ter sido vacinada, pois a vacina chegou tardiamente ao Brasil. Apesar dos altos índices de óbitos devido à Covid-19 e da falta de imunização da população, as autoridades governamentais insistiam no retorno presencial a todo custo. Para isso, foram elaborados protocolos de biossegurança com orientações à comunidade escolar para um possível retorno “seguro”. Entre esses documentos, destaca-se o “Protocolo de Retorno às Atividades Escolares Presenciais - PRAEP”, elaborado pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) de Alagoas, como uma espécie de cartilha ou manual a ser adotado por professores, estudantes e a comunidade escolar como um todo.

A política educacional apresentada no PRAEP evidencia um racismo que atravessa questões étnicas, culturais, etárias e sociais, expondo as camadas populares, majoritariamente compostas por pessoas negras, pardas

e crianças da escola pública, ao adoecimento e até mesmo à morte. Dessa forma, para que a população eugênica esteja imune ou imunizada, torna-se necessário eliminar a ameaça: “os degenerados, os diferentes, os doentes sociais”. Assim, expor essa população à morte configura-se como um meio direto para tal intento.

Outro conceito relevante é o de Necropolítica, desenvolvido por Achille Mbembe (2016), que aponta como a manutenção da ordem envolve o combate à barbárie por meio de um estado de exceção. Podemos tomar como exemplo o nazismo, que levou judeus, ciganos, comunistas e homossexuais aos campos de concentração para extermínio; a escravização da população negra africana, que foi privada de direitos humanos ao ser trazida para o Brasil; e, após a abolição da escravatura, práticas como a esterilização forçada e a interdição de casamentos interétnicos, legitimadas pela legislação e pela ciência eugênica. Trata-se, portanto, de uma política voltada à eliminação de determinados grupos, considerados “problemas, inferiores ou atrasos sociais”.

Posto isso, orientar um possível retorno presencial em pleno contexto da Covid-19, quando a maior parte da população ainda não estava vacinada, significava expor professores, estudantes, profissionais da educação e seus familiares à morte, caracterizando uma bio(necro) política. Enquanto a biopolítica visa promover a vida, a

necropolítica promove a morte, como aponta Mbembe (2017, p. 66): “Talvez mais do que a diferença, o nosso tempo seja sobretudo o da fantasia da separação e até do extermínio”. Nesse sentido, o conceito de bio(necro) política se justifica, pois há um discurso que prega a promoção da vida e da saúde, mas que, ao mesmo tempo, implica a morte de determinados grupos. Em outras palavras, alguns precisam morrer para que outros possam viver, o que se manifesta nos discursos social, político e educacional que vivenciamos.

No Estado de Alagoas, a Secretaria de Estado da Educação considera necessária a criação de protocolos que sirvam como manuais de orientação à prevenção da doença e à promoção da saúde pública no intuito de esclarecer e preparar as escolas para um possível e gradual retorno às aulas. No ambiente escolar, este protocolo tende a amenizar as incertezas de procedimentos, visando **padrões de condutas comportamentais** mais adequados pela equipe técnica da escola, estudantes e comunidade escolar (PRAEP, 2020, p. 8, grifo nosso).

É o que Foucault (1996) destaca ao afirmar que o poder envolve uma rede de relações imersas em uma dimensão microcapilar e conjugadas ao saber, constituindo um saber-poder presente em vários espaços,

contextos e discursos. Nesse sentido, podemos pensar que o discurso supracitado se insere em relações de saber e poder, um saber atrelado ao poder estatal, circunscrito em mecanismos de controle, disciplinarização e docilização de corpos e mentes.

Assim, a disciplina instaurada perpassa a moralização, que envolve processos de subjetivação por meio de “padrões de conduta comportamental”. Trata-se do exercício do poder sobre o corpo, envolvendo estratégias de individualização e servindo ao governo de condutas, ou seja, à governamentalidade. Isso nos remete ao fenômeno *panóptico*² de Foucault (2010), um dispositivo de poder no qual os indivíduos são treinados e têm seus comportamentos modificados.

O autor destaca, por exemplo, que, em um cárcere, mesmo sem a presença de um guarda ou policial vigiando os prisioneiros, apenas a possibilidade de estar sendo observado ou punido já levava os indivíduos a se sujeitar. Nesse sentido, as disciplinas também envolvem o controle das atividades dos indivíduos, de seus

2 O filósofo inglês Bentham analisa o panóptico em dimensões físicas, arquitetônicas, elaborado para um sistema prisional e controle daqueles que estão inseridos nesse contexto. No entanto, Foucault (2000) amplia essa interpretação para o campo social e problematiza sobre o viés constitutivo daquilo que viria a ser chamado posteriormente de sociedade disciplinar/moderna. Ver: MILLER, J-A. A máquina panóptica de Jeremy Bentham. In: **O Panóptico**: Jeremy Bentham. Org. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte. Autentica, 2000. p. 75-107.

horários, movimentos corporais e objetos manipulados. Aqueles submetidos às disciplinas são permanentemente examinados, em uma estratégia política sobre o corpo humano que circunscreve a biopolítica — o governo da vida que a modela. Esta, por sua vez, trata de estimativas estatísticas e medidas globais para estabelecer mecanismos reguladores da população, que perpassam a medicina social, a higiene, a medicalização da população e a educação. Esse exame, diagnóstico e discurso médico articulam-se ao saber médico, como vimos na proposta de Ramos (1939), atuante na Escola Nova, e, nos dias atuais, com as cartilhas e formações continuadas promovidas na parceria entre a Secretaria Municipal de Saúde e a Secretaria de Educação (SEMED).

Dessa forma, percebemos novamente a relação do saber médico atrelado à educação, não apenas para promover a vida, mas também para colaborar com um processo de controle social por meio da disciplinarização de corpos e mentes, instituída em uma bio(necro) política. Não podemos deixar de mencionar o conceito de biopoder³, surgido a partir da noção de adestramento, utilidade e docilidade do corpo por meio das disciplinas. É

3 Conforme Foucault (1999), o biopoder é uma tecnologia da biopolítica que envolve o exercício do poder sobre a vida, enquanto unidade biológica por meio da disciplina. Enquanto a biopolítica é a forma como o governo lida com o coletivo, a espécie humana, o corpo social.

interessante destacar também a reflexão de Pelbart (2011, p. 59): “Se o racismo existia muito antes do surgimento do biopoder, foi este o responsável pela introdução do racismo nos mecanismos de Estado, e como mecanismo fundamental do Estado”. Assim, pelo campo do biopoder perpassam aspectos como nascimento e mortalidade, nível de saúde, longevidade e formas de viver, estando no cerne do saber médico.

Concordamos, portanto, com Moysés e Collares (2014), que afirmam que a medicalização não se resume à administração de medicamentos, mas envolve a transformação de questões sociais em patologias, definindo o outro, o diferente, como anormal ou “monstro”. Assim, a modernidade foi uma época de fabricação do outro sem alteridade, produzindo-o como uma diferença que precisava ser eliminada. Esse pensamento esteve imbricado no saber médico moderno, que subsidiou ações fascistas e nazistas, por exemplo.

Dessa forma, a medicina social, a eugenia e o higienismo do passado não deixaram de existir, mas ainda estão presentes nos dias atuais. Podemos perceber essa política sobre a vida e o corpo social nas orientações para a prevenção da saúde abordadas no PRAEP (2020). No entanto, a intervenção do saber médico, por meio de orientações e manuais que colaboraram para o retorno às aulas presenciais em um período em que a população

ainda não estava vacinada, revela a atuação da medicina em questões sociais, políticas e educacionais. Trata-se, portanto, de uma medicalização da sociedade e da educação, que contribui para o extermínio de determinados grupos sociais. Dessa forma, o outro, o anormal, os diferentes são aqueles que fazem parte dessa eliminação.

Nessa seara, é possível perceber que a cartilha do PRAEP surge como um elemento salvacionista, visto que contém a parceria com a Secretaria Municipal de Saúde de Alagoas e traz orientações médicas que, por si só, seriam suficientes para garantir um retorno presencial seguro.

A gestão escolar deve articular com a Secretaria Municipal de Saúde, a fim de estabelecer parceria na execução do protocolo de segurança sanitária planejada pela escola [...] para planejar o acolhimento dos servidores e, posteriormente, dos estudantes, além de definir junto ao órgão municipal, qual procedimento deve ser estabelecido quando da identificação de sintomas gripais nos estudantes (Alagoas, p. 10, grifo nosso).

Nesse sentido, a medicalização continua presente, não se restringindo ao contexto social e educacional de Arthur Ramos (1939), mas também se manifestando nos

dias atuais, sobretudo na íntima relação entre Medicina e Educação, especialmente em tempos de pandemia da Covid-19. É importante destacar que o conceito de medicalização adotado aqui não se refere apenas à administração de medicamentos aos escolares, mas sim à intervenção e articulação do saber médico em questões sociais, políticas, filosóficas e educacionais, conforme já mencionado. Assim, o saber-poder médico busca determinar como a população deve viver suas vidas.

É interessante mencionar que, para que os objetivos do PRAEP fossem alcançados, foi estabelecido um plano de ações, incluindo a divulgação e a realização de formações continuadas para professores de vários municípios. Entre eles, destaca-se Maceió, presente na primeira etapa, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 - Plano de ação do Protocolo de Biossegurança (2020).

1ª Etapa	Preparação da equipe
2ª Etapa	Reestruturação da nova rotina no ambiente escolar (espaços)
3ª Etapa	Monitoramento de todos os espaços (checklist)

Fonte: SEDUC (AL) - Protocolo de Biossegurança para a Retomada das Aulas (PRAEP/2020).

Diante desse plano de ação, faremos uma análise de uma formação remota, exposta no canal Semed-Maceió, no YouTube, em 09 de fevereiro de 2021, intitulada “Protocolos de biossegurança para a retomada das aulas”, que envolve a primeira etapa do plano: a preparação da equipe.

A palestrante da formação continuada para professores e gestores é uma médica do trabalho, atuante no Centro de Referência Regional em Saúde do Trabalhador (CEREST), que trouxe orientações⁴ para os profissionais da educação da rede municipal de Maceió. A palestra está disponibilizada também on-line para outros públicos interessados⁵.

Nesse momento, destacaremos alguns pontos mencionados pela palestrante e comentários do *chat* de resposta, buscando refletir sobre a concretização da bio(necro)política na educação escolar e na produção de um saber-poder. Na citação abaixo, a médica Ana Paula Cavalcante (2021) destaca os objetivos do serviço prestado pelo CEREST aos profissionais da educação:

[...] promove assistência à saúde dos trabalhadores desde uma promoção a

4 A convite da Secretaria Municipal de Educação de Maceió.

5 A palestra encontra-se no canal da Semed - Maceió, disponível em: Palestra - Protocolos de biossegurança para a retomada das aulas <https://www.youtube.com/watch?v=YQ3rRJ3eZbU>.

gente já vê alguns colegas, alguns professores... já devem ter recebido nossa visita. A gente faz um trabalho junto com a Semed de prevenção e promoção de saúde direcionado a um público das escolas: professores, administrativos, merendeiras. Nós temos um trabalho direcionado para essas categorias e nós atuamos na recuperação e suporte em doenças (Cavalcante, 2021, 12min30s).

Na palestra, a médica explicou como ocorreu o surgimento do coronavírus, as formas de transmissão, o período de incubação, as pessoas mais suscetíveis à infecção por Covid-19 e os sintomas (assintomático, resfriado comum, pneumonia grave), além do decreto 8995/2020 sobre o regime de teletrabalho, do boletim epidemiológico e, sobretudo, das orientações destinadas aos ouvintes.

O uso da máscara foi uma recomendação crucial para evitar a Covid-19. Segundo Cavalcante (2021, 15min10s), “[...] a máscara então desde o início da pandemia [...] é um item obrigatório, então a importância da máscara na prevenção de transmissão”, sendo necessário seu uso por toda a comunidade escolar, além de sua troca a cada três horas. Algo interessante a se pensar é que a quantidade de máscaras seria insuficiente para todos, tornando inviável sua substituição nesse intervalo

de tempo. A palestra foi expositiva, sem permitir diálogo com os espectadores. Ao final, foram abertas algumas perguntas, mas nem todas foram respondidas, pois a mediadora selecionou apenas algumas questões.

Muitas indagações e comentários no *chat* foram deixados de lado, tais como: “[...] a Semed irá disponibilizar as máscaras?”, “As crianças colocam a mão no rosto toda hora. Vi isso no dia da entrega dos kits” e “Criança derruba, pega, baba...”. Com essas falas dos docentes em resposta à palestra, podemos perceber a descrença no protocolo de biossegurança para o retorno às aulas presenciais. Dessa forma, o protocolo se torna inatingível em relação à segurança, pois não condiz com a realidade da comunidade escolar. Muitos estudantes não têm nem as necessidades básicas supridas, como a alimentação, e muito menos máscaras extras para serem trocadas sempre que molharem, sujarem ou caírem.

Nesse sentido, o discurso proferido pela médica do trabalho se insere no que Paulo Freire (1996) chama de verbalismo, quando a teoria se separa da realidade, ou seja, se distancia do cotidiano. Diante disso, podemos observar relações de saber e poder, pois, nas palavras de Foucault (2014, p. 31): “Temos antes que admitir que o poder produz saber [...] que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber [...]”.

Com base no pensamento foucaultiano supracitado, o discurso médico trazido na palestra envolve um saber-poder. Isso significa que o saber não é neutro, estando entrelaçado em uma rede de relações. Ele não se encontra apenas em um ambiente, mas em vários espaços, tempos e contextos e, em tempos de pandemia de Covid-19, também é disseminado por meio de plataformas digitais, como vimos na palestra mencionada.

Esse saber está vinculado ao poder estatal de orientar a população e, neste caso, os profissionais da educação, estabelecendo uma prática discursiva por meio do discurso médico-científico, legitimado, validado e autorizado. Assim, busca-se produzir processos de subjetivação e docilização, tentando inculcar a crença de que seguir as orientações do protocolo de biossegurança seria suficiente para garantir um retorno seguro às aulas presenciais, constituindo, dessa forma, uma biopolítica e uma necropolítica.

É o que Foucault (2010) destaca em sua obra “Em Defesa da Sociedade” ao definir o conceito de racismo de Estado, cujo fundamento se baseia na noção de guerra, sobretudo na “guerra das raças”, permeada por relações de poder: “[...] essa guerra que atravessa o campo do poder, põe as forças em confronto, distingue amigos e adversários, engendra dominações e revoltas [...]” (p. 244).

Outra recomendação da palestrante da formação continuada foi em relação ao distanciamento físico. Vejamos:

o distanciamento físico em que as cadeiras tem que estar afastadas 1,5 metro e meio entre um estudante e outro [...] e o professor ficar 2 metros de distância [...] reduzir a quantidade de materiais como livros, brinquedos [...] (Cavalcante, 2021, 32min15s).

Manter o afastamento de dois metros entre crianças pequenas, especialmente na educação infantil, é utópico. Conforme o documento “Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Maceió”, “[...] A indissociabilidade entre cuidar e educar inerente ao conceito de educação em sua integralidade” (Maceió, 2015, p. 07). Dessa forma, exercer o cuidar e o educar de bebês e crianças menores de seis anos sem proximidade torna-se irrealizável. Além disso, a redução da quantidade de brinquedos e brincadeiras contraria o direito da criança ao brincar, indo de encontro à sua importância para o desenvolvimento integral infantil.

Segundo o mesmo documento, esse nível de educação deve se basear em princípios éticos, políticos e estéticos, possibilitando experiências que favoreçam

o desenvolvimento da autonomia e reconheçam o papel ativo e cidadão da criança desde o nascimento. Para que isso ocorra, é fundamental considerar suas múltiplas linguagens, entre elas, a brincadeira. Assim, a redução de brinquedos provavelmente limitaria esse aspecto essencial da infância.

Outra questão mencionada por Cavalcante (2021) foi a necessidade de que as escolas disponham de várias torneiras para a lavagem das mãos, além de espaços amplos, orientações sobre a forma correta de higienização, uso obrigatório de máscara e álcool em gel. Essa explanação impulsionou alguns comentários no *chat* da palestra por parte de docentes, conforme visto no quadro abaixo:

Quadro 2 - Principais falas na palestra *Protocolos de Biossegurança para a Retomada das Aulas*.

Discurso da médica palestrante	Comentários dos docentes
“Então, sempre na entrada da unidade de ensino, haveria a verificação da temperatura pelo termômetro digital, manter a distância, higienização de mãos e calçados de todos que entram”	“Esse protocolo não é para a estrutura (realidade) das nossas escolas!!!”
“E as cadeiras tem que estar afastadas 1,5 entre um estudante e o outro”	“Antes de todo esse processo é preciso disponibilizar vacina para os docentes. Afinal de contas, estão na linha de frente”.
<p>“Enquanto ela [criança] tá no ambiente ela tem que usar máscara [...] a máscara é o item obrigatório desde o início. Quando trocar essas máscaras de tecido trocar a cada três horas, certo. Em máscaras descartáveis, daquela cirúrgicas, a cada 4 horas e de preferência já que vai ter a hora do lanche e, de preferência, trocar na hora. Então, sempre tem que levar máscara extra, porque vai ser trocada no meio do turno, uma a mais, caso a máscara cair no chão. Levar mais duas máscaras extras para ser trocadas na hora do lanche”</p> <p>E a gente não pode relaxar nesse momento [...] nesse momento de perspectiva de o retorno de atividade e de perspectiva de vacina tão próximo... é o momento crucial se deve manter a atenção dobrada</p>	<p>“Se é complicado para um adulto o uso da máscara, imagina com as crianças”</p> <p>“O problema é a criança permanecer com a máscara, e máscaras suficientes para o período que estiver na creche, bem como uma higienização frequente dos ambientes comuns”</p> <p>“Esse retorno será complicado, pq nossas escolas não têm infraestrutura mínima pra receber alunos e funcionários com segurança. Definitivamente, os nossos governantes estão nos levando pra um matadouro”.</p> <p>“Vamos pra guerra sem armas. É lindo isso!”</p> <p>“Sem vacina, voltar é um absurdo!”</p> <p>“Eu não me protegi até agora pra me arriscar nas escolas...já que tenho 4 patologias.....só com vacina”</p> <p>“Vacina antes da volta presencial”</p>
“Evitar o uso de ar condicionado tá e manter as portas e as janelas abertas priorizando essa ventilação natural”	“Escola sem janela? como fica?”

Fonte: Os autores (2023)⁶

6 Discursos disponibilizados no Canal Semed-Maceió do YouTube (2020). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YQ3rRJ3eZbU>. Acesso em: 28 fev. 2025.

Podemos observar, pelo discurso da médica palestrante, que as orientações apresentadas estão distantes da realidade das escolas públicas. Conforme comentado pelos docentes, essas escolas carecem de estrutura física adequada, de Equipamentos de Proteção Individual (EPIs) e de outros recursos essenciais, o que torna a implementação dessas diretrizes uma proposta difícil na rede pública de educação.

Desse modo, essa situação configura a concretização da biopolítica e, até mesmo, da necropolítica no contexto educacional em tempos de pandemia, uma vez que o saber médico, como estratégia biopolítica vinculada ao poder do Estado, exerce controle sobre a vida da população, expondo-a à morte. Nesse cenário, educadores, crianças e familiares das camadas populares tornam-se os “inimigos”, aqueles que “devem” ser eliminados, reafirmando, assim, o que Foucault (2010) destacou como racismo de Estado por meio da biopolítica.

O discurso é uma prática social que estabelece uma relação dialética entre linguagem e sociedade, permitindo a reflexão sobre questões políticas, econômicas e sociais. Dessa forma, ele não é neutro, pois está permeado por uma construção histórica e social que produz subjetividade e contribui para a formação de identidades. Silvio Almeida (2019) traz uma reflexão sobre o racismo estrutural, que

se origina da noção de raça⁷ no sentido biológico, isto é, como uma forma de classificação. Inicialmente aplicada a plantas e animais, essa categorização foi posteriormente estendida aos seres humanos.

O referido termo se difundiu com os tempos modernos, em meados do século XVI, e está relacionado a um contexto histórico e social. Nesse período, com o mercantilismo e a exploração de novas terras, buscou-se construir uma noção moderna de homem pautada no modelo europeu, constituindo o “homem e razão universal”. Mais adiante, o homem deixa de ser apenas um sujeito cognoscente e passa a ser também objeto de conhecimento, pois é um ser que vive, fala, pensa e trabalha. Assim, por meio da comparação e classificação dos grupos humanos, estabeleceu-se uma distinção entre civilizados e selvagens ou primitivos.

E se pensarmos na história do nosso país, os europeus buscaram civilizar os indígenas, bem como escravizaram a população negra, pautando-se nessa “necessidade” de civilização, embasada na superioridade de uns e na inferioridade de outros, ou seja, em uma base ideológica. Desse tempo para cá, sobretudo em tempos

7 Segundo Almeida (2019), não há evidência científicas que defina o conceito de raça a partir da biologia, mas sim um fator político, utilizado para naturalizar desigualdades, segregações e genocídios.

de pandemia de Covid-19, a colonialidade⁸ se revela no discurso médico proferido pela palestrante, pois: “Então, sempre na entrada da unidade de ensino, haveria a verificação da temperatura pelo termômetro digital, manter a distância, higienização de mãos e calçados de todos que entram” (Cavalcante, 2021, 25min30s). Nesse viés, a colonialidade se mostra atuante no sentido de que, por meio do discurso, busca adentrar a estrutura subjetiva e imaginária dos ouvintes, a fim de convencê-los de que o protocolo de biossegurança é suficiente para garantir um retorno presencial seguro

Ao mesmo tempo em que a referida palestra promove uma formação com um viés preventivo e “solidário”, por outro lado, envolve um racismo étnico, cultural e econômico, pois as pessoas que retornaram, em sua maioria, são negras, pardas e pertencentes à camada popular, estando mais expostas ao vírus e, até mesmo, à morte. Isso é legitimado por decretos, portarias e legislações, definindo o “[...] racismo como uma relação estruturada pela legalidade” (Almeida, 2019, p. 136).

A colonialidade é fundamentada pelo racismo, envolto na hegemonia, dominação, negação e desumanização. Isso nos faz questionar o sentido de

8 “[...] a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (Mignolo, 2005, p. 75). Assim, ela não foi fruto desse tempo histórico, mas esteve no lado oculto da mesma.

humanidade, pois, para Krenak (2020), a pandemia revelou a desumanidade por meio da necropolítica — tanto do governo federal, do Estado e de quem estava a seu serviço quanto do processo de naturalização do número de mortos diariamente pela Covid-19. A naturalização dessas mortes apenas evidencia outras formas de violência, como a miséria, a fome e o feminicídio, que se tornaram ainda mais visíveis nesse período. Assim, a pandemia nos mostra que determinados grupos sociais tratam outros como sub-humanos, o que caracteriza a eugenia, matando mais do que o próprio coronavírus.

Ao mesmo tempo em que a biopolítica busca ampliar o poder por meio do aumento da vida, traduzido na capacidade produtiva dos indivíduos, no contexto pandêmico, ela também envolve a *tánatos-política*, conceito referido por Giorgio Agamben (2004), ao expor determinados grupos à morte. Alguns exemplos históricos são os campos de concentração nazistas, a eutanásia e a pena de morte, nos quais a política da morte intervém no corpo de determinados sujeitos, eliminando-os. Por isso, referimo-nos ao termo bio(necro)política⁹.

Esse retorno será complicado, pq [sic] nossas escolas não têm infraestrutura mínima pra receber alunos e funcionários

⁹ Ver o conceito da necropolítica mencionado por Achille Mbembe (2017).

com segurança. Definitivamente, os nossos governantes estão nos levando pra um matadouro (Professora Y, 2021, s/p.)

E nessa política de morte, imperou a inferiorização de certos grupos, pois, enquanto alguns estavam seguros em seus lares, outros eram obrigados a se expor à Covid-19. Além disso, como já citado por Bolsonaro (2020), a economia seria o motor da sociedade, e o vírus, apenas uma “gripezinha”, constituindo um racismo atrelado à política, à economia e à história.

Assim, em um período de desgoverno tirano, a bio(necro)política, além de incidir sobre o corpo e a vida da população, buscou adentrar no âmbito do pensamento, promovendo a colonialidade do ser. Dessa forma, universalizou-se um pensamento e uma história, eliminando os que não faziam parte de sua raça e igualdade. A biopolítica e a necropolítica, então, passaram a definir quem vive e quem morre a partir da raça, pois aqueles classificados como “degenerados” ou tidos como “anormais” pelo Estado foram eliminados, concretizando-se essa exclusão por meio das mais diversas faltas: de alimento, de saneamento básico, de emprego, de educação, de saúde, de assistência, de vacina, entre tantas outras. Nisso, também se evidencia a

banalização da vida por parte do governante supracitado, sobretudo no que se refere aos mais desfavorecidos.

Dito isso, a arte de governar, conforme menciona Foucault (1999), ocorre quando o Estado, por meio de uma racionalidade, governa o corpo social. Isso pôde ser observado na fala da palestrante, a serviço dos dirigentes, ao apresentar orientações médicas e “profiláticas” para um retorno “seguro”. Assim, quando o sujeito não é eliminado, ele é governado, sendo moldado por um processo de subjetivação e assujeitamento. Essa aceitação, sustentada pelo consenso, pela docilização e pelo próprio processo de subjetivação, apoia-se na desigualdade, na qual os sujeitos acreditam que sua condição é natural e imutável.

Nesse sentido, cabe questionar a formação cidadã preconizada na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), considerando que “[...] o cidadão do Estado democrático é o cidadão governável. Somos constituídos como cidadãos para que possamos ser governados” (Gallo, 2017, p. 1506). Essa cidadania perpassa tanto pelo governo de si quanto pelo governo do outro. Assim, a governamentalidade não se restringe à atuação isolada do Estado, mas também se manifesta nos próprios sujeitos, que exercem a gestão de si e do outro, podendo reproduzir a opressão.

Outra questão que não pode ser ignorada é que o poder só existe mediante a produção da verdade, que emerge de uma relação social de poder, conforme Foucault (1985). Nesse raciocínio, as práticas sociais de disseminação de cartilhas e formações continuadas constituem um regime de racionalidade e de verdade, estabelecido por esses discursos. Dessa forma, o poder se propaga por meio do agenciamento dos indivíduos e de seus corpos, configurando uma anátomo-política. Um poder que circula e que “[...] funciona em cadeia, e nesse sentido, não tem posição fixa, ele é exercido em rede” (Foucault, 1985, p. 181).

Nesse contexto, a prática discursiva do Protocolo de Biossegurança para a Retomada das Aulas envolve não apenas uma bio(necro)política, mas também uma governamentalidade de corpos e mentes. Segundo Foucault (2010), governamentalidade envolve o exercício do poder na condução de condutas, ou seja, na ordem do governo que se manifesta por meio do discurso. As condutas almejadas pela governamentalidade são moldadas por processos de subjetivação e, em tempos de pandemia, culminaram na exposição à contaminação da Covid-19 e no retorno ao trabalho presencial no contexto escolar.

Esse processo envolve tanto a constituição de individualidades quanto as relações de força: “[...]”

à constituição de individualidades, mas também as relações de força” (Foucault, 1985, p. 196). No entanto, é interessante destacar que muitos dos comentários dos docentes no chat da formação remota demonstraram resistência e exercício de poder, posicionando-se contra o retorno presencial sem a vacinação: “[...] Definitivamente, os nossos governantes estão nos levando para um matadouro” (Professor B, 2021, s/p).

Podemos perceber que a medicina, a serviço do Estado, exerceu um papel bio(necro)político ao apresentar o retorno presencial como necessário e “seguro”, mesmo sem a proteção vacinal. Assim, a lógica econômica prevaleceu sobre a preservação da vida, perpassando toda a gestão da Covid-19. Além disso, os docentes foram acusados de “folgados”, sob a alegação de que estavam em casa “sem” exercer trabalho, reforçando um discurso que desconsiderava a realidade do ensino remoto e as dificuldades enfrentadas pela categoria.

4. Considerações Finais

Nesse sentido, o povo é visto como uma massa de seres vivos cuja única característica relevante é a força de trabalho e a produtividade. Quando essa produtividade está em falta, são acusados de preguiçosos, enquanto o risco de morte foi negado pela gestão da época. Assim,

o mais importante era o trabalho, e não a preservação da vida, uma vez que o negacionismo insistia na inexistência de qualquer ameaça real.

Um governo que cortou verbas da educação e adiou a vacinação por dez meses desde o agravamento da Covid-19 no Brasil promoveu a morte em massa. Seu discurso de ódio, estultícia e irresponsabilidade evidenciou o descaso com a população, a comunidade escolar e os trabalhadores da educação. Paralelamente, os docentes se reinventaram, utilizando tecnologias digitais e a própria internet. Seu lar, que deveria ser um espaço de descanso, transformou-se em local de trabalho, com uma carga horária que ultrapassou os limites do regime presencial.

As infâncias pobres, negras, indígenas e periféricas foram ignoradas pelo discurso da palestrante na formação de professores da Semed-Maceió. A segurança dessas crianças não foi considerada; pelo contrário, elas seriam expostas ao risco de contaminação. A fala da palestrante exemplifica essa negligência: “Enquanto ela [criança] tá no ambiente, ela tem que usar máscara [...] a máscara é o item obrigatório desde o início” (Cavalcante, 2021, 40min28s). No entanto, essa orientação “preventiva” demonstrou-se ineficaz, pois, conforme pontuado por um docente: “Se é complicado para um adulto o uso da máscara, imagina com as crianças” (Professor Z, 2021,

s/p). Tanto as crianças quanto os professores não foram ouvidos ou considerados; pelo contrário, foram obrigados a se expor, em um discurso normativo que afirmava que “todos” poderiam voltar às aulas presenciais com segurança.

Ao longo deste trabalho, analisamos o discurso em toda a história da educação e da formação de professores, a partir da proposta de Ramos (1939) e da Escola Nova. Mais uma vez, constatamos a presença da intervenção médica na educação. Vimos que a medicalização não se restringe à administração de medicamentos, mas abrange a intervenção do saber médico nos modos de viver e ser da sociedade e da educação. Longe de promover a saúde, a medicalização contribuiu para o adoecimento, conforme evidenciado no discurso da palestrante. Isso se deu tanto pela exposição dos sujeitos à contaminação da Covid-19 quanto pelo tratamento dispensado à infância das camadas populares. Além disso, essa lógica também se consolidou por meio da formação continuada de professores.

O lugar atribuído à formação de professores, tanto no contexto do higienismo quanto no período pandêmico, revelou-se contraditório. Primeiro, os docentes foram reconhecidos como figuras centrais por lidarem diretamente com os estudantes, tornando-se alvo dos interesses políticos da elite dominante e do Estado.

No entanto, simultaneamente, ocupavam uma posição de submissão, na qual lhes eram impostos o saber médico e a ideologia dominante. Ainda que alguns tenham exercido um papel crítico e analítico, questionando as imposições do PRAEP, a formação manteve-se verticalizada, ignorando as vozes docentes. Mais uma vez, a medicina se articulou aos dirigentes e governantes, servindo aos interesses do Estado.

O higienismo do século XX ressurgiu com uma nova roupagem no discurso médico proferido na formação continuada de professores do PRAEP. Realizar essa análise histórica permite compreender as ações do presente e reforça a urgência de reflexões como um ato político necessário.

Referências

AGAMBEN, G. **O uso dos Corpos**. Tradução: Selvino J. Assmann, São Paulo: Boitempo, 2017.

ALAGOAS. **Decreto n.º 1.140, de 19 de setembro de 1925**. Regula a Instrução Pública do estado de Alagoas. Diário Oficial de Alagoas, 14 jun. 1926.

ALAGOAS. **Portaria/SEDUC n. 11.907/2020**. Diário Oficial do Estado de Alagoas: 2020.

ALAGOAS. **Protocolo de Retorno às Atividades Escolares Presenciais - PRAEP**. 2020. Disponível em:

http://www.educacao.al.gov.br/images/Protocolo_de_retorno_%C3%A0s_Atividades_Escolares_Presenciais_-_PRAEP.pdf. Acesso em: 15 nov. 2020.

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BOLSONARO, J. M. **Pronunciamento em cadeia de rádio e televisão**, março, 12, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/pronunciamentos/pronunciamentos-do-presidente-da-republica/pronunciamento-do-senhor-presidente-da-republica-jair-bolsonaro-m-cadeia-de-radio-e-televisao-5> Acesso em: 25 mar 2020.

CAMPOS, M. J. **Arthur Ramos**: luz e sombra na antropologia brasileira: uma versão da democracia racial no Brasil nas décadas de 1930 e 1940. Rio de Janeiro: Edições da Biblioteca Nacional, 2004.

CAVALCANTE, A. P. Palestra: protocolos de biossegurança para a retomada das aulas. **YouTube**, 2021. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=YQ3rRJ3eZbU. Acesso em: 9 fev. 2021.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France. Tradução de Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

KRENAK, A. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MBEMBE, A. Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção e política da morte. **Arte & Ensaios, revista do ppgav/eba/ufrj**, n. 32, dez., 2016.

SIRCILLI, F. Arthur Ramos e Anísio Teixeira na década de 1930. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 31, p. 185-193, May/Aug. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2005000200006. Acesso em: 22 fev. 2025.

TEIXEIRA, A. S. **Educação não é privilégio (1950)**. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

2. A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA ATUALIDADE: UMA ANÁLISE ACERCA DA FILOSOFIA ENQUANTO COMPONENTE CURRICULAR

Ana Paula Teodoro dos Santos

Walter Matias Lima

1. Introdução

O pedagogo atua em diversas áreas e modalidades profissionais. Com isso, o currículo do curso de Pedagogia adquiriu um caráter mais técnico, buscando atender a novas especificidades, o que resultou na redução do espaço destinado à Filosofia nesse contexto (Oliveira, 2016).

Albuquerque (1996) destaca que o currículo deixou de ser visto apenas como uma listagem neutra de conteúdos, passando a ser compreendido como um conjunto de conhecimentos históricos e socialmente construídos, além de estar imerso em relações de poder.

Dessa forma, a problemática desta pesquisa fundamenta-se nas análises de autores como Oliveira (2016) e Albuquerque (1996), que apontam para uma

reorganização curricular brasileira nos últimos anos. Essa tendência generalizante tem secundarizado disciplinas de fundamentos, como Filosofia da Educação, em favor de componentes técnico-pedagógicos, como “Planejamento” e “Gestão”. Assim, a preocupação não recai sobre os fins da educação, mas sobre a seleção de disciplinas consideradas relevantes para formar tecnicamente o professor, de acordo com as demandas profissionais da Pedagogia (Oliveira, 2016). No entanto, essa fragmentação curricular compromete a qualidade da formação do pedagogo, dificultando sua capacidade de analisar criticamente as discussões educacionais e problematizar politicamente as práticas educativas.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar o ensino de Filosofia como componente curricular nos cursos de Pedagogia das universidades públicas alagoanas, considerando a reorganização curricular brasileira. Os objetivos específicos são: a) compreender a legislação e a organização curricular dos cursos de Pedagogia no Brasil; e b) investigar a presença da Filosofia como componente curricular nas licenciaturas em Pedagogia da UFAL e UNEAL.

Como procedimentos metodológicos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica aprofundada, com base em autores como Sacristán (2000) e Oliveira (2006), seguida

da coleta de dados primários por meio da aplicação de questionários a professores e alunos.

2. Reflexões acerca das leis que regem a reorganização curricular nos Cursos de Pedagogia

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Pedagogia, instituídas em 2006, trouxeram uma situação preocupante: a não especificação de conteúdos ou disciplinas obrigatórias. Esse fato reforça a estratégia de intervenção do Estado na educação, na formação de profissionais e na organização do currículo de futuros pedagogos, pois, conforme Macedo (2004), o currículo pode ser utilizado como instrumento de dominação, formando sujeitos mais “fáceis” de serem governados, o que revela a verdadeira intenção do Estado com determinados recortes (Pedra, 1993).

Nesse sentido, diversos autores, incluindo Oliveira (2016), salientam a existência de uma crise no curso de Pedagogia, tendo em vista que a (re)organização curricular brasileira secundariza disciplinas de fundamentos, como a filosofia, o que influencia negativamente a qualidade da formação do educador.

Nos últimos anos, como o pedagogo atua em diversas áreas e modalidades profissionais, com destaque para a pedagogia hospitalar e empresarial, além da gestão

educacional, o currículo do curso de Pedagogia passou a ganhar um caráter mais técnico. Assim, buscando atender a novas especificidades, o valor atribuído à filosofia nesse contexto foi reduzido (Oliveira, 2016).

Oliveira (2016) alerta para a constituição de uma tendência de formação generalista nos cursos de Pedagogia, organizada em uma estrutura curricular fragmentada, em que as disciplinas são distribuídas de forma representativa por cada campo de atuação do pedagogo. Nesse viés, Oliveira (2016, p. 57) exemplifica que, no cotidiano das universidades brasileiras, conforme “[...] cada setor de atuação do pedagogo, uma ou duas disciplinas são incluídas no currículo sobre gestão, planejamento, avaliação, educação especial, educação de jovens e adultos etc.”.

A autora enfatiza ainda a predominância do caráter técnico na “escolha” das disciplinas, tendo em vista que as chamadas “matérias de fundamentos”, como a Introdução à Filosofia, a Introdução à Sociologia e a Introdução à Psicologia, tradicionalmente consideradas disciplinas básicas da pedagogia, não estão sendo incluídas no currículo. A autora destaca, então, que os conteúdos que seriam ministrados na disciplina Introdução à Filosofia, por exemplo, passam a ser de responsabilidade da disciplina Filosofia da Educação. Nesse caso, ocorre uma

espécie de “fusão” de conteúdos devido à diminuição da carga horária.

Além disso, “[...] acrescenta-se o fato de que a Filosofia da Educação, que, geralmente, era oferecida no segundo e/ou no terceiro ano, com essa nova situação, passou a ser oferecida no primeiro ano” (Oliveira, 2016, p. 57), o que trouxe dificuldades aos professores, na medida em que os discentes não tiveram as bases filosóficas que seriam trabalhadas na disciplina Introdução à Filosofia, além de alguns cursos não oferecerem a Filosofia da Educação I e II. Assim, os docentes:

1) Não conseguem trabalhar de forma aprofundada nem o conteúdo da Introdução à Filosofia e nem o da Filosofia da Educação; Ou se detêm mais no conteúdo introdutório da filosofia ou se detêm mais na educação; Não concluem o programa estabelecido. A tendência é de redução do conteúdo programático, em função das dificuldades dos alunos em aprofundar as leituras filosóficas sobre a educação (Oliveira, 2016, p. 57).

Por conseguinte, desencadeia-se o não aprofundamento dos conhecimentos filosóficos na formação do pedagogo, refletindo um dos problemas da educação curricular brasileira, considerando que,

como Ortega y Gasset (1955) já havia alertado, alguns dos problemas da educação serão sempre o da inclusão e o da eliminação de conhecimentos, ou seja, o da seleção de conteúdos curriculares. Vale destacar também que essa “fusão” de conteúdos pode interferir na identidade das disciplinas, como advertido por Albuquerque (1996) na pesquisa “Filosofia da Educação: uma disciplina entre a dispersão de conteúdos e a ausência de uma identidade”.

Se as situações de algumas universidades brasileiras forem analisadas, serão encontrados casos que merecem atenção. O curso de licenciatura presencial em Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA), de Bragança, por exemplo, no período letivo de 1993.1, oferecia quatro disciplinas de filosofia obrigatórias: Filosofia da Educação I (90 horas, 1º período); Introdução à Filosofia II (75 horas, 2º período); Filosofia da Educação II (90 horas, 4º período); e Filosofia da Educação III (90 horas, 5º período).

Nesse curso, havia também a opção de duas disciplinas optativas: Educação, Filosofia e Esclarecimento (60 horas, 1º período) e História da Educação I (90 horas, 12º período). No período letivo de 2013.1, a UFPA passou a oferecer apenas duas disciplinas de filosofia obrigatórias: Filosofia da Educação I (75 horas, 1º período) e Filosofia da Educação Contemporânea (60 horas, 2º período). Dessa maneira, pode-se observar que, em 1993, a carga-

horária de filosofia na formação do pedagogo totalizava 345 horas, tendo sido reduzida para 135 horas no ano de 2013 (UFPA, 1993; 2013).

Além disso, Oliveira (2016) destaca que a referência curricular comum a todos os cursos de formação, dada pelas diretrizes curriculares, é justificada pelo MEC por fortalecer a unidade nacional (meio de integração), sem deixar de se referir à flexibilidade como estratégia de autonomia das Instituições de Ensino. Porém, a autonomia, nesse contexto, fica reduzida à seleção dos princípios, fundamentos e procedimentos previamente indicados pelas diretrizes curriculares.

Nessa perspectiva, vale a pena lutar pela permanência da filosofia nas matrizes curriculares de formação de professores, levando em consideração o que Cerletti (2009) afirma:

É possível constatar, de maneira cada vez mais premente, que há que começar a justificar com muito cuidado o sentido da presença da filosofia na escola, junto a diversos saberes e atividades de nossa vida de hoje. É sabido que, na hora de lutar por espaço nos planos de estudo, aquele passado sublime da filosofia tem pouco valor quando se trata de decidir algumas horas nas grades curriculares, e aqueles que defendem espaços filosó-

ficos devem disputá-los palmo a palmo com os especialistas de outras disciplinas que, por sua vez, reivindicam a necessidade e a importância prática dos próprios campos (Cerletti, 2009, p. 43).

Mais recentemente, outro fato agravante foi a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, na qual o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

Esse novo documento altera a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, e destaca, em seu artigo 22, que os cursos de formação de professores em funcionamento deverão se adaptar às normas determinadas no prazo máximo de dois anos, contados a partir da publicação da Base Nacional Comum Curricular instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Nesse caso, determina-se a implantação de uma nova diretriz curricular sem ter finalizado o prazo proposto na resolução de 2015, o qual foi prorrogado várias vezes pelo CNE.

A nova distribuição de carga horária deixa claro que os professores têm horas determinadas para ensinar o próprio documento da base comum para os estudantes,

o que pode provocar uma redução ainda mais expressiva das disciplinas tidas como de “fundamentos” nas matrizes curriculares, sobretudo nos cursos de Pedagogia. Vale destacar, contudo, que muitos professores estão se mobilizando nas universidades contra essas imposições.

É fato que a graduação em Pedagogia é um curso que se popularizou ao longo do tempo, uma vez que, entre as licenciaturas, é um dos cursos mais ofertados pelas universidades e faculdades brasileiras, em razão das demandas do mercado.

Dados do Censo de Educação Superior 2016, publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016)¹⁰, mostram que o estado de Alagoas tem 77.738 pessoas matriculadas em algum curso de ensino superior. Ainda no estado alagoano, o Sistema e-MEC (2002) evidencia um total de 168 cursos de graduação em Pedagogia, sendo 60 ofertados de forma presencial. Desses, 28 são de oferta gratuita e estão locados nos *campi* da UFAL e UNEAL. Essas informações são importantes para a análise do ensino de filosofia na formação do pedagogo nessas duas instituições.

¹⁰ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo de Educação Superior 2016**. Inep, 2016. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

3. A Filosofia nos cursos de Pedagogia da UFAL e UNEAL

Neste subitem, apresentam-se os resultados dos questionários aplicados a docentes das disciplinas de filosofia e discentes dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), os quais já cursaram os componentes curriculares de filosofia.

Tendo como base as informações colhidas e as estratégias metodológicas de recorte espacial e amostral, percebe-se que a UFAL oferta uma disciplina de filosofia obrigatória, qual seja, “Fundamentos Filosóficos da Educação”. Por outro lado, a UNEAL oferta três disciplinas de filosofia obrigatórias: “Filosofia da Educação”, “Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação I” e “Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação II”. As quatro disciplinas são lecionadas por três docentes.

A análise do perfil docente foi realizada, inicialmente, com a pesquisa dos professores na Plataforma Lattes/CNPq, e, posteriormente, com a aplicação de questionários on-line, os quais foram enviados por e-mail, coletados e analisados no período entre outubro de 2022 e fevereiro de 2023.

Para manter o sigilo dos sujeitos participantes da pesquisa, não são apresentadas suas identificações nem suas universidades de atuação. Dos docentes convidados

a responder ao questionário, dois deles, tratados como “Professor A” e “Professor B”, responderam à pesquisa.

O questionário *on-line* foi realizado por meio da ferramenta *Google Form* e continha as seguintes questões: 1) Qual é a relevância da(s) disciplina(s) de filosofia para o curso de Pedagogia?; 2) Qual é a contribuição da(s) disciplina(s) de filosofia para a formação inicial do pedagogo e as possíveis contribuições para a compreensão da realidade educacional?; 3) Como você avalia a organização dos conteúdos e das metodologias de ensino e a compatibilidade dos conteúdos propostos no programa da disciplina em relação à carga horária?; 4) Como você avalia a participação pedagógica dos estudantes nas aulas?; e 5) No seu entender, as disciplinas de filosofia são valorizadas diante da organização da matriz curricular do curso de Pedagogia?

Veja a análise das respostas:

No tocante à primeira pergunta: “Qual a relevância da(s) disciplina(s) de filosofia para o curso de pedagogia?”, o Professor A respondeu: *“Entender a natureza ou a gênese, [os] dados, [os] fundamentos filosóficos que pautam a educação”*; enquanto que o Professor B afirmou: *“[A filosofia] é de fundamental importância para que os alunos conheçam os fundamentos gerais da educação e sua complexidade ao longo do tempo”*.

Acerca da segunda pergunta: “Qual a contribuição da(s) disciplina(s) de filosofia para a formação inicial do pedagogo e as possíveis contribuições para a compreensão da realidade educacional?”, o Professor A argumenta que: *“Ela [a filosofia] é fundamental para entender o mundo dos homens e as mais diversas formas de entender a realidade. Pensar o mundo humano como movimento, como contradição”*. Já para o Professor B: *“[A filosofia] contribui na formação de um ser mais humano, mais crítico e mais preparado para resolver os problemas educativos”*.

A continuação, em relação à terceira pergunta, “Como você avalia a organização dos conteúdos e das metodologias de ensino e a compatibilidade dos conteúdos propostos no programa da disciplina em relação à carga-horária?”, o Professor A respondeu: *“Dentro do necessário para a formação de nossos alunos”*. O Professor B, por sua vez, afirmou: *“É organizado da melhor forma possível, com as condições dadas”*.

Em relação às respostas dos docentes, é possível perceber certa limitação e dificuldade, considerando que o processo de organização, seus conteúdos e suas metodologias de ensino dependem da carga-horária disponível, o que reflete as possibilidades de um currículo modelado institucionalmente. Afinal, “[...] a autonomia

sempre existe, mas suas fronteiras também (Sacristán, 2008, p. 168).

Sobre a pergunta 4, “Como você avalia a participação pedagógica dos estudantes nas aulas?”, destacam-se as seguintes respostas: Professor A: “*A participação é relativa diante de algumas problemáticas*”; e Professor B: “*A participação é regular, pois alguns alunos trazem lacunas de sua formação anteriormente à universidade*”.

É entendido que os docentes sofrem com a regular ou relativa participação dos alunos nas aulas de filosofia. Inclusive, um dos professores deixa claro que isso está relacionado às lacunas na aprendizagem de filosofia antes do nível superior. Nesse sentido, é preciso salientar que existem pesquisas científicas que mostram as defasagens do ensino de filosofia no ensino médio, principalmente pela curta carga-horária semanal, dificultando o aprofundamento da leitura, a interpretação de textos e o despertar crítico do estudante.

Na quinta pergunta, questiona-se: “No seu entender, as disciplinas de filosofia são valorizadas diante da organização da matriz curricular do curso de Pedagogia?”. Nas palavras do Professor A: “*Nossa matriz é pautada por uma formação crítica e conservamos todas as disciplinas que discutem o existir humano*”. Já o

Professor B respondeu: *“Vejo que outras disciplinas são mais valorizadas do que as de filosofia”*.

Analisando as respostas dos docentes, percebe-se resistência para manter a filosofia no currículo. Nesse sentido, vale relembrar o que afirma Sacristán (2008) quando discute que a chamada “autonomia” permitida aos docentes pelo sistema educacional e curricular é o espaço para as escolhas profissionais, mas também é resultado de imposições históricas, políticas, referenciais e administrativas. Assim sendo, trata-se de uma autonomia com limites, o que se reflete na valorização ou não de determinada disciplina dentro do programa de um curso superior.

A seguir, as respostas dos alunos são discutidas no próximo item.

Quanto à participação dos discentes, os questionários também foram enviados por *e-mail*, coletados e analisados no período entre outubro de 2022 e fevereiro de 2023. A participação dos alunos teve o intuito de “dar voz” a esses sujeitos e de conhecer suas concepções acerca da filosofia na condição de componente curricular.

As questões foram: 1) Qual importância você atribui à(s) disciplina(s) de filosofia, no currículo do curso de pedagogia, para a formação inicial e

profissional do pedagogo/professor?; 2) A organização dada para conteúdos abordados nas disciplinas favoreceu sua aprendizagem?; 3) Os conteúdos abordados desencadearam processos de reflexão, de análise e de aprendizagem e estimularam a busca de novos conhecimentos?; 4) A metodologia de ensino dos professores foi relevante e adequada?; 5) Para você, a relação entre teoria e prática foi estabelecida no desenvolvimento da(s) disciplina(s)?; 6) Os conteúdos estudados foram articulados com os de outras disciplinas do curso?; e 7) A carga-horária das disciplinas foi utilizada adequadamente (equilíbrio tempo/quantidade de conteúdo, metodologias, bibliografia)?

Para manter o sigilo dos sujeitos participantes da pesquisa, eles não são identificados. Dos discentes convidados a responder ao questionário, foi obtido retorno de cinco alunos da UFAL e de quatro alunos da UNEAL, os quais são tratados pelos seguintes nomes fictícios: “Aluno A”, “Aluno B”, “Aluno C”, “Aluno D”, “Aluno E”, “Aluno F”, “Aluno G”, “Aluno H” e “Aluno I”.

A primeira pergunta foi: 1) Qual importância você atribui à(s) disciplina(s) de filosofia no currículo do curso de Pedagogia para a formação inicial e profissional do pedagogo/professor? O Aluno A, que está cursando o sétimo período, respondeu: *“A minha experiência como aluno me deu um norte para que, de maneira mais flexível,*

eu pudesse entender o estudo da filosofia e seus conceitos de maneira bem laboral, pois, até então, [eu] via a filosofia com uma outra concepção e interpretação”.

O Aluno A mostra que, anteriormente ao curso superior, ou seja, no ensino médio, ele tinha outra concepção acerca do ensino de filosofia. Essa fala comunga com o depoimento do Aluno H, que diz: “[A disciplina de filosofia é] *muito importante, pois [com ela] se compreendem o passado e o presente. Confesso que não gostava muito de filosofia antes da faculdade, mas passei a entender mais*”.

As demais respostas focaram no reconhecimento da importância da filosofia para a atuação profissional:

O Aluno B, que está no sexto período da graduação, respondeu: “[A disciplina de filosofia é] *muito importante, pois auxilia na formação de um indivíduo pensante, reflexivo*”. O Aluno I disse: “[A disciplina de filosofia] *é muito importante para a nossa formação. Ajuda a entender a história da educação*”. Para o Aluno F: “[A disciplina de filosofia é] *importante por ajudar a refletir sobre a prática do professor e a entender o ser humano*”.

Assim como o Aluno F, outros também citaram o fato de a filosofia ajudar a entender o ser humano e incentivar a reflexão e a criticidade.

O Aluno G respondeu: “[A disciplina de filosofia] *contribui na formação de um ser humano reflexivo sobre a vida, as situações*”. O Aluno C afirmou: “[A disciplina de filosofia] *é uma disciplina importante em qualquer curso de licenciatura, pois ajuda na reflexão sobre o mundo, sobre o humano*”. Conforme o Aluno E: “[A disciplina de filosofia] *é muito importante, pois incentiva a pensar, a refletir, a nos tornar mais humanos*”. Já o Aluno D respondeu que a *“Filosofia é importante por incentivar a reflexão, o conhecimento mais crítico da realidade”*.

As respostas dos discentes mostram a prática de uma filosofia que não é mera abstração, mas que está comprometida em fazer entender o homem como ser histórico-social, transformador de sua realidade. Nesse cenário, é preciso que os componentes de filosofia resistam às demandas e às imposições do mundo atual. Afinal, como afirma Quillici Neto (2001), as políticas educacionais e as legislações educacionais atuais são comprometidas com uma visão de mundo neoliberal e globalizante, que acaba vendo o educando apenas como indivíduo, isolado de todas as suas condições, e interferem até nas concepções dos programas das disciplinas de filosofia.

Quillici Neto (2001) explica ainda que disciplinas como Filosofia da Educação somente terão sentido se pensadas na relação entre o aluno e sua realidade, entre

o aluno e a sua prática na condição de futuro educador, como aquele que será formado com a capacidade de enxergar seu estudante como resultado das relações sociais. Sem essa preocupação, a instituição de ensino perderá seu sentido e significado e servirá como forma de consumo das teorias que atendem aos interesses do liberalismo e neoliberalismo (Quillici Neto, 2001).

Para a segunda questão, “A organização dada para conteúdos abordados nas disciplinas favoreceu a sua aprendizagem?”, as respostas foram:

Aluno A: *“Sim ... Foi muito produtiva e proveitosa”*.

Aluno B: *“Sim”*.

Aluno E: *“Sim”*.

Aluno F: *“Sim”*.

Aluno H: *“Sim”*.

Aluno I: *“Favoreceu”*.

Como se pode ver, a maioria dos discentes afirmou que a organização dada aos conteúdos nas disciplinas foi positiva para sua formação. No entanto, alguns acadêmicos ressaltaram certas limitações.

O Aluno G afirmou: “[A organização dada para conteúdos abordados nas disciplinas] *favoreceu, mas tive dificuldade em entender alguns autores*”. O aluno C respondeu: “[A organização dada para conteúdos

abordados nas disciplinas] *favoreceu, apesar de eu ter tido um pouco de dificuldade em entender os conteúdos, já que não tive uma boa formação da disciplina de filosofia no ensino médio*". Já o Aluno D destacou: *"Mais ou menos. Tive dificuldade em alguns assuntos"*.

À terceira pergunta, "Os conteúdos abordados desencadearam processos de reflexão, análise e aprendizagem e estimularam a busca de novos conhecimentos?", todos responderam que *"sim"*, tendo alguns alunos complementado: *"Sim. Estudei conceitos que nunca vi antes e isso me ajudou a buscar aprofundamento nesses novos conhecimentos"*, disse o Aluno C; *"Sim. Foi muito importante"*, afirmou o aluno D; *"Sim, passei a ler autores que nunca tinha lido antes"*, respondeu o Aluno H. O Aluno A, por sua vez, pontuou: *"Sim... Os planos de aula e metodologia foram eficientes e fizeram com que houvesse uma série de laboratividade em relação à disciplina"*.

No que concerne aos depoimentos, os conteúdos das disciplinas de filosofia ajudaram em sua formação, estimulando a busca por novas ideias, perspectivas e autores.

A pergunta seguinte foi: *"4) A metodologia de ensino dos professores foi relevante e adequada?"*. A opinião dos estudantes sobre esta pergunta foi a seguinte:

Aluno A: *“Sim... A maneira e o método aplicado corresponderam à minha expectativa em relação à filosofia”.*

Aluno E: *“Sim”.*

Aluno F: *“Sim”.*

Aluno G: *“Sim”.*

Aluno I: *“Sim”.*

A maioria dos alunos respondeu que sim, a metodologia de ensino dos professores foi relevante e adequada. Por outro lado, é possível perceber que a metodologia definida pelos docentes não alcançou os acadêmicos em sua totalidade, considerando que alguns desses discentes demonstraram dificuldades de aprendizagem, como mostram os depoimentos abaixo:

Aluno B: *“Um pouco”.*

Aluno C: *“Sim, mas preferiria que houvesse mais prática”.*

Aluno D: *“Em parte, pois tive dificuldade em entender alguns assuntos”.*

Aluno H: *“Mais ou menos. No começo, tive mais dificuldade em entender, mas depois melhorou”.*

Quanto à quinta pergunta, “Para você a relação entre teoria e prática foi estabelecida no desenvolvimento da(s) disciplina(s)?”, uma parte respondeu que sim.

Aluno A: *“Sim... A avaliação, a metodologia e os temas abordados foram suficientes”.*

Aluno C: *“Sim”.*

Aluno E: *“Sim”.*

Aluno F: *“Sim”.*

Aluno I: *“Sim”.*

No entanto, alguns estudantes revelaram que a relação entre teoria e prática não foi estabelecida na totalidade:

Aluno B: *“Um pouco”.*

Aluno D: *“Sim, mas senti falta de mais prática”.*

Aluno G: *“Em parte, pois tive dificuldade em entender alguns assuntos”.*

Aluno H: *“Um pouco”.*

Sendo assim, destacando os desafios de se estabelecer a relação entre teoria e prática, é pertinente lembrar que

[...] planejar a prática é algo mais amplo que atender aos objetivos e cumprir os conteúdos do currículo, tendo em vista que essas ações supõem preparar as condições para o seu desenvolvimento, uma vez que também se atende a este (Sacristán, 2008, p. 282).

Contudo, a sala de aula da universidade pública nem sempre prepara as condições para o desenvolvimento da prática, pois apresenta, por exemplo, limites, interferência política e costumes não superados.

Já com relação à pergunta 6, “Os conteúdos estudados foram articulados com os de outras disciplinas do curso?”, todos os estudantes responderam que “sim”:

Aluno A: *“Sim. Vi, no decorrer do curso, que os assuntos abordados são interativos e interligados a outras disciplinas”.*

Aluno B: *“Sim”.*

Aluno C: *“Sim. Muitos conceitos que aprendi na disciplina de filosofia me ajudaram em outras que cursei durante a graduação”.*

Aluno D: *“Foram sim. Ao longo do curso, estou percebendo a articulação dos assuntos da filosofia”.*

Aluno E: *“Foram”.*

Aluno F: *“Sim”.*

Aluno G: *“Sim. Estou concluindo o curso e vi que os assuntos se interligam a outras disciplinas”.*

Aluno H: *“Foram”.*

Aluno I: *“Sim”.*

As afirmações dos alunos revelam que eles conseguiram articular os conteúdos estudados nas

disciplinas de filosofia com os assuntos tratados em outros componentes curriculares ao longo do curso. Por isso, é importante tratar a aprendizagem de forma interdisciplinar, pois, como afirma Sacristán (2008), o planejamento e/ou a programação do currículo em equipe são exigências da necessidade de oferecer aos alunos um projeto pedagógico coerente e, nessa medida, pede-se uma instância modeladora do currículo, na qual os processos de mediação dos professores entre o currículo prescrito ou o que a ele se apresenta e a prática real com os alunos são processos que se produzem no grupo e nos indivíduos.

À última questão da pesquisa, “A carga-horária das disciplinas foi utilizada adequadamente (equilíbrio tempo/quantidade de conteúdo, metodologias, bibliografia)?”, a maioria das respostas afirma que “sim”:

Aluno B: “*Sim*”.

Aluno E: “*Foi*”.

Aluno F: “*Sim*”.

Aluno G: “*Sim*”.

Aluno H: “*Foram*”.

Aluno I: “*Sim*”.

Todavia, três alunos deram depoimentos diferentes dos demais, conforme mostrado abaixo:

Aluno D: *“Em parte”*.

Aluno A: *“Por ser uma disciplina muito extensa e com conteúdos variáveis, ela deveria ter uma carga-horária maior, porém, com a qualidade do professor que nos lecionou, tiramos o assunto de letra”*.

Quando o Aluno A diz que *“deveria ter uma carga-horária maior”*, é possível entender que ele está se referindo à necessidade de um aumento da carga-horária da disciplina, opinião também revelada pelo Aluno C, que respondeu: *“Sim. Porém, poderia ter uma carga-horária maior já que são muitos conteúdos”*.

Portanto, conforme as respostas de alguns alunos, os componentes curriculares de filosofia poderiam/deveriam ter uma carga-horária maior no currículo dos cursos de pedagogia, o que ajudaria na melhor organização dos conteúdos. Neste ponto, vale lembrar o que disse Sacristán (2008):

O professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas, às vezes, pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição, que se aceita sem discutir (Sacristán, 2008, p. 166).

Com respaldo nas respostas dos participantes da pesquisa, percebe-se que, ao lecionar filosofia nos cursos de pedagogia e ao tratar das contribuições da filosofia para a ação docente e para a formação de futuros professores, os docentes estão sujeitos a “diversos poderes”, quais sejam: “poderes” de um projeto educacional do sistema federal de ensino, que estabelece estruturas curriculares; “poderes” particulares de cada instituição de ensino superior através de seus PPCs, com suas tradições, organizações e condições de trabalho; e “poderes” de sua própria função profissional, de suas escolhas, de suas experiências, de seu perfil pedagógico, de sua visão sobre a docência, de sua autonomia e sensibilidade para entender a necessidade dos alunos, revelando uma complexa realidade.

4. Considerações Finais

Esta pesquisa buscou analisar o ensino de filosofia como componente curricular nos cursos de Pedagogia de universidades públicas diante da reorganização curricular brasileira.

Vale enfatizar que as informações colhidas com a aplicação dos questionários foram muito importantes para compreender o “olhar dos docentes e dos discentes” dos cursos de Pedagogia. Em relação às respostas dos

docentes, percebem-se limitação e dificuldade no processo de organização de conteúdos e metodologias de ensino e a incompatibilidade dos conteúdos propostos no programa da disciplina em relação à carga-horária, fato que revela os limites na autonomia do professor.

A relativa ou regular participação dos alunos nas aulas de Filosofia também foi investigada. A respeito, um dos professores deixa claro que essa ausência de interação está relacionada às lacunas na aprendizagem de Filosofia antes do nível superior. Mesmo com todas as dificuldades e limitações, é evidente a resistência dos docentes em defender a permanência da Filosofia no currículo, considerando que aborda a discussão do existir humano na formação do pedagogo, mesmo estando em uma realidade em que outras disciplinas são mais valorizadas do que as de Filosofia.

Em relação às respostas dos alunos, todos mostraram ter consciência da importância das disciplinas de Filosofia no currículo dos cursos de Pedagogia. Quando perguntado se a organização dos conteúdos abordados nas disciplinas favoreceu a aprendizagem dos estudantes, grande parte respondeu que sim. No entanto, alguns acadêmicos informaram limitações em entender os autores e os assuntos abordados.

Afirmações dos alunos mostraram ainda que todos eles conseguiram fazer articulações dos conteúdos estudados nas disciplinas de Filosofia com assuntos tratados em outros componentes curriculares ao longo do curso. Em conclusão, foi questionado se a carga-horária das disciplinas foi utilizada adequadamente. A maioria das respostas afirmou que sim, porém o restante dos alunos respondeu que os componentes curriculares de Filosofia poderiam ter uma carga-horária maior no currículo dos cursos de Pedagogia.

Com as respostas do questionário, pode-se afirmar que as disciplinas de Filosofia ainda ocupam espaço no currículo de formação de pedagogos nas universidades públicas alagoanas, o que demonstra resistência ao sistema e disputa de poderes entre as áreas do conhecimento na organização curricular.

Diante dos atuais problemas da educação, com novas propostas curriculares impostas pelo Ministério da Educação, a preocupação gira em torno da qualidade na formação do cidadão no que tange ao sentido e ao papel que a filosofia exerce no currículo e na concepção de educadores acerca do ser, do mundo, da sociedade. Todas essas vertentes abrangidas pelo ensino filosófico fazem defender a volta obrigatória da filosofia como componente curricular nos cursos de formação de professores em geral, necessário no processo de

conscientização crítica e na constante necessidade de sermos mais humanos.

Referências

ALBUQUERQUE, M. B. B. **Filosofia da educação**: uma disciplina entre a dispersão de conteúdos e a busca de uma identidade. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**, Licenciatura. Parecer CNE/CP n.5, 13 dez. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 2 jan. 2025).

BRASIL. CNE. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília: CNE, 2006.

CADASTRO NACIONAL DE CURSOS E INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (e-MEC). **Informações sobre as instituições que ofertam o Curso de Pedagogia no país**. E-MEC, 2022. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em 15 jan. 2025.

CERLETTI, A. **O Ensino de Filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2009.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**. v. 6, n. 2, p. 98-113, Jul/Dez 2006. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 21 fev. 2025.

OLIVEIRA, I. A. O ensino da filosofia da educação no curso de pedagogia. **Margens**, [S.l.], v. 2, n. 3, p. 55-63, mai., 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2998/3046>. Acesso em: 20 mai. 2021.

ORTEGA Y GASSET, J. Misión de la Universidad. Madrid: **Revista de Occidente**, 1955.

PEDRA, J. A. **Currículo e conhecimento**: níveis de seleção do conteúdo. Em Aberto. Brasília, n. 58, p. 30-37, 1993.

QUILLICI NETO, A. **O ensino de filosofia da educação no Brasil**: uma análise dos programas de ensino de filosofia da educação dos cursos de pedagogia do Estado de São Paulo. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). **Estruturas curriculares do Curso de Pedagogia em 1993 e 2013**. UFPA, 1993; 2013. Disponível em: https://sigaa.ufpa.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf?lc=pt_BR&id=148147. Acesso em: 15 jan. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL). Coordenação de Cursos de Graduação. **Projeto**

Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Campus AC Simões. Maceió, 2019. p. 134. Disponível em: <https://cedu.ufal.br/pt-br/graduacao/pedagogia/institucional/projeto-pedagogico/2019/view>. Acesso em: 20 mai. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. (UFAL). Coordenação de Cursos de Graduação. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.** Campus AC Simões. Maceió, 2006. p. 81. Disponível em: <https://cedu.ufal.br/pt-br/graduacao/pedagogia/institucional/projeto-pedagogico/2006>>. Acesso em: 20 dez. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS (UNEAL). Coordenação do Curso de Pedagogia. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Arapiraca, 2012. p. 122. Disponível em: <http://www.uneal.edu.br/ensino/projetos-pedagogicos/projeto-ppc-pedagogia-finalizado-16082012.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. (UNEAL). Coordenação do Curso de Pedagogia. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Arapiraca, 2017. p. 115. Disponível em: <http://www.uneal.edu.br/ensino/projetos-pedagogicos/projeto-ppc-pedagogia-finalizado-1608201>. Acesso em: 20 dez. 2024.

3. CONTRIBUIÇÕES NORDESTINAS PARA O TRABALHO COM FILOSOFIA COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA¹¹

Jaeliton Francisco da Silva

Junot Cornélio Matos

Walter Matias Lima

1. Introdução

A relação entre Filosofia e infâncias/crianças não é nova, tendo em vista a forma como as crianças e as infâncias foram pensadas nos diferentes momentos e contextos históricos da Filosofia. Porém, a presença da Filosofia nas escolas de educação infantil e fundamental é recente, de forma que podemos dar “os créditos” para o início das discussões mais significativas sobre essa relação a Matthew Lipman, que criou o Programa Filosofia para Crianças (PFpC) em 1969.

Com relação ao contexto brasileiro, essa discussão é ainda mais recente, tendo sido iniciada, ao menos

¹¹ Este texto é um recorte da dissertação de mestrado de Jaeliton Francisco da Silva, defendida em 2021, no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UFAL. O capítulo original tem por título “O que dizem algumas pesquisas brasileiras sobre filosofias e infâncias? breve estado da arte”.

no que diz respeito à perspectiva de Lipman, em 1985, quando chegou ao Brasil a proposta desse professor. Desde esse período, diferentes e significativas pesquisas foram e ainda estão sendo realizadas nas cinco regiões brasileiras, as quais buscam problematizar e apresentar as possibilidades da Filosofia “com” e/ou “para” crianças, mostrando que, em diferentes contextos brasileiros, a experiência com Filosofia nas escolas de educação infantil e fundamental é desenvolvida por meio do uso de diferentes abordagens metodológicas, sem, com isso, afirmar que esta ou aquela abordagem é a mais “ideal”, mas sim mostrando que há diferentes possibilidades para iniciar as crianças e adolescentes no exercício do pensamento.

Diante disso, este artigo buscou apresentar uma análise de pesquisas brasileiras presentes no catálogo de teses e dissertações da Capes que tiveram como objeto de estudo a relação entre Filosofia, educação e infâncias, dando ênfase àquelas que foram desenvolvidas em escolas públicas de ensino fundamental no Brasil, visando assim contribuir com as discussões de metodologias práticas para trabalhar com Filosofia com crianças, auxiliando professores que têm interesse por essa temática a trabalharem em suas aulas.

São, portanto, pesquisas que mostram discussões importantes para pensar o lugar da Filosofia com crianças no Brasil e suas possibilidades, bem como para perceber

que, apesar de ser um espaço de lutas, esse também é um lugar de potência. Assim, o capítulo traz as principais características sobre o contexto no qual ocorreram as pesquisas analisadas e encerra-se com a apresentação de uma breve discussão sobre os textos que trazem reflexões acerca do lugar da Filosofia com crianças no Brasil, especialmente na região Nordeste.

2. A filosofia com crianças pensada atualmente no Brasil e na região Nordeste

A análise realizada das publicações sobre a relação Filosofia/Educação/Infância/Criança apresentou que a região Sudeste é a que conta com o maior número de pesquisas publicadas. Supõe-se que essa maior quantidade de publicações esteja relacionada ao fato de ser nessa região do Brasil que se encontra o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias¹² (NEFI), vinculado à Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ),

12 O NEFI é “o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI) é um espaço de ensino, pesquisa e extensão vinculado à UERJ. Avivado por professores-estudantes interessados em pensar filosofia, educação e infância. Principais atividades desenvolvidas: Pesquisas e (outras) experiências que articulam filosofias e infâncias; Grupo de estudos, elaboração, produção e tradução de textos, bem como publicações internas e externas; Organização de colóquios, encontros e cursos nacionais e internacionais que pretendem consolidar um novo espaço de formação e intercâmbio com universidades e outras instituições, como escolas, entre filosofia, educação e infância”. Disponível em: <https://www.filoeduc.org/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

bem como ao fato de essa universidade oferecer, no curso de pós-graduação *stricto sensu* (doutorado) em Educação, na linha de pesquisa “Infância, Juventude e Educação”, o projeto de pesquisa “Filosofia na Infância da Vida Escolar”¹³, além de organizar anualmente eventos nacionais e internacionais, como o Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, que reúnem diversos tipos de publicações relacionadas às Filosofias e infâncias.

13 “O projeto prolonga um trabalho entre filosofia, educação e infância, tanto desde a perspectiva da experimentação filosófica com crianças pequenas até a formação de professorxs, a partir de três conceitos articuladores: emancipação, infância e experiência. A emancipação é considerada, a partir de J. Rancière (2002; 2003), uma exceção à lógica da instituição, quando há uma igualdade fundamental entre os sujeitos envolvidos, para além de sua idade, classe social, etnia, gênero. A infância é uma categoria da subjetividade que permite pensar os sujeitos da aprendizagem para além da cronologia (Lyotard, 1997), bem como os cruzamentos entre temporalidade, transformação e subjetividade (Deleuze; Guattari, 1995). Diz respeito, portanto, à infância de professorxs de creches e escolas. Finalmente, a filosofia como experiência de pensamento considera que a instituição escolar pode acolher um pensar disposto a colocar em questão seus pressupostos, comprometido na problematização de si e do mundo. Este projeto de pesquisa em cooperação internacional foi selecionado no edital 41/2017 - CAPES PRINT UERJ, com vigência de agosto de 2018 a julho de 2022. Para a CAPES, entende-se como projeto de internacionalização parcerias e intercâmbios regulares com grupos de pesquisa no exterior, envolvendo missões de trabalho de docentes e/ou missões de estudo de doutorandxs, bem como previsão de atividades dxs docentes como professorxs visitantes (pós-doutorado) juniores ou seniores no exterior, recebimento de alunxs e professorxs estrangeiros e cursos de capacitação, presenciais ou à distância” (UERJ, 2021, p. 25-26). Disponível em: <http://filoeduc.org/capesprint/index.php?#capesprint>. Acesso em: 10 jul. 2021.

Por sua vez, o Nordeste também se apresenta como uma região, dentre as demais brasileiras, que tem desenvolvido um número significativo de pesquisas sobre Filosofia e infâncias. Com relação ao estado de Alagoas (estado no qual esta pesquisa foi realizada), a Universidade Federal de Alagoas – UFAL conta apenas com 1 (uma) pesquisa de mestrado, concluída¹⁴, que tem relação com a temática deste trabalho.

Abre-se um parêntese aqui para apresentar a existência de três pesquisas¹⁵ de graduação em Filosofia na UFAL que também tiverem como objeto de estudo a relação entre Filosofia e infâncias e que permite uma reflexão de que no âmbito da graduação e da pós-graduação, em Alagoas, quase não se têm pesquisado sobre esse objeto de estudo.

Ressalta-se que esse destaque para as pesquisas alagoanas foi necessário tendo em vista dois aspectos importantes: 1. ser o estado no qual esta pesquisa foi realizada; 2. devido ao fato de no estado de Alagoas

14 Carla Patrícia da Silva defendeu em 2016 a dissertação intitulada de: Os enigmas de infância e experiências em uma escola pública da cidade de Maceió/AL: o que revelam?

15 Monografias de **Ingrid Pereira Costa** (*A Educação da Criança em Rousseau*), em 2014; **Gilvânia Domingos de Melo** (*A Importância da Filosofia desde a Educação Infantil*), em 2013; **Jaeliton Francisco da Silva** (*Filosofia com Crianças: desenvolvimento do Pensamento Crítico das crianças de 7 a 10 anos*). Disponível em: https://ichca.ufal.br/graduacao/filosofia/?page_id=812. Acesso em: 10 jul. 2021.

alguns municípios contarem com a Filosofia como componente curricular de escolas públicas de ensino fundamental (anos finais) e, em várias escolas privadas, também contar com a presença da Filosofia na escola desde os anos iniciais do ensino fundamental, e mesmo assim pouco se tem pesquisado sobre essa temática.

Do total (110) de pesquisas que estão diretamente relacionadas com o objeto de interesse desta pesquisa, 4 (quatro) foram analisadas na íntegra e fizeram parte do *corpus* deste capítulo, tendo em vista que esses estudos têm uma maior aproximação com o que se pretendia pesquisar (Filosofia no ensino fundamental), bem como trazem contribuições significativas para pensar a atual e futuras investigações. Além dessas 4 pesquisas que estavam dentro do espaço tempo pré-estabelecidos (últimos 10 anos), acrescenta-se mais uma produção que foi defendida em 2008. A necessidade de acrescentá-la é justificada devido ao diálogo que é apresentado no texto entre a perspectiva de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman e o primeiro projeto de Filosofia com Crianças¹⁶ coordenado pelo professor Walter Kohan no Brasil.

16 O projeto “Filosofia na Escola” é coordenado pelo professor Walter Omar Kohan. O projeto teve início em 2007, em Brasília. Este projeto contava (além das crianças e das professoras responsáveis pelas turmas) com a participação de estudantes e professores da Universidade de Brasília (UnB), sobretudo da Faculdade de Educação (Salles, 2008).

Ressalta-se que todas as pesquisas analisadas foram realizadas por pesquisadores/pesquisadoras nordestinos/nordestinas e/ou produzidas no Nordeste. Assim, possibilitam pensar proposições que foram e estão sendo realizadas em contextos sociais não muito diferentes da realidade alagoana, onde os autores desta pesquisa residem. As principais informações das pesquisas analisadas estão presentes no quadro abaixo.

Quadro 1 – Teses e dissertações sobre Filosofia com e/ou para crianças que fizeram parte do *corpus* de análise.

AUTOR/ANO	TÍTULO	TIPO DE TRABALHO
SALLES, Conceição Gislâne Nóbrega Lima (2008)	O Projeto Filosofia na Escola: uma experiência com a prática filosófica na infância	Tese
CIRINO, Maria Reilta Dantas (2015)	Filosofia com crianças: cenas de experiência em Caicó/RN, Rio de Janeiro/RJ e La Plata/ARG	Tese
SILVA, Carla Patrícia (2016)	Os enigmas de infância e experiência em uma escola pública da cidade de Maceió: o que revelam?	Dissertação
OLIVEIRA, Janice da Silva (2017)	Filosofia com crianças: cenas de experiências e encontros com os dizeres e alteridades da infância em uma escola da rede municipal de ensino	Dissertação
LIMA, Carolyn Santos (2018)	Crianças filosofando: uma proposta metodológica de ensino à luz de Matthew Lipman.	Dissertação

Fonte: Os autores (2021).

Com a síntese apresentada no Quadro 1 e com a breve discussão que se segue, não houve a pretensão de reduzir as pesquisas analisadas a poucos diálogos ou resumir suas contribuições. No entanto, sabe-se que seria uma tarefa praticamente impossível apresentar e analisar, neste capítulo, de forma detalhada todas as contribuições que tais pesquisas podem oferecer.

Assim, procurou-se destacar, em cada uma delas, aquilo que mais as diferencia, já que, de maneira geral, todas apontam para a importância e a contribuição da Filosofia com crianças para a prática da iniciação à reflexão filosófica desde os primeiros anos escolares, bem como para as possibilidades e a necessidade de se criar momentos/espços favoráveis para que as crianças possam experimentar a infância e seus pensamentos. Em alguns casos, procurou-se também mostrar que não há um método específico para que essas experiências possam acontecer, mas que existem diversas possibilidades que podem ser usadas e criadas em diferentes contextos e espaços educacionais.

É importante destacar que há tantas outras pesquisas importantes que merecem ser lidas, analisadas e problematizadas, trazendo contribuições significativas para pensar o espaço possível da Filosofia com crianças. Porém, devido à limitação imposta por um capítulo, foi proposto analisar apenas as que estão mais próximas do

chão nordestino, seja por terem sido escritas no Nordeste ou por terem sido escritas por nordestinos e nordestinas, assim como os autores deste texto.

3. Mas, afinal, quais são as principais discussões presentes nessas pesquisas?

As pesquisas analisadas abrem outras discussões para além de demonstrar as concepções de infâncias, de experiências filosóficas, de ensino de filosofia e de práticas de filosofar com crianças e nas infâncias. Elas auxiliam a pensar sobre o que a filosofia e as infâncias podem apresentar para repensar a escola, as infâncias, a própria filosofia e os processos de ensinar e aprender na escola.

Salles (2008), por exemplo, ao desenvolver sua pesquisa de doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, intitulada “O Projeto Filosofia na Escola: uma experiência com a prática filosófica na infância”, remete à reflexão de que “[...] não só o que o filosofar tem a dizer e a dar à criança, mas, complementarmente, o que pode a infância dizer e oferecer à filosofia” (p. 22). Nessa mesma pesquisa, a experiência de Filosofia com crianças apresenta-se, também, como possibilidade de afirmação da própria infância, pois é possível, por meio dela, “[...] afirmar cada

vez mais, no campo da reflexão filosófica, um objeto pouco cultivado pela filosofia: a infância” (p. 21) e também sobre o “[...] lugar de investigação filosófica e pedagógica da educação na escola” (p. 245).

A Filosofia com crianças, portanto, traz consigo uma visão tão necessária para pensar a infância, afirmando-a e retirando-a de uma concepção estritamente cronológica, contribuindo para pensá-la a partir do que ela realmente é, “[...] do que ela porta, não do que lhe escapa, pensá-la como o que é, não como o não-ser” (Salles, 2008, p. 246).

Segundo essa pesquisadora, a prática filosófica no chão da escola é um meio que pode contribuir para repensar e reorientar “[...] o caminho que lhe tem sido predominantemente comum, dinamizando seu fluxo, favorecendo o encontro com ela mesma. Talvez seja um dos sentidos mais importantes deste filosofar” (Salles, 2008, p. 247).

Nesse sentido, a pesquisadora se refere ao fato de ser possível que a escola, por meio da prática filosófica com crianças, repense suas próprias práticas pedagógicas, que nem sempre fazem sentido para os seus estudantes, já que, apesar de estarem em contextos socioculturais diversos, acabam, enquanto estudantes, participando das mesmas práticas educativas que seus ancestrais mais recentes também vivenciaram. Ou, por diversos motivos

(institucionais e/ou burocráticos), os professores acabam por não problematizar a própria experiência docente e repetem o que tanto “condenam” em seus discursos teóricos, ou seja, consciente ou inconscientemente, repetem as práticas da Educação Tradicional¹⁷.

Salles (2008), traz, portanto, diálogos importantes que estão diretamente ligados com o objeto de estudo deste texto, com destaque para a forma como ela organiza seu texto, bem como com as problematizações que são levantadas ao longo da tese, mostrando que é possível trabalhar com a filosofia nas escolas de ensino fundamental e que, ao mesmo tempo em que seu texto apresenta ganhos importantes para a educação das crianças, permite aos seus leitores repensarem suas práticas pedagógicas e pensar a escola como lugar de afirmação da infância e promoção de experiências de pensamentos. Assim, dá indícios para que se pense a necessidade da Filosofia na escola de ensino fundamental e de uma Filosofia da Escola.

A tese de Cirino (2015) é um outro convite para pensar esse atravessamento entre Filosofia, Educação

17 A expressão “Educação Tradicional” aqui utilizada nos remete à Pedagogia Tradicional na perspectiva de Dermeval Saviani (2019), por meio da qual os estudantes são meros reprodutores dos conhecimentos historicamente acumulados e os professores são os reprodutores acrílicos desses conhecimentos. Consistindo assim num processo vertical de ensinar e aprender.

e Infâncias. A autora apresenta em sua pesquisa experiências vividas em três espaços geográficos de características socioculturais diferentes, costurando uma ponte entre o Nordeste e Sudeste brasileiros, com uma experiência na Argentina, para, a partir dessa tessitura de experiências, apresentar a potência que é a temática Filosofia com crianças.

De Caicó, no Rio Grande do Norte, Cirino apresenta suas experiências de Filosofia com crianças em diferentes projetos de extensão¹⁸. Do Rio de Janeiro, ela destaca a experiência vivenciada em diferentes momentos nos anos de 2013, 2014 e 2015 no projeto de extensão “Em Caxias, a filosofia en-caixa?”, coordenado pelo professor Walter Kohan. De La Plata, na Argentina, traz as experiências vivenciadas entre setembro e dezembro de 2014, no projeto de extensão *Filosofia com niños em la*

18 Projeto de Extensão Filosofia na infância: identificando desafios-construindo possibilidades (2008 – 2010; Projeto de Pesquisa PIBIC Filosofia na infância: perspectivas para o debate (UERN, 2011 – 2012); Projeto de Pesquisa Institucional Filosofia na infância: perspectivas para o debate (UERN, 2012- 2013).

*Escuela Graduada: um projecto de prática filosófica em la educación*¹⁹, coordenado pela professora Laura Agratti²⁰.

O objetivo principal da pesquisa em questão foi o de “problematizar, narrar e compreender os sentidos da experiência a partir da experiência vivida em distintos contextos de escolas públicas com práticas nas quais se propões um fazer filosofia com crianças” (Cirino, 2015, p. 32).

Por meio de diferentes questionamentos, como: “O que significam aprender e ensinar nesses espaços?”, “O que fazemos quando dizemos que estamos fazendo filosofia com crianças?” e “Quais infâncias atravessam nossas atividades de pensar e fazer filosofia com crianças?”, Cirino (2015) procurou refletir e discutir os seguintes temas: Filosofia com crianças, infância, experiência e a relação entre aprender e ensinar.

Para pensar esses temas, Cirino (2015) apresenta um diálogo que não foi pensado anteriormente, mas algo que foi se constituindo por meio das falas dos sujeitos

19 Na experiência vivenciada por Cirino (2015, p. 59), “O trabalho de filosofia com crianças é parte do projeto de extensão coordenado, desde 2009 pela professora Laura Agratti, desenvolvido na ‘Escuela Graduada Joaquín V. González’, a qual faz parte da UNLP [...]. Atende aos níveis de Educação Infantil, faixa etária de 3 a 5 anos; Ensino Fundamental [...]”.

20 Laura Viviana Agratti é “[...] docente do Departamento de Filosofia, da Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação da Universidad Nacional de La Plata – UNLP, na Argentina/ARG” (Cirino, 2015, p. 59).

que participaram da pesquisa (crianças, estudantes de graduação, participantes dos projetos, professores, dentre outros atores) e pelos acontecimentos da pesquisa, os quais a ajudaram a “[...] pensar sobre a experiência do pensar filosófico a partir do contexto real da própria experiência de pesquisa vivenciada”. Essas experiências, que “[...] envolvem diferentes perspectivas, tentativas de se fazer filosofia com crianças” (Cirino, 2015, p. 13. Grifos da autora), abrem possibilidades para pensar outras maneiras/proposições de trabalhar a Filosofia com crianças e, talvez, o mais importante: perceber que não se deve e nem se pode fazer uso de um único método e/ou criar métodos pelos quais acredita-se ser eficientes, mas sim construir, no dia a dia, por meio da própria experiência, maneiras pelas quais o pensar das crianças possa ser experienciado e colocado em prática.

Nos cenários de experiências apresentados por Cirino (2015), buscou-se:

[...] captar em cenas a sutileza desses acontecimentos sem, contudo, fazer comparações e/ou emitir qualquer juízo de valor sobre essas práticas, mas buscar captar nas mesmas nuances de sentidos que possam potencializar a compreensão, o exercício de pensar com outros/as a fazer filosofia com crianças, bem como sobre as temáticas que me proponho

nessa pesquisa: a infância, a experiência, a filosofia com crianças e a relação aprender e ensinar (Cirino, 2015, p. 36).

Portanto, por meio de suas experiências e da escrita da tese, a autora presenteia seus leitores com novas formas de pensar e experienciar a Filosofia com Crianças em escolas públicas. Por meio de outras práticas e vivências, ela convida a repensar o que se acredita ser/pensar a filosofia na escola. Assim como a pesquisadora, em outro momento, pensou esse espaço a partir de uma única perspectiva, ela mostra a importância de todos que querem fazer filosofia com crianças estarem abertos ao novo, a pensar as práticas de filosofia com crianças não como acabadas, mas ir constituindo-as na e a partir da experiência diária na escola.

Dentre tantos outros pontos importantes da pesquisa de Cirino (2015), destaca-se, ainda, seus questionamentos acerca da discussão intitulada “Filosofia com Crianças: uma educação menor?”, que reflete a realidade pela qual as proposições de Filosofia com Crianças são vistas nos ambientes acadêmicos e escolares. Essas proposições constituem desafios que requerem dos pesquisadores e professores que acreditam nela disposição para lutar e defendê-la.

Nesses casos específicos, é impossível não levantar a bandeira e defender aquilo que se acredita, pois, em muitas situações, a prática de Filosofia com crianças é tida como, usando suas palavras, “[...] um misto de tensão, de impasses e de ausência de credibilidade [...]” (Cirino, 2015, p. 142).

Essa visão apresentada por Cirino (2015) também foi evidenciada por Lima (2018) e vivenciada pelos autores deste trabalho quando decidiram pesquisar sobre esse objeto de pesquisa durante a graduação. Porém, apesar desses impasses, encontram-se na pesquisa de Cirino e nas demais aqui apresentadas (e em tantas outras) experiências significativas que instigam todos a continuar pensando na possibilidade de trabalhar com a Filosofia “com” crianças.

Cirino (2015, p. 144) encontrou em suas experiências “[...] atos de resistência, de pioneirismo, de ensaios, brechas, suspensões”, que motivam os que têm interesse pela filosofia com crianças a continuarem pesquisando, estudando e possibilitando experiências que contribuam para uma educação para o pensar, na qual crianças, adolescentes e jovens tenham abertura para pensar, questionar e problematizar suas vivências diárias. Uma educação capaz de ajudar professores e estudantes a pensar sobre a própria educação, sobre a escola e os sujeitos que a frequentam.

É possível ver, também, essa possibilidade de pensar a educação da e na infância por meio da Filosofia com crianças em uma experiência que aconteceu em Alagoas. Nesse estado, encontra-se a dissertação de Silva (2016), que convida os leitores a pensar as infâncias por meio da experiência vivenciada em uma escola pública de Maceió.

Em sua exposição, Silva (2016), assim como Salles (2008) e Cirino (2015), convida todos a perceber a infância enquanto potência. Sua dissertação é um texto que contribui para a afirmação da infância e para vê-la enquanto força e não como fraqueza (como um ser menor). Segundo a pesquisadora:

Entendemos a *infância* como força, vontade de potência, portanto, vontade de vida e não como fraqueza, cansaço e peso e a aceitamos como falta, bem como afirmamos esta imagem porque a afirmamos como devir; aquele movimento de ir e vir, como um rio, que sempre se renova. Além disso, afirmamos a mesma como inquietude e inconformação. Assim, afirmamos a potencialidade da infância que não pode ser conferida pela idade, mas pelos enigmas que deixam o que pensar. Nesta perspectiva, não infantilizamos a infância porque não criamos hierarquias para pensá-la. Ao contrário, assumimos

uma postura afirmativa dessa forma de pensar e ocupar a escola que, talvez, pareça “tola”, mas parece-nos uma postura política profundamente interessante (Silva, 2016, p, 17, grifos da autora).

Essa é uma forma de pensar a infância enquanto acontecimentos, movimentos da sua própria afirmação; enquanto um ato político, longe dos rótulos e das visões tradicionais que pensam a criança apenas como uma projeção para o futuro.

Portanto, a infância é pensada em Silva (2016) para além do que a modernidade pensa, ou seja, uma projeção para o futuro. O que é proposto é o pensamento da infância enquanto agora, enquanto vivência e experiência que acontecem no momento vivido e não no que se espera ao crescer.

Pensando a infância desta forma, e pensando a experiência da infância na escola pública, é que Silva (2016, p. 19) revela “[...] como a escola pública alagoana tem conduzido suas ações pedagógicas para crianças” e problematiza a necessidade de pensar os espaços educativos para além das “caixinhas”. Ou seja, pensar as escolas não como instituições existentes para formar futuros cidadãos, mas como espaços para a afirmação das experiências infantis e que contribuam para que as crianças possam experimentar suas infâncias com

liberdade. É importante, assim, repensar o papel social da escola, que projeta as crianças para o futuro e esquece o agora.

É claro que não se deve negar o papel formador da escola; no entanto, é importante dar destaque ao que Silva (2016) apresenta em sua pesquisa, ou seja, que a escola também é um lugar para que as infâncias possam ser descobertas, reinventadas, vividas, e, nesses acontecimentos, a própria escola possa se reinventar com as crianças e oferecer momentos significativos para além da aprendizagem de conhecimentos científicos.

Essa necessidade de repensar os espaços escolares parte das próprias crianças. A experiência de Silva (2016) mostra, por meio de desenhos, alguns sinais sobre o que as crianças pensam e entendem sobre o que é a escola, como está organizada e quais são as intenções desse espaço. Porém, a infância (a experienciada pela pesquisadora) não condena os espaços escolares; ela:

[...]“Apenas” dá sinais, deixa o que pensar sobre a maneira como são interpretadas pela escola e, sobretudo, a criatividade com que diz suas experiências em um lugar onde falta espaço para elas. Assim, sem dizer na língua esperada, sem dizer tudo, a infância ensina. Ao ensinar, nos revela quatro visões que nos forçaram a encarar um pensar pela indefinição. Mas,

sobretudo, pensar. São elas: 1) Repensar o sentido que damos quando ensinamos. Assim, ao ensinar, não pensamos sobre o que ensinamos. Por não pensar, não ensinamos. 2) Estar aberto para os encontros. Sem abertura para o outro, para pensar junto é impossível a educação. Por não pensar junto, a educação cria hierarquias; afirma a desigualdade. 3) Errar sem culpa. O peso da culpa, provocado pelo cumprimento dos deveres, proíbe de errar. Neste sentido, o acerto ou a verdade é o princípio para “pensar bem” em educação. Os questionamentos, portanto, não existem quando o início da educação pauta-se nas certezas. Essa lógica, por não criar experiências de pensamento, cria sujeitos ressentidos e cansados da vida. 4) Desejar a infância para dizer em outra língua (Silva, 2016, p. 142. Destaque da autora).

As crianças, portanto, são esses seres que falam, pensam, questionam e se expressam por meio de diferentes linguagens. E foi por meio de seus desenhos que suas experiências infantis mostraram a Silva (2016) o que elas pensam acerca da escola e deram pistas sobre a necessidade de pensar a escola por meio delas e para elas, e não por meio do que os adultos querem para elas.

Na pesquisa de Silva (2016), pode-se perceber as contribuições que a Filosofia, enquanto problematizadora dos espaços escolares, pode oferecer para se pensar o lugar da escola no século XXI e a infância na escola, que está desprendida da ideia de idade cronológica, de abertura para o futuro adulto, ou, como a própria autora afirma, “uma infância cansada e pesada”, apresentando, por meio da filosofia e das experiências de infâncias, novas formas de pensar a infância, as crianças e a própria escola.

De Caruaru, em Pernambuco, também são feitas considerações importantes para pensar o lugar da Filosofia na escola de ensino fundamental, por meio da dissertação intitulada “Filosofia com Crianças: cenas de experiências e encontros com os dizeres e alteridades da infância em uma escola da rede municipal de ensino”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, campus do Agreste.

Nesta pesquisa, Janice da Silva Oliveira (2017) traz um relato de experiências vivenciadas em uma turma composta por 15 estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal de ensino de Caruaru, em Pernambuco. Ao contrário das pesquisas anteriores, Oliveira (2017) traz à cena elementos digitais apresentados como um recurso lúdico, a saber:

o jogo digital Role-Playing-Game (RPG)²¹, recurso este que promove um diálogo entre, segundo a pesquisadora, “[...] elementos narrativos, imaginativos, em uma mesma ambientação, que por sinal possibilita a todos que participam, incluindo os que mediam a construção e reconstrução de sua estrutura [...]” (p. 6).

Esse jogo, de acordo com Oliveira (2017, p. 67), pode ser uma “possibilidade ressoante do pensamento”, por meio do qual as crianças podem expressar seus pensamentos e experienciar a importância de estar/jogar/pensar o outro e com o outro, dando sinais para as questões relacionadas com a alteridade da e na infância.

A escola em questão participa do projeto “Filosofia e crianças: uma aventura no Ensino Fundamental²²”. É proposto na pesquisa tecer a relação entre filosofia,

21 “O RPG foi criado na década de 70 com o livro Dungeons & Dragons. Trata-se de uma ambientação medieval, onde o jogador poderia criar dentro deste universo suas próprias narrativas. Os primeiros formatos consistem nessa ambientação, mais tarde novos sistemas surgiram, tais como: *Call of Cthulhu*, *Vampiros: a máscara*; *Magos: a ascensão*; esses são apenas alguns títulos publicados em livros, mas, atualmente, o jogo pode ser encontrado na internet, em uma diversidade de sistemas, e também no formato de jogos virtuais” (Oliveira, 2017, p. 52, grifos da autora).

22 Esse projeto foi organizado e coordenado pela professora regente da turma da qual ocorreu a pesquisa, baseada na Legislação brasileira que permite que as escolas ofereçam uma parte optativa em sua grade curricular. O projeto em questão acontece em uma única turma e faz uso da novela filosófica *Issao e Guga* do FpC de Matthew Lipman (Oliveira, 2017).

infância e alteridade, buscando que por meio desse jogo sejam dadas:

[...] possibilidades para que o pensar das crianças possa ser acolhido nas experiências escolares, que suas alteridades sejam percebidas, tal como se revelam, para além dos cuidados com aprendizagem; trata-se de uma atenção ao outro, a suas palavras, ao seu pensamento (Oliveira, 2017, p. 11).

Assim, a pesquisadora apresenta as vozes das crianças enquanto “uma expressão do filosofar e da alteridade”, que, por meio de um jogo eletrônico interpretativo, que incentiva o diálogo e a criatividade das crianças, pôde presenciar elementos de experiências de pensamento na infância, do filosofar com as crianças na escola. Outrossim, como nas demais pesquisas, a proposta de Oliveira (2017) não era a de transmitir saberes e conhecimentos da história da Filosofia, mas sim possibilitar que, nesses momentos, ocorressem vivências de pensamento.

Oliveira (2017), em sua pesquisa, sinaliza os novos desvelamentos da educação na contemporaneidade, em especial o da filosofia, a qual começa a deixar de lado o viés mais conteudista, preocupando-se mais com o exercício do filosofar, por meio da promoção de experiências de

pensamento críticos, autônomos e libertadores nas diferentes etapas da educação básica.

Lima (2018) também traz em sua pesquisa considerações sobre a filosofia com crianças nas escolas. Ao realizar um estudo intitulado “Crianças Filosofando: Uma proposta metodológica de ensino à luz de Matthew Lipman”, a pesquisadora apresenta alguns pressupostos metodológicos adaptados a partir da proposta desse professor, que foram criados e utilizados por ela em uma turma de 3º ano de uma escola pública municipal de São Luís, capital do estado do Maranhão.

Sua proposta foi adaptada de modo a considerar o contexto histórico, político e econômico do lócus da pesquisa e trabalhou na “[...] perspectiva de formar um estudante que desenvolva uma educação para o pensar” (Lima, 2018, p. 67). Com sua dissertação, ela pôde “demonstrar que a Filosofia está para a infância, assim como está para a vida adulta, de tal modo que as crianças não podem ficar distanciadas de discussões filosóficas” (p. 20).

Apesar de apresentar essa afirmação positiva da filosofia na escola, Lima (2018) não esconde alguns obstáculos que são postos para essa prática nas escolas brasileiras. Problemas esses que não são diferentes dos vivenciados nas escolas e nas universidades por

professores, pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação quando pensam em pesquisar sobre filosofia e infância, como também já apresentado pelos autores desta pesquisa e por Cirino (2015). A autora mostra, assim, a filosofia com crianças como um lugar de resistência, de afirmação da infância. Lima (2018) afirma que:

Quando se fala de ensino de Filosofia para crianças, muitos se surpreendem, pensando que tal objetivo se torna quase impossível. Isso se dá mediante o fato de que muitos veem a Filosofia apenas como uma disciplina escolar para Ensino Médio e superior, visão que nasce da própria concepção que se tem de criança (Lima, 2018, p. 57).

Percebe-se na fala acima, mais uma vez, como as crianças/infâncias continuam sendo rotuladas como incapazes de filosofar, refletir e experienciar pensamentos. Este fato não é muito diferente do que foi apresentado nas pesquisas anteriores e do que ainda se encontra nos discursos e nas práticas pedagógicas em diferentes espaços nos dias atuais.

Diante do exposto, as pesquisas analisadas apresentam sinais da aproximação da Filosofia com a prática do filosofar na escola, porém, uma prática

mais voltada para o exercício do pensamento, sem necessariamente estar diretamente relacionada com o ensino da Filosofia (enquanto ato disciplinar, pela tradição, na academia ou no ensino médio). Ou seja, são pesquisas que não abordam a prática estritamente conceitual da filosofia, mas a vivência da filosofia, a promoção de experiências de pensamento, sem a preocupação com o ensino de conteúdos.

A Filosofia na escola, enquanto experiência de pensamento, pensada pelos autores deste capítulo e pelas autoras das pesquisas apresentadas, é a possibilidade de permitir que as crianças possam pensar, questionar e problematizar, tanto na escola quanto fora dela. Essa perspectiva é baseada nas reflexões do professor Walter Omar Kohan (2007), que apresenta que:

[...] uma das principais forças ligada ao aporte da filosofia na escola consiste no seu poder de abrir o pensamento àquilo que ainda não foi pensado, àquilo que parece impensável. A experiência é uma espécie de viagem do pensamento, sem percurso previamente traçado (Kohan, 2007, p. 21).

Porém, apesar de toda a força e potência que a Filosofia com Crianças representa, percebe-se, a partir das experiências analisadas, duas realidades acerca da

presença da Filosofia nas escolas públicas de ensino fundamental. Por um lado, ela se apresenta, em sua maioria, como um lugar de potência, de possibilidade, como já evidenciado. Esses espaços são defendidos por pesquisadoras e pesquisadores de diversos estados do Brasil. Por outro lado, aponta-se o fato de que muito ainda precisa ser feito para que essa temática encontre seu espaço nas discussões acadêmicas e pedagógicas. Mesmo em alguns casos, quando já é realidade como parte do currículo escolar, não é vista como deveria ser, ou seja, como um meio de afirmar as infâncias e possibilitar que crianças, adolescentes e jovens possam experimentar pensamentos e praticar o filosofar.

Essa resistência é bem visível em Alagoas, pois, neste estado, apesar de a Filosofia fazer parte da grade curricular de algumas escolas públicas dos anos finais do ensino fundamental e de algumas escolas privadas, tanto nos anos iniciais quanto nos finais dessa etapa de ensino, pouco se tem pesquisado sobre o tema. Discussões sobre pesquisas e sobre a formação de professores para atuarem nessas etapas da educação básica são necessárias, já que muitos dos professores que atuam ou devem atuar nessas escolas são formados nos dois principais cursos de graduação em Filosofia²³ presentes em Alagoas.

23 Atualmente Alagoas conta com dois cursos presenciais de formação de professores para o ensino de Filosofia. Sendo um na Universidade Federal

Discutir a formação dos professores que irão trabalhar com Filosofia nesses espaços educacionais, tanto no estado de Alagoas quanto em outros estados do Brasil, é fundamental. Isso porque se sabe que, na maioria dos cursos de graduação em Filosofia, a formação de professores é voltada, predominantemente, para o Ensino Médio. No entanto, as metodologias e o tratamento didático-pedagógico necessários para trabalhar com Filosofia no Ensino Fundamental são diferentes daqueles aplicados no Ensino Médio. O mesmo pode ser observado quando se fala sobre o trabalho com Filosofia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o qual já é uma realidade em diversas cidades do Brasil.

4. Considerações finais

Os caminhos percorridos neste capítulo apresentam um diálogo importante entre infância, Filosofia e educação, construído a partir da análise das pesquisas apresentadas. Constatou-se que, por meio de jogos, desenhos, projetos de extensão universitária e adaptações de propostas, por exemplo, a Filosofia com crianças emerge como um meio significativo para repensar a educação, as práticas pedagógicas nas escolas,

de Alagoas e outro na Faculdade São Tomás de Aquino (FACESTA), localizada em Palmeira dos Índios, no agreste alagoano.

assim como as concepções sobre infância, crianças, educação e escola.

Foi isso o que se observou nas pesquisas aqui expostas. Em Silva (2016), foi possível perceber como os desenhos falam por si mesmos e apresentam sinais que desvelam experiências de pensamento; em Oliveira (2017), o jogo RPG demonstrou como as crianças podem experimentar pensamentos que as possibilitam refletir sobre o outro e desenvolver sua alteridade.

Há também a experiência de Lima (2018), que, ao vivenciar a Filosofia enquanto disciplina no currículo de uma escola municipal, mostrou que, apesar de ser uma disciplina, é possível trabalhar a Filosofia no Ensino Fundamental com a perspectiva de promover experiências de pensamento. Ou ainda, no projeto de Salles (2008) e nas vivências em três realidades distintas de Cirino (2015), que evidenciaram que a relação entre Filosofia, infância e escola está viva, é potente, necessária e que a Filosofia na escola é possível, podendo proporcionar experiências de pensamento nas escolas públicas (de educação infantil e/ou fundamental).

Nesse contexto, pode-se afirmar, assim como as autoras das pesquisas analisadas e suas vivências, que é possível continuar promovendo discussões sobre a presença da Filosofia em escolas de educação infantil e

ensino fundamental, nas quais a Filosofia não seja trabalhada apenas como transmissão de conteúdos, mas como espaços para a promoção de experiências de pensamento.

Referências

CIRINO, M. R. D. **Filosofia com crianças**: cenas de experiência em Caicó/RN, Rio de Janeiro/RJ e La Plata/ARG. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 279, 2015.

CIRINO, M. R. D. **Filosofia com crianças**: cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina). 1. ed. Rio de Janeiro: Núcleo de Estudos Filosofias e Infâncias - NEFI, 2016.

LIMA, C. S. **Crianças filosofando**: uma proposta metodológica de ensino à luz de Matthew Lipman. 2018. 181 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica) – Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

OLIVEIRA, J. S. **Filosofia com crianças**: cenas de experiências e encontros com os dizeres e alteridades da infância em uma escola da rede municipal de ensino. 2017. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017.

SALLES, C. G. N. L. **O Projeto Filosofia na Escola:** uma experiência com a prática filosófica na infância. 2008. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SILVA, C. P. **Os enigmas de infância e experiência em uma escola pública da cidade de Maceió:** o que revelam? 2016. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

4. PERCEPÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE: CONHECENDO A REALIDADE DOS ESTUDANTES DE LETRAS DO IFAL - CAMPUS MARECHAL DEODORO

*Niedja Balbino do Egito
Maria do Socorro Ferreira dos Santos*

1. Introdução

O Instituto Semesp é um centro integrado por especialistas com vasta experiência no levantamento e análise de dados sobre o ensino superior no Brasil, desenvolvendo estudos voltados para essa modalidade de ensino. Criado pelo Sindicato das Mantenedoras do Ensino Superior, sua missão é, por meio de estudos, pesquisas e indicadores, gerar conhecimento relevante e confiável sobre o setor de ensino superior.

O Instituto Semesp possui uma publicação anual chamada *Mapa do Ensino Superior*. Na 12ª edição dessa publicação, em 2022, o Instituto previu que, em 2040, faltariam 235 mil docentes nas escolas de Educação Básica do Brasil. Esse cenário pode levar a uma maior presença de pessoas sem formação adequada ocupando

essas vagas, uma solução paliativa que tem sido adotada em várias regiões do país. Em muitas escolas, há um aumento na contratação de monitores, professores em formação e outras categorias com qualificações diferentes das exigidas. Já é possível perceber que a oferta de profissionais qualificados no mercado de trabalho começa a escassear.

Em relação ao professor de Língua Portuguesa, a situação é igualmente preocupante. Segundo o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), entre 2016 e 2020, o número de concluintes do curso de Letras caiu 10,1%, tornando-se a quarta área mais afetada entre os cursos superiores. Esse panorama tem gerado grande preocupação no setor educacional, pois, sem um professor bem formado para promover o letramento em níveis adequados, torna-se impossível alcançar a qualidade necessária na educação.

Preocupado com esses dados, o IFAL, que, entre outras metas, deve garantir 20% (vinte por cento) de suas vagas para a educação superior, oferecendo licenciaturas e programas de formação pedagógica, decidiu implantar, em 2024, mais um curso de Letras²⁴, dessa vez no *campus*

24 O Ifal já oferecia a Licenciatura em Letras nos Polos da Universidade Aberta do Brasil, no formato EAD desde 2009, no *Campus* Maceió, modalidade presencial desde 2011 e no *campus* Arapiraca, também modalidade presencial, desde 2019.

Marechal Deodoro. A decisão pela área de Letras em Marechal Deodoro veio depois de uma descoberta feita pela comissão que atuou na organização do PPC do curso:

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb - aponta que, nas Escolas Públicas do Estado, apenas 24% dos/as estudantes que chegam ao 9º ano aprenderam o considerado adequado na competência de leitura e interpretação de textos. Quando observamos os resultados de Marechal Deodoro, verificamos que a situação é ainda pior. Apenas 20% dos/as estudantes conseguem ler e interpretar textos de maneira adequada. Conforme o último Atlas de Desenvolvimento Humano, apenas 33,76% dos jovens entre 18 e 20 anos possuem o ensino médio completo. Considerando-se a população municipal de 25 anos ou mais de idade, apenas 26,28% possuem o ensino médio completo (2021) (IFAL, 2023 p. 11).

Depois dessas descobertas, ficou fácil optar pelo oferecimento da Licenciatura em Letras-Português, pois percebemos que a criação desse curso atenderia às demandas educacionais do município, dentre elas, a formação de profissionais para atuarem nas escolas públicas e particulares da região; a formação em nível

superior de estudantes oriundos/as do Ensino Público; a diminuição da carência de profissionais para lecionar Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio, assim como atenderia a formação de profissionais que poderiam também atuar como pesquisadores/as na área.

Concordamos plenamente com o texto do PPC do curso que vislumbra que

Frente a esta realidade, é fundamental que a Educação Escolar seja fortalecida e aprimorada. A formação dos/as sujeitos/as enquanto indivíduos comprometidos com sua comunidade, bem como a qualificação técnica destes/as sujeitos/as devem nortear quaisquer políticas educacionais implementadas pelo Estado. Em outra perspectiva, somente com uma educação que priorize uma sólida formação nos campos da ética e dos valores coletivos, somada a um elevado nível de conhecimentos e habilidades técnicas, poderemos vislumbrar uma melhoria dos índices que indicam o desenvolvimento humano em Alagoas e particularmente em Marechal Deodoro (IFAL, 2023, p. 11).

De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2021, 37,5% dos professores atuando nas escolas alagoanas não possuem curso superior. Se considerarmos

também os docentes que, apesar de possuírem formação superior, estão lecionando em componentes curriculares para os quais não têm a qualificação específica, o número de professores atuando fora do previsto em lei tende a aumentar ainda mais.

Ao juntar todos esses índices e perceber que a implantação de um novo curso de Letras em uma região onde todos esses problemas são evidentes, torna-se claro que este projeto representa a realização de um sonho para os profissionais que pensam a educação com seriedade.

O letramento é um problema crônico da educação em Alagoas, e o núcleo de profissionais do campus Marechal Deodoro, especializados em Linguística e Literatura (mestres e doutores), com seus trabalhos de pesquisa, tem a capacidade de gerar oportunidades de assessoria e treinamentos para docentes dos diversos níveis de ensino no município. Essas ações podem, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, propor soluções que viabilizem um desempenho docente e discente mais eficaz, especialmente no que diz respeito à compreensão do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Nesse contexto, o campus Marechal Deodoro se apresenta à sociedade de Marechal Deodoro como uma instituição de educação de qualidade, com a missão

de oferecer respostas às demandas do município, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural da região.

Já no seu primeiro ano de funcionamento, o curso foi parceiro da UFAL e da UNEAL na organização do **I Colóquio Linguagens, Artes e Cultura**. Durante o evento, foi possível contar com a presença de personalidades de destaque, como a professora doutora Tania Conceição Clemente, titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que desenvolve pesquisa com línguas indígenas desde 1981, e o professor doutor Milton Cunha, carnavalesco e pesquisador das narrativas culturais no carnaval. Ele também concluiu seu segundo pós-doutorado no Fórum de Ciência e Cultura do Museu Nacional da UFRJ com a pesquisa “Boi de Paratins, Estrutura Narrativa Patrimônio Cultural dos Povos da Floresta Amazônica”.

O evento contou ainda com a participação da Secretária de Cultura do município e sua comitiva, proporcionando um diálogo enriquecedor sobre a valorização das manifestações culturais de Marechal Deodoro. Acreditamos que o evento deixou claro para os alunos a importância de valorizar todas as formas de linguagem nos estudos e pesquisas, destacando que, com a formação de qualidade que buscamos entregar, os alunos se tornarão peças-chave para essa ação.

2. Objetivos

O objetivo geral do presente trabalho é fazer uma discussão sobre a realidade dos estudantes da primeira turma de Letras do IFAL, do *campus* Marechal Deodoro. Além disso, buscaremos especificamente: a) descrever as expectativas dos futuros professores acerca da sua formação docente e; b) conhecer a prática dos que já lecionam em outras áreas.

3. Referencial teórico

Apresentaremos aqui uma breve discussão acerca da formação docente e seus desafios na realidade das cidades do interior em dois momentos: desafios da formação do professor no interior e expectativas de uma formação crítica e de qualidade.

3.1 *Desafios da formação do professor no interior*

Há décadas, a pesquisa sobre a formação docente constitui objeto de discussões, porém, quando começamos a analisar os dados relativos a essa formação, ficamos ainda mais preocupados com o futuro dessa profissão, pois muitos jovens não estão mais buscando as licenciaturas como sua primeira opção de graduação.

Segundo o Ideb de 2021, a rede pública de Marechal Deodoro possui o Ideb de 5,1 e 4,8, respectivamente nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Por esses dados, percebemos que a criação de um Curso de Letras atende a significativas demandas do município, dentre elas, a formação de profissionais para atuarem com qualidade nas escolas da região e, assim, elevarem esses índices.

É necessário pensar a formação docente como fator de mudança de uma realidade social desafiadora. Segundo Tardif (2014):

Os professores não buscam somente realizar objetivos, eles atuam, também sobre um objeto. O objeto do trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que eles estabelecem com seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo (Tardif, 2014, p. 128)

Assim, somando-se à idealização do sujeito que queremos formar com a priorização de uma educação de alto nível, poderemos vislumbrar uma melhoria dos índices e, como consequência, elevar o desenvolvimento humano em Alagoas e, particularmente, em Marechal Deodoro.

Daí a importância de analisarmos esses recursos humanos que têm mostrado interesse em fazer um curso de formação de professores, realizando um diagnóstico sobre quem são eles, o que já fazem para sobreviver, o que esperam mudar na sociedade e em si mesmos com uma formação em Letras.

3.2 Expectativas de uma formação docente crítica e de qualidade

Segundo Freire (2011), a formação do professor deve ser pensada de forma crítica, pois, ao assumirem a sala de aula, também assumem uma posição de pesquisadores. Como afirma o autor, “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro” (p. 30).

Isso implica pensar que, seja na capital ou no interior, ao assumir a docência como lugar de transformação, o educador deve buscar metodologias que problematizam o saber, buscando, incansavelmente, ajudar os estudantes no ato de pensar criticamente.

Corroboramos com Freire (2011) quando diz que o professor não deve ser um transmissor de saber; deve sim, ser aquele que ajuda na construção do conhecimento, dando ao estudante a possibilidade de ser autônomo e crítico, buscando conhecer sua realidade e transformá-la.

Nessa perspectiva, Gadotti (2013) afirma que:

A Universidade é um espaço privilegiado de construção do conhecimento e de elaboração da cultura. Em sua compreensão, o conhecimento é uma construção social e não uma mera “aquisição”, “assimilação” de algo pré-existente ao sujeito que conhece. Não se trata de “transportar” o conhecimento de quem sabe para quem não sabe. Antes de conhecer o sujeito se “interessa por”, “é curioso de”... que Paulo Freire chama de “curiosidade epistemológica” o que o leva apropriar-se do que a humanidade já produziu historicamente, desde que isso faça sentido para ele. No processo de construção do conhecimento passa-se da “curiosidade ingênua” à “curiosidade epistemológica”, diz ele em Pedagogia da autonomia. A Teoria do Conhecimento de Paulo Freire fundamenta-se numa Antropologia, numa concepção de ser humano inacabado, inconcluso, incompleto. Ele precisa conhecer para tornar-se sujeito de sua história (Gadotti, 2013, p. 163).

É nessa perspectiva que buscamos analisar as percepções dos estudantes já no início do curso, para pensarmos em outras decisões e encaminhamentos a partir das análises do atual momento vivido nesse processo.

4. Metodologia

Para a realização desta pesquisa, usamos uma abordagem qualiquantitativa, pois ela oferece maior apreensão dos aspectos e das dimensões analisadas. Para atingirmos os objetivos propostos, optamos por realizar o caminho metodológico em quatro etapas:

- a) estudo bibliográfico;
- b) aplicação de formulário online;
- c) busca ativa por telefone dos discentes evadidos e;
- d) análise dos dados.

No estudo bibliográfico, é importante situar historicamente as categorias relacionadas ao curso de Letras, a fim de ampliar as discussões teóricas sobre o tema proposto. Segundo Gil (2002, p. 44-45), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Corroborando com Gil, Fonseca (2002, p. 32) explica que qualquer pesquisa científica tem em seu início esse levantamento e afirma que é a “[...] pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto”.

Na segunda etapa, elaboramos um questionário no *Google Forms*, no qual apresentamos à nossa primeira turma de Letras a proposta de pesquisa e solicitamos

o aceite de consentimento para uso das respostas com fins acadêmicos. Em seguida, já depois da greve, com a colaboração do DAA - Departamento de Apoio Acadêmico, fizemos a busca ativa dos evadidos, perguntando sobre o porquê de suas decisões finais em relação à desistência e se haveria alguma possibilidade de retorno ao curso. Além disso, indagamos sobre os motivos que levaram à tomada de tal decisão, e, finalmente, iniciamos uma análise de todos os dados obtidos nessas etapas.

Na primeira etapa, fizemos um recorte dos dados advindos da aplicação do questionário. Conseguimos, mesmo no período de greve, vinte e um estudantes como respondentes. Faz-se importante registrar que, consideramos a adesão voluntária por parte dos participantes, enfatizando o sigilo pertinente aos dados para fins éticos.

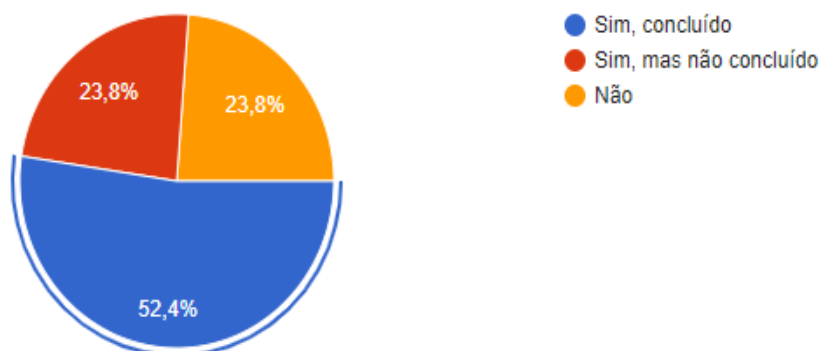
5. Resultados e discussões

Nesta seção, apresentamos os resultados e as discussões dos dados coletados na pesquisa. Optamos por organizá-los em três categorias de análise:

- a) Motivo da escolha do Curso de Letras;
- b) Aspectos da Formação Docente, e;
- c) Motivos que levaram a desistência do curso.
- d) Motivos da escolha do curso de letras

Sobre essa categoria, de acordo com o Gráfico 1, a porcentagem de 52,4 % já tem outro curso superior, e que 23,8% começaram outros cursos, mas não os concluíram.

Gráfico 1 - Outra formação superior.



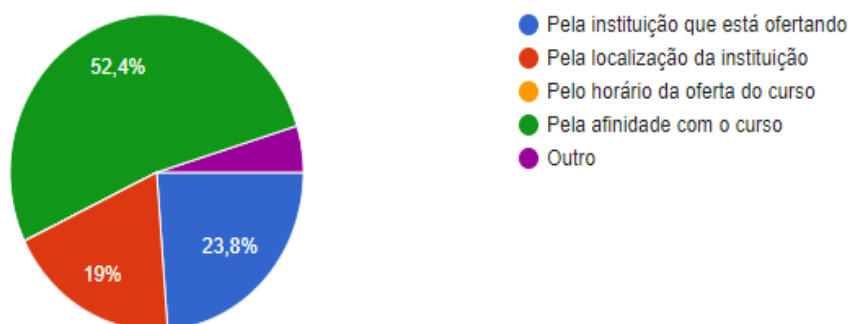
Fonte: Dados da pesquisa.

Notamos que, mesmo sendo a primeira turma do Curso de Letras do *campus* Marechal Deodoro, a maioria dos estudantes já está formada em outras áreas, e outros estão ou já iniciaram algum curso superior. Esse dado é importante porque mostra que o dia a dia de um curso superior não é novidade para essa parcela dos estudantes.

Questionados sobre o motivo da escolha pelo Curso de Letras, a maioria dos estudantes respondeu que a escolha foi motivada pela afinidade com o curso. Em

segundo lugar, destacaram a importância da Instituição ofertante, como pode ser observado no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Motivo da escolha do Curso.



Fonte: Dados da pesquisa.

É importante destacar que essa escolha é pertinente, especialmente ao considerar a atual realidade da busca por Licenciaturas, conforme foi apontado nas pesquisas citadas. Apenas 52,4% dos estudantes indicaram a afinidade com o curso como motivo da escolha. Junto a essa afinidade, a própria instituição se destacou como fator relevante, seja pela sua idoneidade, seja pela sua localização. A interiorização das universidades durante os anos dos governos progressistas tem sido um ponto importante para esses alunos, pois facilitou, em grande parte, a possibilidade de iniciar e concluir com sucesso

um curso superior. Além disso, o fato de a instituição ser federal e de o curso estar sendo ofertado em sua cidade, evitando deslocamentos que demandariam tempo e custos, é de grande relevância para eles.

23,8% dos estudantes apontaram a instituição como motivo da escolha, enquanto 19% mencionaram a localização do campus. Essa informação também é significativa, pois revela que, apesar da afinidade ser um motivador importante, a proximidade e a acessibilidade da instituição são fatores igualmente decisivos no processo de formação dos alunos. Pesquisas indicam que:

Muitos estudantes entram nas IES públicas atraídos pela gratuidade do curso, ou seja, porque este é compatível com suas condições financeiras. Contudo, como acontece com parcela dos alunos, não existe identificação com a área. Outro elemento diz respeito ao status social do curso, uma vez que ao percebem que os cursos de licenciatura não ostentam uma valorização social, como ocorre com áreas, tais como, medicina, engenharias, dentre outras, então, há a evasão e interrupção de seus projetos acadêmicos na licenciatura, em busca de cursos que sejam mais valorizados (Rolim; Almeida, 2021, p. 6).

Nesse sentido, percebemos que trazer para a discussão esses elementos fomenta importantes olhares sobre a formação docente que desejamos.

a) Aspectos da formação docente

Na segunda categoria, destaca-se a informação de que, dos 71,4% dos estudantes que estão trabalhando, três estão em sala de aula no ensino fundamental, lecionando diferentes disciplinas, enquanto os demais ocupam funções diversas. No entanto, ao questionarmos se, em algum momento de sua trajetória profissional, eles aceitaram assumir alguma atividade docente, 47,6% responderam afirmativamente. Esse dado chamou a atenção, principalmente pelo fato de muitos desses estudantes exercerem a função de docentes nas séries iniciais da educação básica, mesmo sem a formação adequada para tal.

Essa realidade corrobora com os dados do último Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021), que aponta que 37,5% dos/as docentes atuantes nas escolas de Alagoas não possuem Curso Superior. Além disso, o número de profissionais com formação superior, mas atuando em disciplinas para as quais não têm formação, tende a ser ainda maior.

Por fim, ao associarmos as informações do Ideb, que apontam o baixo desempenho dos estudantes, com a pesquisa publicada no Anuário da Educação, que evidencia falhas na formação dos docentes, é evidente que a valorização das formações de professores é urgente. Isso é ainda mais pertinente quando levamos em consideração os problemas estruturais já mencionados, especialmente no estado de Alagoas e no município de Marechal Deodoro (IFAL, 2023).

c) Motivos da desistência do curso

Infelizmente, a primeira turma de Letras do campus Marechal Deodoro começou a enfrentar problemas de evasão logo na primeira semana de aula. Isso ocorreu quando alunos provenientes de Maceió descobriram que o último transporte público de Marechal Deodoro saía às 20:30 horas, o que impossibilitava que os mesmos assistissem às aulas que iam até às 22:00 horas.

Além desse dificultador, que fez com que perdêssemos alguns alunos ainda em fevereiro, a greve da educação federal que durou quase três meses também afetou a continuidade do curso. Quando as atividades foram retomadas, notamos a ausência de alguns alunos. Para entender melhor a situação, acionamos o Departamento de Apoio Acadêmico (DAA) para realizar

a busca ativa dos alunos que haviam se ausentado, o que nos forneceu dados importantes, apresentados na tabela a seguir.

Para garantir a privacidade dos alunos, evitaremos identificar os discentes pelo nome completo, utilizando apenas as iniciais.

Discentes evadidos	Motivo da evasão
A.K.S.S.	Trabalha num supermercado que sempre muda seu turno.
E.S.S.C.	Mora em Maceió e trabalha.
F.K.O.S.	Teve um problema familiar.
G.S.O.	Motivos pessoais.
J.M.F.S.	Não se identificou com o curso.
J.M.S.S.	Trabalho.
J.L.S.S.	Teve uma proposta irrecusável.
L.A.S.	Não quis informar o motivo.
M.E.S.N.	Não quis mais continuar.
M.M.S.S.	Não conseguiu conciliar o curso com o filho pequeno.
R.F.S.	Trabalho.
S.K.O.G.	Não quis continuar.
S.S.J.	Não mora em Marechal.

Sobre essa questão, Rolim e Almeida (2021, p. 2) afirmam que “A evasão estudantil no ensino superior é um fenômeno complexo e constante, tanto nos cursos de licenciatura quanto nos bacharelados, sendo um desafio para os pesquisadores na área definir um conceito de evasão”. Ao pesquisarem sobre essa questão, Rolim e Almeida (2021) argumentam que

Considerando que a evasão é um fator importante para a gestão dos recursos do ensino superior, a investigação dos fatores que levam os estudantes a evadirem se mostra como prioridade da pesquisa, e entre tantas causas que os levam a desistirem dos cursos ou mesmo migrarem para outros, em outras instituições, em diferentes modalidades de ensino, percebe-se que um estudo mais aprofundado se faz necessário para que haja uma maior quantidade de informações relativas a essas causas e quais medidas devem ser aplicadas para combatê-las (Rolim; Almeida, 2021, p. 10).

Analizando os dados apresentados, o Instituto Federal de Alagoas/*Campus* Marechal Deodoro se configura como uma Instituição de educação de qualidade social referenciada, cujo papel é responder às demandas por profissionais que atendam à necessidade do mundo do trabalho.

6. Considerações finais

Considerando esta pesquisa como inicial, percebemos que existem múltiplas formas de se analisar a evasão estudantil no ensino superior e que tais estudos são de extrema importância na atual conjuntura social, especialmente nos cursos de Licenciatura.

Diante dessas discussões, podemos dizer que a oferta do curso de Letras no *Campus* Marechal Deodoro deseja contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população local, até porque esta região necessita de uma oferta educacional que eleve a sua qualificação nos diferentes aspectos socioeconômicos.

Outros estudos serão desenvolvidos com o objetivo de ampliar o olhar sobre a realidade dos estudantes, buscando, cada vez mais, prepará-los para ajudar na formação de outros cidadãos críticos, fazendo com que nossa sociedade se torne mais justa e igualitária.

Referências

BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. São Paulo: Editora Moderna, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Pesquisas Estatísticas e indicadores IDEB**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 10 mai. 2024.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 10 mai. 2024.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 6. ed. São

FUNDAÇÃO SANTILLANA, **Anuário Brasileiro da Educação Básica**, 2020. Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/publicacao/anuario-brasileiro-da-educacao-basica>. Acesso em: 12 mai. 2024.

GADOTTI, M. O trabalho coletivo como princípio pedagógico. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 24, p. 160-163, 2013. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502013000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 ago, 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

IFAL. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – Português**. Marechal Deodoro, 2023.

ROLIM, M. J.; ALMEIRA, D. M. A evasão estudantil no curso de letras português da FECLESC **Ensino em Perspectivas**. Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-12, 2021

SEMESP, Instituto. **Mapa do Ensino Superior**. 12^a edição. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/instituto/home/>. Acesso em: 14 mai. 2024.

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

5. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA PARA A EJA: DESAFIOS PARA UMA PRÁTICA EMANCIPADORA

Agnaldo Pedro dos Santos Filho

Luiz Décio da Cunha Lima

Leda Regina de Jesus Couto

1. Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), como um direito fundamental à educação de qualidade, tem sua importância reconhecida por diversos setores educacionais, sendo sua oferta garantida pela Constituição Federal Brasileira desde 1988. Apesar de sua relevância no contexto social e da garantia legal como direito, a EJA ainda enfrenta obstáculos significativos para cumprir plenamente seu papel formador. Isso ocorre devido à sua posição marginalizada dentro das políticas educacionais, sendo frequentemente relegada a um plano secundário em relação a outras modalidades de ensino.

Um dos principais desafios enfrentados pela EJA refere-se à formação docente, que precisa estar alinhada às especificidades socioculturais dos alunos dessa modalidade de ensino, a fim de propiciar, tanto aos

educadores quanto aos educandos, uma integração que favoreça a construção de saberes de maneira crítica e emancipadora. Nesse sentido, Paulo Freire (2015) explica que a prática educativo-crítica propicia um ambiente no qual, por meio das interações entre os educandos e destes com o professor, os sujeitos experimentam o processo de se reconhecer como seres sociais e históricos. Nesse percurso, desenvolvem-se como indivíduos que pensam, se comunicam, transformam a realidade, criam e concretizam sonhos, além de vivenciarem emoções como a raiva e o amor.

Portanto, neste texto, busca-se evidenciar e analisar os principais obstáculos enfrentados pela EJA no que tange à formação docente, destacando as particularidades e desafios dessa modalidade de ensino. Além disso, será discutida a formação do professor de língua inglesa, com ênfase na necessidade de que esse profissional desenvolva uma prática pedagógica crítica e emancipadora, capaz de atender às especificidades dos jovens, adultos e idosos da EJA. A formação de professores de língua inglesa na EJA exige um olhar atento às necessidades dos estudantes, garantindo que a aprendizagem da língua estrangeira seja um meio de desenvolvimento crítico e autonomia, e não um simples repasse de conteúdos desconectados da realidade dos aprendizes.

2. Obstáculos da formação docente para a EJA

A formação do professor no Brasil ainda é deficiente no que tange às mudanças na educação no país e às demandas dos diferentes grupos que constituem a população brasileira. Quando se trata da EJA, os processos formativos de professores são ainda mais precários e insuficientes no atendimento às necessidades e particularidades dos jovens, adultos e idosos, conforme pontuam Fernandes e Paiva (2016) e Cezarino, Currie e Oliveira (2018). Há uma lacuna na formação desses educadores, resultado de uma política que relega à EJA um lugar de pouco prestígio na preparação desses profissionais. Não existe uma política de formação de educadores para adultos e idosos que responda à demanda dos sistemas públicos e privados de ensino.

Com base nos dados descritos neste documento e em pesquisas de teóricos como Arroyo (2006; 2017), Fernandes e Paiva (2016) e Soares e Pedroso (2016), percebe-se que o comprometimento com as práticas formativas para o ensino e a aprendizagem em EJA ainda é uma lacuna na formação acadêmica. Cezarino, Currie e Oliveira (2018) discorrem sobre a ausência de discussões sobre EJA na formação pedagógica nos cursos de licenciatura, que preparem e motivem os estudantes para atuarem nessa modalidade. As autoras também enfati-

zam a importância da dialogicidade entre universidade e comunidade escolar, para que ambas aprendam juntas a lidar com a violência, os silenciamentos e tantas outras questões que devem ser debatidas para buscar soluções e agir historicamente no âmbito da EJA e da formação de professores.

Arroyo (2006; 2017) sublinha que o campo da EJA ainda é um campo em construção nas pesquisas acadêmicas, nas políticas públicas e nas diretrizes educacionais, assim como na formação de educadores e nas práticas pedagógicas. A falta de uma tradição da EJA que garanta o seu lugar nas políticas de educação pública dificulta o estabelecimento de um currículo específico que atenda às demandas socioculturais e políticas dos seus educandos. Ao analisar a EJA, partindo dos seus sujeitos como referencial, Andrade (2004, p. 1) denuncia que, “[...] longe de estar servindo à democratização das oportunidades educacionais, ela se conforma no lugar dos que podem menos e também obtêm menos”.

Esse cenário traz à tona a negação histórica dos direitos, a recorrente negação do direito à terra, ao trabalho, ao conhecimento, à justiça, à igualdade e à própria vida dos setores populares e dos grupos marginalizados, legitimada por meio de representações sociais que remontam ao período colonial (Arroyo, 2017). Isso evidencia que ainda existe um resquício de uma

concepção da EJA como ensino supletivo e de segunda chance, acrítico e meramente compensatório, que, na visão de Di Pierro (2005), enfatiza a escolaridade não concluída ou interrompida no passado, restringindo a Educação de Jovens e Adultos aos modelos curriculares, metodológicos, temporais e espaciais rigidamente estruturados para crianças e adolescentes, dificultando a adaptação da organização escolar às necessidades específicas desse grupo sociocultural.

A maior parte dos professores que atuam na educação básica não tem formação inicial ou especializada para trabalhar na modalidade EJA. Poucos currículos de licenciatura das universidades brasileiras compreendem essa modalidade de ensino no processo de formação de educadores e, quando o fazem, a carga horária é insuficiente para discutir questões concernentes ao jovem, ao adulto e ao idoso. Nesse sentido, Souza (2019, p. 33) observa que, apesar das orientações das legislações vigentes, a formação de professores para a EJA permanece “[...] distante das prioridades nas propostas curriculares dos cursos de licenciaturas”. Para Di Pierro (2017), isso ocorre porque as diretrizes nacionais para as licenciaturas não contemplam a obrigatoriedade de inclusão da EJA nos currículos de formação inicial dos pedagogos ou dos professores especialistas.

Como resultado da omissão das universidades, que se adequam à demanda de formação específica nos cursos de licenciatura de maneira lenta e tardia, muitos professores que atuam na EJA realizam sua formação em serviço, por meio de cursos de formação continuada oferecidos pelas secretarias de educação às quais estão vinculados, ou em alguns poucos cursos de extensão universitária oferecidos pelas instituições de nível superior.

Ao tratar da preparação do educador para a EJA, Soares e Pedroso (2016) salientam que um dos desafios nessa formação é a ausência de diretrizes oficiais que estabeleçam um perfil claro para esse profissional. Essa lacuna está relacionada à própria indefinição da EJA como campo de conhecimento, uma vez que ainda se encontra em processo de consolidação e enfrenta diversas incertezas.

Compartilhando da mesma visão, Moura e Freitas (2006) destacam a ineficácia das políticas públicas na formação de professores para a EJA, uma vez que não há garantia desse preparo. As autoras enfatizam a necessidade de que os currículos dos cursos de licenciatura incluam uma formação específica para esses profissionais, assegurando-lhes acesso tanto a saberes gerais quanto específicos. Além disso, ressaltam a importância de uma articulação entre teoria e prática que contemple as

particularidades socioculturais e pedagógicas dos jovens e adultos trabalhadores.

Paulo Freire (2015) enfatiza o papel da formação continuada para que o professor reflita sobre sua prática de forma crítica, pois “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 40). Neste sentido, o educador salienta, ainda, que a qualidade da educação pressupõe a formação permanente dos educadores, que, por sua vez, se baseia na análise da própria prática. Ao refletirem sobre suas experiências, com o apoio de profissionais qualificados, os educadores podem identificar teorias implícitas em sua atuação, sejam elas ainda não percebidas, pouco reconhecidas ou já conhecidas, mas não plenamente assumidas (Freire, 2001).

Ao se pensar em processos formativos permanentes para o professor de jovens e adultos, evidencia-se que algumas questões pedagógicas e de ordem administrativa impõem barreiras a esses processos. É comum que esses educadores atuem na EJA sem fazerem parte de um corpo docente permanente especializado para essa modalidade, o que resulta em uma alta rotatividade na equipe pedagógica, não gerando vínculos. Por vezes, a escolha do profissional para a EJA se dá por punição, por não ser considerado um professor tão bom para atuar no ensino regular, por ser relapso ou por necessitar

de uma carga horária complementar no turno noturno. Essas questões estão diretamente ligadas à percepção da EJA como um programa para a população adulta não-alfabetizada e à crença de que qualquer profissional poderia ser professor de jovens, adultos e idosos.

A urgência de ampliação dos estudos sobre EJA é evidenciada também no percentual de apenas 54,5% de estudantes acima de 25 anos que conseguem concluir o Ensino Médio no Brasil (IBGE, 2024). Portanto, 45,5% da população brasileira necessita da modalidade EJA para concluir a educação básica. Com essas reflexões em mente, ressaltamos a importância de se abordar as especificidades das pessoas da EJA nos cursos de formação inicial e continuada de professores, destacando o papel crucial de uma formação docente alinhada às particularidades dos sujeitos que integram essa modalidade de ensino.

Assim, em consonância com Viñal Júnior (2015), entendemos que a compreensão da configuração histórica dos trabalhadores-alunos que compõem a EJA é essencial para a construção de uma formação que realmente atenda às suas necessidades, uma vez que, conforme discutem Santos Filho e Couto (2020), essa formação influencia diretamente os processos de ensino e aprendizagem. As escolhas dos educadores, desde o planejamento do curso e das aulas até sua prática em

sala, podem atuar como um reforço positivo ou negativo na construção da identidade e história do aluno.

3. Professor de Língua Inglesa: prática crítica e dialógica na EJA

São grandes as dificuldades enfrentadas por professores ao ministrarem aulas de inglês na EJA, nos Ensinos Fundamental II e Médio, principalmente por não saberem o que ou como trabalhar no ensino de línguas para essa modalidade. Por conseguinte, as aulas de inglês acabam se tornando laboratórios enfadonhos de ensino da gramática, do “verbo *to be*”, em que os conteúdos não têm significados para os estudantes. Nesse contexto, o ambiente de aprendizagem transforma-se em um mero passatempo, com a finalidade apenas de cumprir a carga horária. É um ambiente onde ideias são enjauladas, produções não são incentivadas e as necessidades dos educandos são colocadas em segundo plano.

A ineficácia do ensino de inglês na escola pública está, entre outros aspectos, ligada às questões que permeiam a formação docente. Para Celani (2009), isso é resultado da falta de uma política nacional para a disciplina. Ao se pensar nessas questões, sob a perspectiva da EJA, evidencia-se que a carência de profissionais preparados para lecionar uma língua estrangeira nesta

modalidade é ainda maior, pois a EJA requer um atendimento diferenciado para que as aulas não sejam uma mera reprodução ou adaptação das metodologias e materiais didáticos utilizados em outras modalidades de ensino, muitas vezes infantilizados e que negligenciam trajetórias, realidades e culturas.

O estudante da escola pública, em especial o da EJA, enfrenta não apenas os desafios naturais do aprendizado de uma língua estrangeira, mas também a carga de uma representação desvalorizada de sua capacidade de aprender um idioma (Mota-Pereira, 2022). Esse estigma está relacionado ao fato de que, por pertencer a um contexto social marginalizado, ele é frequentemente visto como alguém sem potencial para adquirir uma língua estrangeira, sendo estigmatizado como parte de um ambiente desacreditado em termos de aprendizado efetivo.

Considerando a importância do reconhecimento das questões específicas das pessoas da EJA, Arroyo (2006, p. 26) destaca que a pedagogia de jovens, adultos e idosos não pode partir de uma teoria “[...] construída com foco na infância, vista como gente que não fala, que não tem problemas e que não tem interrogações, questionamentos”; ela deve partir de sujeitos que têm opiniões, questionamentos e estão envolvidos em seus processos de formação. Essas considerações corroboram o pensamento de Anjos (2020, p. 24), ao salientar que,

nos contextos de aprendizagem de línguas, “[...] estão presentes aprendizagens de diferentes bases culturais, com níveis de conhecimento desse idioma diversos, cujos sentimentos e identidades, muitas vezes, são ignorados”, gerando um sentimento de inadequação e de não pertencimento aos ambientes de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Outra questão importante, relativa à formação do professor de inglês no contexto da EJA, é a lacuna deixada nos currículos dos cursos de licenciatura em Letras (Satyro, 2019). A ausência de discussões sobre essa modalidade de ensino nesses espaços formativos pode comprometer a formação do educador em sua prática docente ao “atuar em um contexto repleto de particularidades” (*Ibid.*, p. 108), refletindo nas crenças do educador acerca da aprendizagem de línguas na EJA, na escolha das metodologias de ensino e na sua atuação em sala de aula.

Alinhando-se à argumentação de Satyro (2019), no que se refere à formação de professores de inglês para a EJA, Viñal Júnior (2015) destaca que o sucesso do ensino e aprendizagem de língua estrangeira na EJA pode estar relacionado não só a questões metodológicas e ao enfoque de ensino, mas também à formação dos professores. Dessa forma, é importante que esses profissionais estejam atentos às questões identitárias,

culturais e interculturais da EJA como um elemento central para a construção de um currículo para o ensino de inglês que seja significativo para seus educandos. Nessa direção, sobre a importância da formação dos professores de LI para a EJA, Pallú (2013) reforça que o reconhecimento das necessidades dos aprendizes é crucial para o estabelecimento de novas abordagens pedagógicas e que, aliado à promoção da autonomia, esse processo é essencial para o desenvolvimento de uma consciência linguística crítica no ensino e aprendizagem de inglês.

Ancorado na mesma visão crítica sobre as aulas de inglês para a EJA, Anjos (2020) pontua que métodos, abordagens e atividades inadequados ao perfil do alunado não possibilitam a participação ativa dos aprendizes no processo de construção do conhecimento e comprometem a motivação para a aprendizagem da língua. Assim, o pesquisador compreende que a inadequação das abordagens de ensino e aprendizagem, que gera desencontros, tem sido, em muitos contextos, uma fonte de resistência, resultando em desmotivação e, por fim, em fracasso no processo de aprendizagem da língua inglesa. Isso ocorre porque essas abordagens desconsideram o que é relevante para o aprendiz e a forma como ele aprende.

De acordo com Mota-Pereira (2022), há um predomínio de currículos e materiais didáticos que pouco ou

nada refletem a realidade dos aprendizes, descortinando a ausência de representatividade nos espaços de aprendizagem, que, se fossem atentos ao pluralismo, poderiam reduzir o potencial de exclusão e falta de identificação, fatores que contribuem para a reprovação e a evasão escolar.

Os resultados de uma pesquisa realizada pela Coordenação de Jovens e Adultos (COEJA) do Ministério da Educação, sobre o ensino de língua estrangeira para a EJA, demonstraram que, nessa modalidade, predominam as aulas essencialmente expositivas, com a utilização de material apostilado e livros didáticos, tendo como conteúdo tópicos relacionados ao ensino de aspectos lexicais e gramaticais de forma descontextualizada, “[...] e não das necessidades concretas de uso, desprezando a importância da qualidade contextual da linguagem, seu caráter histórico, evolutivo e transformador” (Brasil, 2002, p. 69).

Essa abordagem desconsidera as orientações da Proposta Curricular, que preconizam o ensino de língua estrangeira como promotor da inserção no mundo do trabalho e na sua participação social. A aula de línguas na EJA deve ser dialógica, seguindo os princípios freireanos do aluno como cidadão ativo no processo de produção do conhecimento (Freire, 2015). Assim, o professor precisa proporcionar uma aproximação da língua, e o aprendiz atuando como mediador desse processo. Assim,

é preciso conhecer os alunos a fim de que se possam buscar estratégias e metodologias que visem ao seu desenvolvimento.

Diante dessa demanda, compreendemos que o professor de inglês para a EJA deve ser socialmente ativo e compreender as necessidades e motivações internas dos seus alunos, a fim de possibilitar a criação de condições para a produção do conhecimento. Deve possuir não apenas conhecimentos sobre a língua e habilidades interpessoais, incluindo aspectos relacionados à afetividade e à construção de vínculos com os alunos, mas também dispor da capacidade de compreender a realidade vivida por eles, de modo que possa contextualizar os objetos do conhecimento da língua alvo à realidade dos jovens, adultos e idosos da EJA (Satyro, 2018).

Sob a perspectiva freireana de educação emancipadora, onde “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2015, p. 47), Anjos (2020) reflete que o ensino de língua inglesa deve partir de uma pedagogia que leve o educando a compreender que a língua também lhe pertence, possibilitando o seu empoderamento e o desenvolvimento de competências sociocomunicativas. Essa pedagogia perpassa as crenças do professor, que influenciam diretamente na sua

maneira de conceber a aprendizagem de línguas e, conseqüentemente, em sua prática docente.

De tal modo, a prática pedagógica deve ir além da transmissão de informações e conteúdos formais, promovendo um processo de ensino e aprendizagem que estimule a reflexão coletiva e a conscientização sobre a realidade. Dessa forma, busca-se possibilitar a construção das transformações desejadas, favorecendo a emancipação e o empoderamento dos alunos (Peixoto, 2019).

Partindo-se da concepção de língua como prática social e não como um sistema fechado, o professor de inglês para a EJA tem um importante papel nos processos emancipatórios dos educandos. À vista disso, é importante que esse educador esteja consciente do seu papel na formação desses sujeitos, compreendendo que ensinar uma língua de forma crítica vai além da escolha dos temas abordados em sala de aula. É preciso também considerar outras possibilidades para as suas crenças e valores sócio-historicamente construídos, uma vez que as concepções do educador “orientarão um trabalho de superação de preconceitos e inferioridades ou alargarão as diferenças incutidas nas diversas culturas com as quais se relacionam em sala de aula” (Bortolini; Kruger, 2008, p. 221).

Dessa forma, ancorados em Pallú (2013), advogamos que é fundamental que o professor de inglês na EJA compreenda sua função não como a de alguém que reforça e perpetua desigualdades, mas como um mediador que auxilia os alunos na apropriação da língua inglesa, permitindo que eles utilizem seus recursos a seu favor, em vez de se submeterem ao seu domínio.

4. Considerações Finais

Preparar o professor para a EJA significa, sobretudo, capacitá-lo para reconhecer os seus educandos como sujeitos de direito, em toda a sua complexidade. Contudo, essa capacitação, quando ocorre, é comprometida pelas contradições legais que, ao priorizar o ensino de crianças e adolescentes, mantêm a EJA como uma educação de passagem, e não como uma modalidade de educação continuada ao longo da vida. Essa visão da EJA, que parte de um campo simbólico limitado, influencia diretamente na qualidade docente.

O ensino de inglês para a EJA demanda do educador uma reflexão sobre os impactos dessa modalidade em seu meio, suas práticas, suas crenças e sua formação, para que possa incentivar os aprendizes com aulas que proporcionem uma aprendizagem significativa. Para tanto, é importante reconhecer a influência de

diferenças como idade, estilo de aprendizagem, contexto social e motivações, que podem servir de base para a consolidação de um ensino de língua que promova uma formação crítica e emancipatória.

Referências

ANJOS, F. A. Do equívoco hegemônico à transgressão libertadora. In: ANJOS, ANJOS, F. (Org.). **Língua Inglesa em foco**: experiências de aprendizagem e ensino. Cruz das Almas: UFRB, 2020.

ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: Oliveira, I. B.; Paiva, J. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 43-54.

ARROYO, M. Formar Educadoras e Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ARROYO, M. G. **Passageiros da Noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BORTOLINI, R.; KRUGER, C. I. Algumas considerações sobre o ensino de língua estrangeira na EJA. **Synergismus Scientifica**, Pato Branco, v. 2-3, n. 3, p. 220-226, abr./set. 2008.

BRASIL. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens Adultos**: segundo segmento do Ensino

Fundamental. Língua Estrangeira. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

CELANI, M. A. Não há uma Receita em Língua Estrangeira. **Revista Nova Escola**. Rio de Janeiro, n.22, p.40-44, 2009.

CEZARINO, K. R. A.; CURRIE, K. L.; OLIVEIRA, E. C. Formação inicial e continuada de professores de inglês em uma perspectiva incluyente: entrelaçando histórias, vidas e experiências. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, n. 6, p. 151-169, 2018.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p.1115-1139, 2005.

DI PIERRO, M. C. Educação de Jovens e Adultos. **Portal ANPED**. Rio de Janeiro, 10 ago. 2017.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios** - PNAD: Educação 2023. Online: IBGE, 2024.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 6ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 51 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

MOTA-PEREIRA, F. Materiais didáticos e currículo no ensino de inglês sob uma perspectiva decolonial: reflexões e propostas. In: MOTA-PEREIRA, F.; BAPTISTA,

L. M. T. R. (Orgs.). **Ensino de espanhol e inglês em perspectivas decoloniais**. Salvador: EDUFBA, p. 103-134, 2022.

MOURA, T. M.; FREITAS, M. L. A formação continuada de professores da/para a Educação de Jovens e Adultos: uma releitura do silêncio, 122 vazios e lacunas institucionais no Estado de Alagoas. In: FUMES, N. L. F.; CAVALCANTE, M. A. S. (Org.). **Formação de professores: prática, história e cultura**. Maceió: EDUFAL, 2006.

PAIVA, J.; FERNANDES, F. L. Da concepção à prática de formação inicial: a EJA no currículo de pedagogia. **Revista Teias**, [s.l.], v. 17, n., p. 25-42, 10 ago. 2016.

PALLÚ, N. M. **Que inglês utilizamos e ensinamos?:** reinterpretações de professores sobre o processo do ensino e aprendizagem do inglês contemporâneo. 2013. 243 f. Tese (Doutorado) - Doutorado em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SANTOS FILHO, A. P.; COUTO, L. R. J. Educação de jovens e adultos: perfil do alunado e a formação dos professores de inglês. **Revista Sítio Novo**, v. 4, p. 300-310, 2020.

SATYRO, D. **Estratégias de ensino de Língua Inglesa e afetividade na EJA: olhares múltiplos**. 288 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Língua Aplicada e Estudos de Linguagem, PUC, São Paulo, 2018.

SOARES, L. J. G.; PEDROSO, A. P. F. Formação de Educadores na Educação de Jovens (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, [s.l.], v. 32, n. 4, p. 251-268, dez. 2016.

SOUZA, A. F. **Formação de Professores na Bahia para Inclusão do Idoso na Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre. 146 f., 2019.

VIÑAL JUNIOR, J. V. **O componente curricular da EJA no projeto dos cursos de língua estrangeira da UNEB: uma perspectiva para a emancipação**. 196 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

6. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM ALAGOAS

Patrícia Cavalcante de Sá Florêncio

André Luis Canuto Duarte Melo

Larissa Bruno Ferreira de Oliveira Florêncio

1. Introdução

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil exerce um papel fundamental na formação de trabalhadores qualificados, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e tecnológico do país. No estado de Alagoas, a formação de professores voltados para a EPT assume relevância ainda maior, considerando as particularidades regionais, os desafios educacionais e a demanda por profissionais aptos a atuar em ambientes que integram saberes técnicos, científicos e pedagógicos.

A EPT está inserida no contexto das políticas educacionais brasileiras como um eixo estratégico para o desenvolvimento do país, regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Em Alagoas, a expansão de instituições como os Institutos Federais

de Educação, Ciência e Tecnologia impulsionou a necessidade de formação de professores especializados, capazes de lidar com metodologias ativas, tecnologias educacionais e as especificidades do ensino técnico. Contudo, observa-se que a formação docente ainda enfrenta desafios, como lacunas no alinhamento entre teoria e prática e a falta de investimentos consistentes.

A formação de professores para a EPT em Alagoas se apresenta como um tema relevante, pois aborda a necessidade de qualificação docente em um estado que enfrenta desafios históricos relacionados à educação e ao desenvolvimento econômico. A análise desse processo pode subsidiar melhorias nos cursos de formação inicial e continuada, além de contribuir para a consolidação de políticas públicas que favoreçam o ensino técnico e tecnológico. Assim, o estudo visa fornecer subsídios teóricos e práticos para a superação das lacunas existentes, promovendo uma educação mais qualificada e alinhada às demandas contemporâneas.

Este estudo se justifica pela contribuição que pode oferecer ao debate sobre a qualificação docente na EPT, destacando aspectos como a adequação da formação inicial e continuada, o uso de metodologias ativas e tecnologias educacionais, além da necessidade de alinhamento entre a formação dos professores e as exigências do mercado de trabalho e da sociedade. Ao

investigar esses aspectos, a pesquisa busca fornecer subsídios para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a formulação de políticas institucionais voltadas à capacitação docente.

Além disso, ao trazer um olhar específico para o estado de Alagoas, o estudo preenche uma lacuna na literatura acadêmica ao analisar a realidade local da formação de professores na EPT. Dessa forma, os resultados obtidos poderão auxiliargestoreseducacionais, instituições formadoras e os próprios docentes na busca por estratégias mais eficazes de ensino e aprendizagem, impactando positivamente a formação dos estudantes e, consequentemente, o desenvolvimento da região.

O problema de pesquisa é: como a formação de professores para a EPT contribui para o desenvolvimento das competências pedagógicas e técnicas necessárias para atender às demandas do ensino técnico e tecnológico?

O estudo busca analisar os processos de formação de professores para a EPT no estado de Alagoas, com foco nas práticas pedagógicas e nas competências necessárias para atender às demandas do ensino técnico e tecnológico. Os objetivos específicos são: identificar os desafios enfrentados pelos docentes na prática pedagógica em instituições de EPT e propor estratégias para o aprimoramento da formação docente na EPT.

2. Um breve histórico sobre a Educação Profissional e Tecnológica

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil tem suas raízes no período colonial, quando os primeiros aprendizados técnicos estavam ligados à necessidade de mão de obra qualificada para a economia. Durante o século XIX, com a vinda da Família Real e o início da industrialização, surgiram as primeiras escolas voltadas ao ensino técnico, como o Liceu de Artes e Ofícios (Colombo, 2020).

No início do século XX, a EPT passou por um processo de institucionalização com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, pelo presidente Nilo Peçanha. Essas escolas foram precursoras dos atuais Institutos Federais e tinham o objetivo de capacitar trabalhadores para atender às demandas do mercado industrial emergente (Colombo, 2020).

Com a Reforma Capanema, em 1942, durante o Estado Novo, o ensino profissionalizante tornou-se obrigatório, dividindo-se em formação industrial, comercial e agrícola. Entretanto, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, a educação técnica passou a ser opcional, o que levou à sua redução.

Na década de 1990, a EPT passou por novas reformulações, especialmente com a Lei nº 9.394/1996 (LDB atual), que ampliou sua abrangência e possibilitou maior integração com a educação regular. No entanto, o Decreto nº 2.208/1997 desvinculou a formação técnica do ensino médio, tornando-a complementar e dificultando o acesso de muitos estudantes.

Uma mudança significativa ocorreu em 2004 com o Decreto nº 5.154, que reintegrou o ensino técnico ao ensino médio, possibilitando a oferta do modelo integrado (Brasil, 2004). Em 2008, a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dos Institutos Federais, pela Lei nº 11.892 (Brasil, 2008), marcou uma nova fase da EPT, expandindo sua oferta e consolidando seu papel na formação de cidadãos qualificados para o mundo do trabalho e para a pesquisa aplicada.

Atualmente, a EPT tem se fortalecido como um eixo estratégico da educação brasileira, incorporando novas tecnologias, metodologias inovadoras e ampliando sua capilaridade por meio dos Institutos Federais, escolas técnicas estaduais e programas de formação profissional, visando atender às demandas do setor produtivo e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do país.

Nesse sentido, na educação profissional, é necessário trabalhar com o estudante de forma omnilateral, utilizando as tecnologias para prepará-lo para a vida de maneira crítica e reflexiva, desenvolvendo sua criatividade e empreendedorismo. O mundo atual exige decisões cada vez mais rápidas e eficazes, e pessoas capazes de lidar com as mudanças que surgem constantemente.

3. Metodologia

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, com o objetivo de compreender e analisar os processos de formação de professores na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no estado de Alagoas. A pesquisa foi fundamentada nos princípios da pesquisa educacional. Realizou-se uma revisão de literatura sobre os principais conceitos e perspectivas teóricas relacionadas à formação de professores na EPT, abrangendo temas como metodologias ativas, uso de tecnologias educacionais, políticas públicas e especificidades do ensino técnico. Foram utilizados artigos científicos, livros, documentos oficiais e legislações pertinentes à EPT no Brasil.

Ao adotar essa metodologia, buscou-se não apenas compreender os processos formativos no contexto específico da EPT em Alagoas, mas também oferecer

subsídios teóricos e práticos para o aprimoramento das políticas e práticas de formação docente.

4. Diálogos sobre formação de professores e Educação Profissional e Tecnológica em Alagoas

A formação de professores é um tema central nos debates educacionais, especialmente em contextos que exigem práticas pedagógicas inovadoras e alinhadas às transformações da sociedade contemporânea. No cenário da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), os diálogos sobre a formação docente abrangem múltiplas perspectivas, como a relação entre teoria e prática, as metodologias ativas de ensino, o uso de tecnologias digitais e o papel das políticas públicas na qualificação docente.

Ao considerar a formação inicial e continuada, diversos desafios surgem, como a necessidade de integrar saberes pedagógicos, técnicos e científicos em currículos que contemplem as especificidades do ensino técnico e tecnológico. Além disso, há o imperativo de formar professores capazes de atuar de maneira interdisciplinar, promover aprendizagens significativas e responder às demandas do mercado de trabalho e da sociedade.

Os diálogos sobre a formação de professores também revisitam a importância das políticas institucionais, como

programas de formação oferecidos por Institutos Federais e universidades, que buscam preparar profissionais para enfrentar as particularidades da EPT, especialmente em regiões como Alagoas. Nessas discussões, destacam-se questões sobre o acesso a essas formações, a qualidade dos cursos oferecidos e a necessidade de articulação entre educação, trabalho e tecnologia.

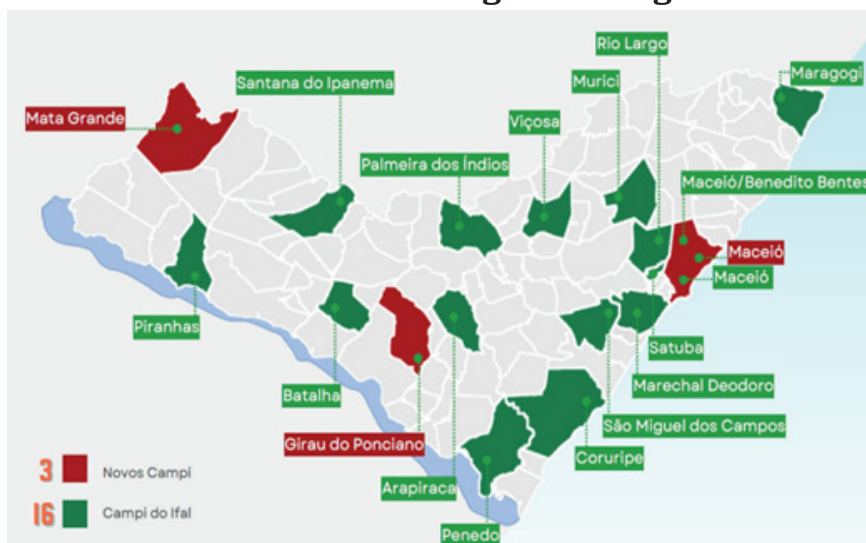
Nesse sentido, Renz, Molon e Franco (2023, p. 326) afirmam que “[...] a relevância social da Educação Profissional sempre esteve presente na visão de muitos pensadores de políticas públicas”. A reflexão sobre esses aspectos não apenas evidencia a complexidade da formação docente, mas também aponta caminhos para promover práticas educativas que fortaleçam o papel do professor como mediador do conhecimento e agente transformador da realidade social.

Ao compreender a tríade ação-reflexão-ação na prática pedagógica, no processo de ensino e aprendizagem, bem como na construção do conhecimento como uma dinâmica de interação entre os participantes (professores e estudantes), entende-se que essa relação é a base para o desenvolvimento intelectual no contexto escolar (Vigário; Cicillini, 2019).

Em Alagoas, existem 16 *Campi* na EPT, distribuídos em regiões estratégicas do estado, para suprir a

necessidade de ensino público e gratuito de qualidade para as camadas mais carentes da população. Esse número tende a aumentar com a perspectiva de criação de mais três Campi, nos municípios de Mata Grande, Girau do Ponciano e mais um em Maceió (Figura 1).

Figura 1 - Localização dos Campi da Educação Profissional e Tecnológica em Alagoas.



Fonte: PDI 2024/2028 (2024).

Nesses *Campi*, são ofertados os mais diversos tipos de ensino e os mais variados cursos e áreas temáticas (Quadro 1), de acordo com o perfil situacional de cada região. Isso é importante para que se tenha formação

profissional para suprir as demandas do estado e facilitar a entrada dos egressos no mundo do trabalho.

Quadro 1: Tipos de ensino e cursos da Educação Profissional e Tecnológica em Alagoas

TIPO DE ENSINO		CURSOS
TÉCNICOS	INTEGRADOS	Administração, Agroecologia, Agroindústria, Agropecuária, Biotecnologia, Desenvolvimento de sistemas, Edificações, Eletroeletrônica, Eletrônica, Eletrotécnica, Estradas, Guia de turismo, Hospedagem, Informática, Informática para internet, Instrumentos musicais, Mecânica, Meio ambiente, Química, Segurança do trabalho.
	SUBSEQUENTES	Administração, Agropecuária, Eletroeletrônica, Eletrotécnica, Enfermagem, Informática para internet, Logística, Mecânica, Química, Segurança do trabalho.
	PROEJA	Alimentos, Artesanato, Cozinha, Hospedagem, Informática, Processamento de alimentos, Serviços de restaurante e bar.
SUPERIORES	BACHARELADOS	Administração, Administração pública (EAD), Engenharia agrônoma, Engenharia civil, Engenharia elétrica, Química industrial, Sistemas de informação.
	LICENCIATURAS	Ciências Biológicas, Física, Letras-português, Matemática, Pedagogia (EAD), Química.
	TECNOLÓGICOS	Alimentos, Design de interiores, Gestão ambiental, Gestão de turismo, Gestão do agronegócio, Horticultura, Hotelaria, Laticínios, Sistemas biomédicos.

TIPO DE ENSINO		CURSOS
PÓS-GRADUAÇÃO	STRICTO SENSU	Mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, Mestrado profissional em Tecnologias ambientais.
	LATO SENSU	Ciência da religião e ensino religioso, Ciências da natureza e matemática, Desenvolvimento organizacional, Docência na Educação Profissional (EAD), Educação ambiental e cultural, Educação e meio ambiente, Ensino das ciências e matemática, Gestão na Educação Profissional e Tecnológica (EAD), História de Alagoas, Linguagem e práticas sociais, Metodologias aplicadas no ensino de ciências e matemática.

Fonte: IFAL (2025). Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/o-ifal/ensino/cursos>. Acesso em: 28 fev. 2025.

Com essa diversidade, o papel central dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em seu fazer pedagógico, é a articulação entre ciência, tecnologia e cultura, estabelecendo uma interlocução permanente com os setores difusores da tecnologia e colaborando significativamente com áreas estratégicas para o desenvolvimento do país (Brasil, 2010).

É almejado também, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, que se assegure a interdisciplinaridade tanto no planejamento curricular

quanto na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos, da segmentação e da descontextualização curricular (Brasil, 2021).

[...] a tecnologia, enquanto expressão das distintas formas de aplicação das bases científicas; indissociabilidade entre educação e prática social; interdisciplinaridade assegurada no planejamento curricular e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação e descontextualização curricular; utilização de estratégias educacionais que permitam a contextualização, a flexibilização e a interdisciplinaridade, garantindo a indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional em todo o processo de ensino e aprendizagem [...] (Brasil, 2021).

Com isso, a nova organização educativa imposta pela Lei 11.892/2008 desafia os profissionais da Carreira de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) a atuarem no ensino verticalizado, desenvolvido em vários níveis de ensino, com diferentes ementas e planos (Paniago, 2023). Esse contexto exige uma formação contínua dos professores para que possam atuar de maneira eficaz nesse cenário.

Desse modo, Nóvoa (2022) e Paniago (2021) defendem a necessidade e a importância da formação inicial e continuada dos professores como condição essencial para a docência, o desenvolvimento profissional e a melhoria dos processos educacionais, desde a educação básica até o ensino superior.

Os elementos constitutivos do Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) do Instituto são edificados a partir dos seguintes princípios: o trabalho como princípio educativo; a educação como estratégia de inclusão social; a gestão democrática e participativa; e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 2013).

A realidade da educação no momento em que vivemos é híbrida e ativa, assim como o ensino e a aprendizagem, que agora apresentam muitos caminhos e itinerários que precisamos conhecer, acompanhar, avaliar e compartilhar de maneira aberta, coerente e empreendedora (Bacich; Moran, 2018). Portanto, é necessário analisar e fomentar práticas e estratégias didático-pedagógicas que promovam mudanças no ensino por meio da formação de professores e da transformação dos processos educativos.

Para isso, é preciso levantar aspectos importantes na formação de professores, como os desafios, as

iniciativas institucionais, as metodologias, as tecnologias e as perspectivas futuras (Quadro 2).

Quadro 2 - Quadro sobre Formação de Professores e EPT em Alagoas.

ASPECTOS	DESCRIÇÃO
Desafios	Formação continuada de docentes, adequação curricular às inovações tecnológicas, articulação entre escolas e setor produtivo.
Iniciativas Institucionais	Integração de conhecimentos teóricos e práticos, fortalecimento dos Institutos Federais, desenvolvimento socioeconômico regional.
Metodologias e Tecnologias	Metodologias ativas, uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), estratégias pedagógicas voltadas para o ensino técnico.
Perspectivas	Construção de políticas públicas, melhorias nas condições de trabalho docente, ampliação do debate sobre a EPT.

Fonte: Autores (2025).

A discussão sobre a formação de professores e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em Alagoas, conforme apresentado no quadro, destaca aspectos fundamentais que influenciam a qualidade do ensino técnico e a preparação docente nesse contexto. A análise

desses elementos evidencia a necessidade de um olhar sistêmico e articulado entre a formação, as políticas educacionais e as demandas do setor produtivo.

Em relação aos desafios, observa-se que a formação continuada dos docentes da EPT ainda enfrenta obstáculos, como a necessidade de atualização constante frente às inovações tecnológicas e a dificuldade de alinhamento entre o currículo e as exigências do mundo do trabalho. A ausência de uma articulação mais efetiva entre as instituições de ensino e o setor produtivo também compromete os cursos, dificultando a inserção dos estudantes no mercado e a adequação das práticas pedagógicas às realidades profissionais.

As iniciativas institucionais desempenham um papel importante na mitigação desses desafios, promovendo a integração entre teoria e prática nos cursos técnicos e tecnológicos. Os Institutos Federais têm sido agentes centrais nesse processo, fortalecendo a educação profissional e contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico de Alagoas. No entanto, essas iniciativas precisam ser acompanhadas por políticas públicas eficazes que garantam infraestrutura adequada, valorização docente e maior incentivo à pesquisa e à extensão.

Quanto às metodologias e tecnologias, a adoção de abordagens inovadoras, como metodologias ativas e o uso

das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), tem se mostrado um mediador importante para o ensino técnico. Essas práticas não apenas dinamizam o aprendizado, mas também preparam os estudantes para os desafios do mundo digitalizado.

Por fim, as perspectivas futuras apontam para a necessidade de ampliar o debate sobre a EPT, com foco na construção de políticas públicas mais inclusivas e no fortalecimento das condições de trabalho docente, garantindo um ensino técnico cada vez mais qualificado e acessível.

Com essa diversidade de tipos de ensino e de cursos, que abrangem diversos eixos e linhas, é necessário que as formações dos professores estejam em consonância com as necessidades da sociedade.

5. Considerações finais

A formação de professores na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) representa um campo de investigação essencial para o fortalecimento das práticas educacionais e o desenvolvimento socioeconômico, especialmente em contextos regionais como Alagoas. Este estudo destacou a complexidade e os desafios envolvidos na preparação de docentes para atuar em um

ambiente que exige competências técnicas, pedagógicas e tecnológicas integradas.

Os diálogos estabelecidos ao longo do trabalho reforçam a necessidade de repensar as políticas públicas e programas de formação inicial e continuada, para garantir que os professores estejam adequadamente preparados para atender às demandas do ensino técnico e tecnológico. Além disso, a formação docente deve se alinhar às transformações da contemporaneidade, promovendo o uso de metodologias ativas e tecnologias digitais como ferramentas fundamentais para o ensino e a aprendizagem.

Por fim, as reflexões apresentadas neste estudo não apenas enfatizam a relevância da EPT como eixo estratégico para a educação brasileira, mas também apontam para a importância de um esforço coletivo — envolvendo gestores, instituições de ensino e a comunidade acadêmica — para superar lacunas e fortalecer a qualidade da formação docente. Assim, espera-se que esta investigação contribua para ampliar o debate sobre o tema e inspire novas práticas e estudos que promovam a excelência na formação de professores da EPT, tanto em Alagoas quanto em outras regiões do Brasil.

Referências

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República Casa Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Presidência da República Casa Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 11 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Presidência da República Casa Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 11 fev. 2025.

BRASIL. Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica**. CONCEPÇÃO E DIRETRIZES. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2010.

BRASIL. Instituto Federal de Alagoas. **Plano Político Pedagógico Institucional**. Maceió: Ifal, 2013.
Disponível em: file:///C:/Users/pcsfl/Downloads/PPPI.pdf. Acesso em: 02 de dez. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial na União: seção 1, Brasília, DF, p. 19, jan. 2021.

COLOMBO, I. M. Escola de Aprendizizes Artífices ou Escola de Aprendizizes e Artífices? **Educar em Revista**, v. 36, p. 1-28, 2020.

NÓVOA, A. **Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar**. Salvador: IAT, 2022.

PANIAGO, R. N. “Formação dos formadores para a docência nas licenciaturas dos Institutos Federais”. **Educação em Revista**, v. 22, n. 2, 2021.

PANIAGO, R. N. A formação docente para a metamorfose do ensino nos institutos federais: um direito assegurado ou cerceado nas políticas educacionais? **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 15, n. 44, p. 454-473, 2023.

PDI. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2024-2028**. Instituto Federal de Alagoas - IFAL. 4. ed. São Paulo: Editora Dialética, 2024. 332 p.

RENZ, C. L. S.; MOLON, J.; FRANCO, S. R. K. Formação de professores: a contribuição dos institutos federais. **Interfaces da educação**, v. 13, n. 39, p. 324-341, 2023. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5726>. Acesso em: 14 fev. 2025.

VIGARIO, A. F.; CICILLINI, G. A. Os saberes e a trama do ensino de biologia celular no nível médio. **Revista Ciência & Educação**, Bauru, v. 25, n. 1, p. 57-74, 2019.

7. EDUCAÇÃO ESPECIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

*Geisa Pereira dos Santos
Magna Suzy Carvalho de Santana
Fernanda Lays da Silva Santos*

1. Introdução

Ao longo da história da educação e da sociedade, a diferença foi tratada como (a)normalidade, sendo percebida de maneira pejorativa, negativa e incapacitante. De acordo com os estudos de Foucault (1996), os considerados “loucos” foram tratados como “anormais” pela elite dominante, bem como pelo discurso médico. Este discurso, legitimado pela ciência, classificava aqueles que não se enquadravam nos padrões como “incapazes”, “inúteis”, relegando-os às margens da sociedade, entre eles, as pessoas com deficiência. Por muito tempo, os sujeitos com necessidades especiais foram excluídos da sociedade, sendo confinados em manicômios ou, posteriormente, em escolas específicas para esse público.

No século XX, com a ascensão do capitalismo, a urbanização e a industrialização no Brasil, e também as novas pesquisas na psicologia do desenvolvimento, antropologia e sociologia, buscaram-se reformas sociais por meio da educação escolar. O contexto brasileiro era visto como atrasado em relação aos países europeus, pois a economia ainda era predominantemente agrária e fortemente marcada pelos resquícios do sistema escravocrata. O analfabetismo era alarmante, e a população pobre, indígena, negra e com deficiência não tinha acesso à educação escolar, sendo privilégio apenas dos filhos das elites.

Nesse período, não havia investimentos adequados em infraestrutura, saneamento básico, nem tampouco nas escolas. Com os movimentos sociais, incluindo os de pessoas negras, mulheres e militantes pelas causas das pessoas com deficiência, houve uma pressão crescente sobre os governantes, impulsionando reformas sociais, entre elas, as educacionais. Nos anos 30, com o movimento escolanovista, tentaram-se reformas educacionais, destacando-se a obrigatoriedade, a laicidade e a gratuidade do ensino escolar, visando que o povo tivesse acesso à escola, sobretudo ao ensino primário. Podemos perceber, assim, disputas e lutas pelo direito à educação, pois, segundo Weber (2004), a política é a luta pelo poder. A pressão popular e de alguns intelectuais resultou na

primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-1961), que estabeleceu o ensino como laico, gratuito e obrigatório. Já se observam, nesse contexto, os movimentos políticos em torno da educação escolar. Em seguida, com a Constituição Federal de 1988, no artigo 205, a educação passou a ser dever da família e do Estado e direito de todos, sendo reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN-9394/1996).

Diante da luta histórica pelo direito à educação e pelo reconhecimento e valorização das diferenças, especialmente da educação especial, nos perguntamos: as pessoas com deficiência, em especial aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), estão sendo, de fato, incluídas no contexto escolar atual?

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar tem ganhado destaque na sociedade contemporânea, evidenciando a urgência de uma educação que acolha e valorize a diversidade. Conforme destacam Santos e Melo (2018), a educação inclusiva é um dos grandes desafios enfrentados pelas escolas, que têm o objetivo de educar os alunos de forma integral, em todas as suas dimensões. O contexto desafiador envolve a necessidade de debates sobre democracia, direitos humanos e justiça social, exigindo movimentos políticos contínuos que possam garantir a inclusão de todos.

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar é uma questão urgente na educação contemporânea, refletindo a necessidade de práticas pedagógicas que acolham e valorizem a diversidade. A legislação brasileira, em especial a Lei nº 12.796/2013, que altera a LDBEN 9394/1996, estabelece diretrizes para a formação dos profissionais da educação, incluindo a educação especial, com o objetivo de promover a inclusão de estudantes com deficiências em classes regulares. No entanto, a distância entre as diretrizes e a efetivação do direito na prática ainda é grande. Por isso, é fundamental discutir as políticas públicas educacionais e a formação de professores no âmbito da educação especial e inclusiva.

O objetivo deste estudo é refletir sobre a inclusão de alunos com TEA no contexto escolar e suas relações com a formação docente. A investigação foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa com pesquisa bibliográfica, baseada na revisão de literatura existente sobre a inclusão de alunos com TEA na educação especial. O artigo foi fruto da pesquisa realizada na disciplina Políticas Públicas da Educação, no Curso de Letras, do Instituto Federal de Alagoas, campus Marechal Deodoro.

2. Educação especial: Reflexões sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O movimento político em defesa dos direitos das pessoas com deficiência ganhou força a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que assegurava o direito à instrução para todos. No Brasil, um marco inicial foi a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, demonstrando a preocupação com a educação de pessoas com deficiência visual. No final da década de 1970, o movimento social das pessoas com deficiência se tornou mais visível, propondo uma ruptura com o modelo de segregação e defendendo a inclusão de direitos no sistema jurídico, incluindo o direito à educação.

A Declaração de Salamanca (1994), foi um dos documentos de destaque nesse processo, defendendo a educação para todos, sem discriminação. Com a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN 9394-1996) demonstram os resultados das lutas políticas em torno da educação ser um direito de todos. Em seguida, a educação especial é regulamentada pela Lei nº 12.796/2013, em que:

O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino [...] (Brasil, 2013, s/p.)

Assim, a educação especial deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, visando atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência e outros transtornos. Isso implica que as escolas devem dispor de recursos adequados para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, entre eles, estrutura, currículo adaptado, recursos didáticos, profissionais auxiliares e formação continuada para professores. Os cursos de licenciaturas e sua grade curricular, em específico, disciplinas que envolvem a diversidade e educação especial na formação inicial de professores, são de carga horária insuficiente, segundo Deimling (2013).

Desse modo, para o autor, nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC's) de cursos de licenciaturas, como ementas, disciplinas, currículos e bibliografias, há um espaço muito restrito para a educação especial. Desse modo, se a formação inicial é insuficiente, como podemos ter uma educação inclusiva? Vale ressaltar que, no Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) nº 13.146/2015 unificou os direitos e deveres

relacionados às pessoas com deficiência, que antes estavam dispersos em diversas portarias e decretos.

A inclusão de estudantes com deficiência, entre eles, com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), exige um compromisso constante e uma revisão das práticas educacionais. E isso nos faz pensar em políticas educacionais e formação de professores. Vejamos mais sobre a educação inclusiva:

O conceito de Inclusão no âmbito específico da Educação implica, antes de mais, rejeitar por princípio a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI), desenvolver políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e, dessa forma, atingir a qualidade acadêmica e socio-cultural sem discriminação (Rodrigues, 2006, p. 2).

O discurso da inclusão passou a ser pautado em princípios éticos como o respeito às diferenças, a igualdade para todos, a valorização da diversidade, o aprendizado cooperativo, a solidariedade, a igual importância das minorias em relação à maioria e o direito

a todos de terem os suportes necessários para uma vida digna, com qualidade em todos os aspectos como lazer, cultura, trabalho e educação. Assim, a inclusão envolve a oferta de oportunidades e igualdade de condições para que todos possam se desenvolver e aprender, segundo Ribeiro (2003).

Um aspecto da inclusão também é amparado pela Constituição Federal do Brasil (1988), em seu artigo nº 208º, que aponta sobre a rede regular de ensino e a obrigatoriedade também da oferta da educação especial.

Desse modo, vale destacar que o educando com necessidade especial pode apresentar dificuldade de aprendizagem não é por “culpa” dele, como outrora, na filosofia inatista, destacava, como algo da natureza, mas pela falta de condições. A deficiência não é o problema, mas a leitura que se faz dela, que é um problema histórico, político e social. Logo, a necessidade de discutir sobre a temática e a relevância de tratar o assunto na formação de professores.

Segundo Sampaio (2012), educação inclusiva significa dar oportunidades a todos os estudantes, incluindo aqueles com necessidades especiais, para que possam receber serviços educacionais na preparação de pessoas para uma vida satisfatória na sociedade. Assim, o autor destaca que mais importante do que a escola

que “acolhe” o aluno com deficiências é a formação necessária para a escola envolvida no processo de ensino-aprendizagem, bem como para todos os envolvidos no processo educacional, de maneira que atenda às necessidades particulares do aluno.

Diante disso, objetiva-se que a escola seja o alicerce dessa integração, respaldada por políticas públicas que assegurem o direito à educação para todos. Desse modo, um dos movimentos políticos é serem dadas as condições para que o estudante aprenda. Para isso, é fundamental preparar tanto a infraestrutura física do ambiente escolar quanto os profissionais que atuam nesses espaços. Camargo (2017) ressalta a importância de adaptar as condições às necessidades das crianças com TEA, em vez de esperar que elas se ajustem a padrões convencionais. Assim, não são os estudantes que vão se adaptar à escola, mas a instituição escolar que deve se adaptar aos educandos com necessidades educacionais específicas. Discutiu-se sobre TEA, mas o que esse transtorno representa?

Conforme Silva e Oliveira (2018), o Transtorno do Espectro Autista (TEA), anteriormente conhecido apenas como autismo, é uma condição complexa que se manifesta por meio de uma variedade de sinais referentes à socialização, dificuldades na comunicação e interesses restritos. Segundo o Centro de Controle e Prevenção de

Doenças dos Estados Unidos, a prevalência do autismo é atualmente de uma em cada 68 crianças. Como se trata de um espectro, as características do TEA podem variar amplamente entre os indivíduos. Assim, não existe apenas um tipo de autismo, mas vários, por isso é conveniente mencioná-lo como um Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Classificado como um distúrbio do neurodesenvolvimento, o TEA é caracterizado por um desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e interação social, além de padrões repetitivos e estereotipados de comportamento. Em vários momentos, os indivíduos podem apresentar um repertório restrito de interesses e atividades (Brasil, 2021).

De acordo com Cunha (2017, p. 23), o TEA abrange “[...] distintos níveis do transtorno, classificando-os de leve, moderado e severo”. Essa classificação é fundamental para que os profissionais possam identificar o grau de comprometimento e realizar diagnósticos que refletem a singularidade do funcionamento de cada pessoa diagnosticada.

A educação especial é uma modalidade de ensino destinada a atender alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

superdotação. Assim, buscando garantir que esses educandos tenham acesso a uma educação de qualidade, promovendo igualdade de oportunidades no ambiente escolar, segundo Soares *et al.* (2024).

De acordo com Dias *et al.* (2021), o Transtorno do Espectro Autista é caracterizado por sintomas comportamentais que têm causas variadas, associadas a fatores genéticos e ambientais. Conforme mencionado por Silva (2018), as pessoas com TEA percebem o mundo de maneira diferenciada, o que pode levar à necessidade de uniformidade e rotina em suas vidas. Essa percepção resulta em comportamentos repetitivos e na manutenção de interesses restritos como uma forma de organizar e tornar previsível o ambiente ao seu redor. Por isso, espera-se que os profissionais da área trabalhem com currículo adaptado com rotinas. Nesse contexto, é defendida pela maioria dos estudiosos da área uma terapia multidisciplinar com diversos profissionais, entre eles: psicólogos, fonoaudiólogos, pedagogos, educadores físicos, tendo como base a Análise do Comportamento Aplicada (ABA).

Desse modo, para Gonçalves (2024), o apoio especializado é um aspecto fundamental, com equipe multidisciplinar oferecendo suporte por meio de profissionais, além de recursos como materiais didáticos adaptados e tecnologias assistivas. A formação continuada

dos professores e equipes pedagógicas também é essencial, formando-os para lidar com a diversidade em sala de aula e promover práticas inclusivas que eliminem barreiras ao aprendizado.

Os estudantes com TEA apresentam características únicas que podem interferir em sua interação social, comunicação e aprendizado. Por isso, é fundamental que as instituições de ensino adotem práticas pedagógicas adaptadas que considerem essas particularidades. A formação dos educadores é um aspecto fundamental nesse processo. Professores que possam lidar com as necessidades específicas desses alunos podem implementar estratégias que favoreçam a inclusão, como o uso de recursos visuais, adaptações curriculares e atividades que estimulem a interação social, conforme Camargo (2017).

Desse modo, é necessária uma formação inicial com uma carga horária maior para disciplinas que envolvem a educação inclusiva, diversidade e educação especial, tanto em aspectos teóricos como práticos (estágios supervisionados curriculares e atividades extracurriculares), bem como nas formações continuadas de professores (no âmbito das secretarias de educação e pós-graduações).

É relevante destacar que é necessário um movimento social e político, sendo um deles por meio da escrita, de divulgação de trabalhos e manifestações em todos os âmbitos, para que sejam implementadas políticas públicas educacionais voltadas para a formação de professores em educação especial, em que sejam dadas as condições, tempo, planejamento e investimento na formação de professores, tendo em vista a necessidade da inclusão das pessoas com deficiência, que é uma demanda cada vez mais crescente e urgente.

É interessante frisar essa questão, pois muitos docentes, devido à precarização do trabalho, necessitam de mais tempo e condições para investir em sua formação.

5. Considerações finais

Neste trabalho, pudemos perceber que a educação inclusiva é fundamental para promover a igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças, sobretudo na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O cenário da diferença ainda tem sido de negação e exclusão em decorrência de nosso contexto histórico e das lutas políticas ao longo da história, porém, houve avanços. Diante das lutas e movimentos sociais, foram observadas implicações na Constituição Federal (1988) e na LDBEN 9394/1996, que retratam a educação

como um direito de todos, bem como estabelecendo diretrizes para a educação nacional e a formação de professores. Assim, pensar a educação como um direito é um princípio para uma educação inclusiva, que norteia políticas educacionais para a efetivação desse direito. Ainda estamos no limiar desse processo, mas estamos caminhando.

Desse modo, com este estudo, observamos que os estudantes com TEA estão sendo incluídos, porém de forma ainda limitada. Assim, uma educação inclusiva e de qualidade parte do pressuposto de que devem ser consideradas as habilidades e/ou necessidades do educando, bem como de que todos são capazes de aprender, desde que sejam dadas as devidas condições. Nesse viés, as limitações tornam-se secundárias quando se oferecem os recursos pedagógicos necessários e adaptações curriculares. E isso, perpassa pela formação de professores.

A formação contínua dos educadores é essencial para que possam atender às necessidades específicas dos alunos com TEA. A capacitação deve incluir estratégias pedagógicas inclusivas e o uso de recursos adaptativos, promovendo um ambiente onde todos os alunos possam interagir e aprender juntos. A colaboração entre profissionais da educação, famílias e especialistas é crucial para criar um suporte eficaz que atenda às particularidades de cada aluno.

Este estudo reafirma que a inclusão escolar é um processo dinâmico que deve ser constantemente revisado, dialogado, pesquisado e compartilhado, além de exigir um compromisso constante com a formação contínua e a parceria entre família, escola e comunidade. Este estudo destacou a importância de uma educação que não apenas reconheça, mas também valorize a diversidade, promovendo um ambiente inclusivo que favoreça o desenvolvimento integral de todos os alunos. Nisso, reside a contribuição deste artigo.

Portanto, dialogar sobre a formação inicial e continuada de professores é fundamental para pensar a atuação dos docentes com os desafios em sala de aula, sobretudo no trabalho com a educação especial. Assim, as políticas educacionais na área, bem como as condições oferecidas no contexto escolar, são caminhos para uma educação de qualidade, gratuita e inclusiva.

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde *et al.* **Transtorno do Espectro Autista (TEA) na criança**. Secretaria de Atenção Primária à Saúde Brasília -DF, 2021. Disponível em: <https://linhasdecuidado.saude.gov.br/portal/transtorno-doespectro-autista/definicao-tea/>. Acesso em: 30 jan. 2025.

BRASIL, Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva. 2000.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 247, p. 2773327834, 20 dez. 1996.

CAMARGO, S. P. H; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. **Psic.: Teor. e Pesq.**, v. 28, n. 3, p. 315-324, 2017.

CARVALHO, R E. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 8 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2017.

DIAS, P. A. R. D *et al.* Influência de sintomas gastrointestinais na qualidade de vida em crianças portadoras do Transtorno do Espectro Autista. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 13, n. 3, p. 1-8, 2021.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GONÇALVES, L. M. S. *et al.* A formação de professores para a inclusão de alunos com autismo: desafios e oportunidades. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 10, p. 4484-4500, 2024.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão **escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, A. D. F; MONTEIRO, M. I. B. Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. **Psicol Esc. Educ**, v. 21, n. 2, p. 215-224, 2017.

MARTINS, L. A. R. *et al.* **Inclusão**: compartilhando saberes. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Tradução Windyz Brabdao Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PONTES, A. N. *et al.* Triagem do Transtorno do Espectro do Autismo em escolares: uso da inteligência artificial. **Memnon Edições Científicas Ltda**, v. 3, n. 6, p. 51-67, 2020.

RAPOLI, E. A. **A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar**: A escola comum inclusiva. Fortaleza: UFC, 2010.

RIBEIRO, S. C. M. **Inclusão social dos jovens com deficiência mental**: o papel da formação profissional, 2009. 206f. Dissertação (Mestrado em Ciências da

Educação) - Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal, 2009.

RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SAMPAIO, M. J. A. **Um olhar sobre a efetivação das políticas públicas na educação de surdos**: foco na produção textual. 2012. 165fls. Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2012.

SANTOS, C. A; MELO, H. C. S. A genética associada aos transtornos do espectro autista. **Revista Conexão Ci, MG.**, v. 13, n. 3, p. 68- 78, 2018.

SILVA, B; OLIVEIRA, M. Contribuição da educação física escolar para crianças com espectro autista. **Diálogos Interdisciplinares**, v. 7, n. 2, p. 87-99, 2018.

SOARES, H. X. Inclusão de alunos com Tea e deficiência intelectual na perspectiva do ensino colaborativo. **Gestão & Educação**, v. 7, n. 4, p. 47-54, 2024.

WIAZOWSKI, J. On the dirt road to inclusion. **J. Spec. Educ.**, v.27, n.2, p.148-156, 2012.

8. REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PRÁTICA DOCENTE

Fernanda Lays da Silva Santos

Geovanio da Silva Santana

Digila Cyntia dos Santos Silva

1. Introdução

A escola é uma instituição social, assim como muitas outras, que envolve relações interpessoais, especialmente entre professor e aluno, nas quais, inevitavelmente, estão entrelaçados a hierarquia, a autoridade e o poder. Como aponta Postic (1993), essas relações implicam na construção da personalidade do aprendiz, e quando realizadas de maneira inadequada, através da violência simbólica, podem gerar conflitos na aprendizagem, resultando no fracasso escolar.

Ressaltando a importância da avaliação da aprendizagem no âmbito escolar, é necessário destacar que esta pode ser um dos meios de violência simbólica. Sobrinho (2003) afirma que a avaliação é um processo caracterizado por classificação e exclusão. Para entender esse contexto, será inicialmente discutido o conceito

de violência simbólica, que se baseia em duas questões fundamentais: os dominadores e os dominados. Nesse processo, os dominados, através da alienação e conformismo, acabam aceitando a situação como algo natural, conforme as teorias de Bourdieu (1970). Além disso, será discutido como essas manifestações de violência simbólica podem ocorrer em sala de aula e os efeitos que ela pode causar em quem a sofre. Também será analisado o uso do currículo escolar como um instrumento de violência simbólica e de imposição, servindo como um controle social.

Outrossim, serão explorados os períodos históricos da avaliação e como ela se realizou em cada momento citado. A função da avaliação esteve, no início de seu contexto histórico, intimamente ligada ao sistema capitalista, ou seja, a escola tem o papel de preparar os indivíduos para esse sistema, e a avaliação torna-se o método final para determinar quem está habilitado ou desabilitado para o mercado de trabalho, conforme Sobrinho (2003).

Além disso, será discutido como a relação pedagógica entre aluno e professor contribui para o autoconceito que o aluno desenvolve de si mesmo, dependendo da postura adotada pelo docente em relação à turma e a cada aluno, conforme nos afirma Fierro (1996). Outro ponto relevante sobre a postura do professor é a forma como ele realiza

a avaliação. Esteban (2001) destaca que a avaliação pode começar com preconceitos e rotulações, e, segundo alguns estudos, se o professor espera menos, ele acaba obtendo menos, o que se resume muitas vezes em testes e exames.

Por fim, embora de forma inconclusa e inacabada, este estudo, realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica, busca refletir sobre a avaliação na prática docente. Ressalta-se que a forma mais adequada de avaliar deve focar no desenvolvimento e na descoberta das potencialidades de todos os alunos, a fim de evitar a opressão violenta que resulta na inteligência aprisionada e no fracasso escolar.

2. Violência simbólica

O termo violência simbólica foi definido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, que a classificou como uma forma da classe dominante (economicamente) reprimir as demais classes, impondo, assim, sua cultura. Bourdieu retratou que a condição para participar na sociedade baseia-se na herança social. E mais, que há acúmulos de bens simbólicos que estão na estrutura do pensamento e são representados por *habitus*, nos quais os indivíduos elaboram esquemas e garantem a reprodução social, de acordo com Vasconcellos (2002).

Neste raciocínio, isso significa que, ao longo da história, as pessoas vão se apossando de bens simbólicos que são internalizados e que definem a condição social a qual representam na sociedade. Dessa forma, quem está numa condição privilegiada nega-se a perder tal *status*, e, para que a sua posição seja assegurada, utiliza-se de meios (sutis) para que sua cultura e ideologia sejam dominantes sobre os demais, gerando, assim, a reprodução social, cultural e econômica.

A reprodução social não ocorre sem a ação sutil dos agentes e das instituições que buscam preservar as funções sociais, utilizando a violência simbólica como ferramenta para influenciar a classe popular e obter sua adesão, como destaca Vasconcellos (2002). Assim, a violência simbólica se manifesta na imposição de uma cultura considerada “superior”, que é internalizada pelos dominados de forma inconsciente, fazendo com que estes percebam sua condição de opressão como algo natural e legítimo. Esse processo pode ser exercido por diversas instituições, como o Estado, a mídia e a escola, conforme aponta Apicciarella (2003).

Nessa perspectiva, nos aponta Silva (2010):

[...] Há, portanto, aqui, dois processos em funcionamento: de um lado, a imposição e, de outro, a ocultação de que se trata de uma imposição, que aparece então

como natural. É a esse duplo mecanismo que Bourdieu e Passeron chamam dupla violência do processo de dominação cultural (Silva, 2010, p. 34-35).

Nesse contexto, a instituição escolar se configura como um espaço em que, por meio da prática docente e pedagógica, se transmite uma cultura que, muitas vezes, reflete as ideologias da classe dominante. Nesse processo, o professor pode, inadvertidamente, impor essas ideologias aos alunos, sem considerar seus interesses, necessidades, saberes, experiências e culturas. Isso resulta na formação de indivíduos inconscientes, passivos e alienados, cujo objetivo não é a transformação social, mas sim a reprodução do *status quo*, perpetuando o que já está estabelecido.

O sistema capitalista é frequentemente apontado como uma das principais justificativas para a prática da violência simbólica, dado que exerce uma exploração e coerção sobre os indivíduos, garantindo a permanência da classe dominante. Nesse modelo, o capitalismo busca “treinar” os indivíduos para o sistema global, tornando-os instrumentos do mercado. Assim, a escola acaba por buscar a formação de alunos disciplinados e obedientes, sem questionamentos sobre os meios empregados para atingir esse fim, impondo a ideologia capitalista sobre os alunos. Conforme destaca Sobrinho (2003, p. 20), “[...] a

escola deve ser uma instituição útil ao desenvolvimento econômico [...]”.

Dentro dessa perspectiva, a formação de alunos críticos, criativos e ativos não é o objetivo. Ao contrário, busca-se a construção de indivíduos passivos, omissos, alienados e conformados, incapazes de perceber a realidade e as injustiças sociais que os afetam. O foco é, portanto, a formação de profissionais que sirvam aos interesses da elite capitalista.

2.1 Repercussão da Ação Docente nas Atitudes Discentes: Construção de Personalidade

O ambiente escolar vai além da simples transmissão de conteúdo; ele envolve também o ensino de aspectos morais, éticos e culturais. Nesse contexto, o papel do docente é fundamental na formação integral dos indivíduos, abrangendo seu comportamento, desenvolvimento intelectual e social. O aluno, por sua vez, é guiado pelo professor e tende a moldar suas ações de acordo com as expectativas que lhe são impostas, refletindo o impacto da prática pedagógica no seu processo de aprendizagem e formação:

A escola é um lugar de aprendizagem social. A criança aprende a se comportar em função das expectativas do pro-

fessor quanto às respostas cognitivas solicitadas por ele, quanto aos modelos de trabalho intelectual e aos tipos de conduta aceitos por ele, com maior ou menor margem de tolerância, conforme sua severidade ou indulgência [...] (Postic, 1993, p. 30).

Dessa forma, o professor exerce controle sobre o aluno, conduzindo-o de acordo com seus próprios objetivos, que, dependendo do caso, podem desconsiderar os interesses, as necessidades e a criatividade do aluno, impondo sua autoridade de maneira autoritária.

A relação pedagógica entre professor e aluno, bem como entre os próprios alunos, no cotidiano escolar, desempenha um papel crucial na formação da personalidade do aluno, tornando-o passivo e temeroso ou ativo e destemido, conforme aponta Postic (1993, p. 30): “O meio escolar desempenha uma função psicossocial no desenvolvimento pessoal da criança e na construção de sua personalidade [...]”. Assim, a maneira como o docente lida com o discente pode se configurar como uma violência simbólica, geradora de inibição e medo, aprisionando a inteligência do aluno. A coerção e o autoritarismo, por exemplo, são internalizados, prejudicando, dessa forma, sua aprendizagem e desempenho escolar, como afirma Zuin (2003).

2.2 A violência simbólica por meio do currículo

De acordo com Silva (2010), a imposição da ideologia dominante, na visão de Althusser, é transmitida, sobretudo, pela escola (aparelho ideológico), que por meio do currículo segue as teorias de aceitação, ajuste e adaptação para moldar o aluno. Isso significa que o currículo tem um papel fundamental na imposição dos interesses dos dominantes, isto é, através dele sistematizam-se as ideologias por meio das disciplinas que são transmitidas de forma latente; dessa maneira, o sistema escolar exerce a prática da violência simbólica. Vejamos:

Como a escola transmite a ideologia? A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais “técnicas”, como Ciências e Matemática [...] (Silva, 2010, p. 32).

Seguindo esse raciocínio, a imposição da ideologia e da cultura se efetiva de maneira sutil, sendo vista como algo legítimo e natural. O currículo, nesse contexto, torna-

se um instrumento a ser seguido pelo professor, no qual as disciplinas refletem o que é considerado desejável, natural, aceito e valorizado pela classe dominante, com o objetivo de formar indivíduos inconscientes, submissos, ajustados e conformados. Como afirma Silva (2010, p. 35): “O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante [...]”.

Dessa forma, o currículo escolar adquire um caráter excludente, ao definir e impor a cultura dominante como a única que deve ser valorizada, enquanto desconsidera outras culturas, como as vivências, os saberes e as realidades dos alunos que não pertencem à classe dominante, gerando, assim, a exclusão de muitos. Ainda de acordo com Silva (2010, p. 35), “[...] por um mecanismo que acaba por funcionar como um mecanismo de exclusão”.

Quando a cultura dominante é transmitida na escola, os alunos que estão habituados e imersos nela geralmente apresentam um desempenho superior em testes e provas, pois o conteúdo abordado em sala de aula é baseado nessa cultura. Por outro lado, os alunos que pertencem a outras culturas, desconsideradas e desvalorizadas no ambiente escolar, enfrentam maiores dificuldades nos exames, o que aumenta as chances de um desempenho escolar inferior.

Portanto, é crucial revisar o currículo escolar para reconhecer e valorizar a diversidade cultural presente entre os alunos. Isso significa dar importância à cultura do aluno, ao seu saber, às suas experiências e à sua realidade, a fim de evitar a imposição, coerção e desvalorização, além de prevenir o fracasso escolar.

3. Avaliação

A avaliação ocorre constantemente em nossas vidas, todos os dias, e resulta em escolhas que desencadeiam decisões, como nos aponta Sobrinho (2003), envolvendo critérios avaliativos. Por exemplo, avaliamos para decidir qual profissão seguir. Da mesma forma, na escola, a avaliação também é presente, mas de forma sistematizada. É a essa forma de avaliação que nos referiremos neste estudo:

A avaliação norteia todo o viver da humanidade ao longo da sua trajetória. A exemplo, encontramos citações no Velho e Novo Testamento quando determina o certo e errado, o belo e o feio, o moral e amoral. Todo esse processo é permeado de subjetividade, normas, condutas e códigos criados pelo homem. Na área da educação a história se repete. A avaliação vem se constituindo em instrumento de aprovação/reprovação como uma

prática, para se alçar ou não o saber e a ascensão social (Fenili *et al.*, 2002, p. 42).

Desde tempos remotos, os indivíduos utilizam a avaliação, que envolve subjetividade, normas e regras para orientar decisões, como aprovação ou reprovação. Esse processo também está intimamente relacionado à ascensão social, e esse fenômeno se repete de forma semelhante na área educacional.

4. Avaliação da aprendizagem

Ralph Tyler é amplamente reconhecido como o pai da avaliação educacional devido às suas diversas contribuições nessa área. Ele dividiu a evolução da avaliação em gerações, as quais ajudam a esclarecer as formas de avaliação utilizadas ao longo dos períodos históricos, conforme a literatura consultada. Essa divisão é composta por cinco períodos, que serão abordados a seguir. Para uma compreensão mais aprofundada da avaliação no contexto educacional, é essencial analisar seus pressupostos.

Primeira Geração (Medição)

Esse período, que compreende os últimos anos do século XIX e o início do século XX, é marcado pela

crescente ênfase na elaboração e aplicação de testes. A avaliação passa a ser vista como um instrumento mensurável, técnico e objetivo, cujo objetivo é medir, por meio de provas, as capacidades mentais e físicas dos alunos, com o propósito de classificá-los e selecioná-los. Nesse sentido, adquire um caráter profundamente excludente, como nos aponta Sobrinho (2003).

Nesse contexto, a avaliação se centraliza na objetividade como critério para avaliar a aprendizagem, com uma forte ênfase na medição. Através dessa abordagem, o foco estava em observar e quantificar, priorizando o que era demonstrado, conforme a perspectiva behaviorista, e desconsiderando, portanto, o processo de ensino-aprendizagem. A neutralidade do avaliador se torna um aspecto crucial, uma vez que a objetividade da avaliação exige que o avaliador se mantenha distante de influências subjetivas.

A Psicologia exerce grande influência nesse período, especialmente por meio dos testes psicométricos, conforme descrito por Sobrinho (2003). A dependência do método científico se torna evidente, com a presença marcante de influências do positivismo (Fernandes, 2004).

Segunda Geração (Descrição)

A descrição surgiu por volta de 1934, um período em que ainda estavam presentes algumas concepções da geração anterior. Contudo, essa nova abordagem não se limitava apenas à medição, mas passava a focar na descrição dos objetivos preestabelecidos pela escola, ou seja, avaliava-se se o aluno havia atingido ou não esses objetivos (se estava “capaz” ou “incapaz”), como nos afirma Sobrinho (2003):

[...] A avaliação deveria, pois, determinar de forma experimental se os estudantes individualmente eram capazes de demonstrar, ao final, de um processo de ensino, os objetivos previstos e declarados. Para Tyler, deve haver uma congruência entre item de avaliação e objetivos instrucionais [...] (Sobrinho, 2003, p. 19).

Dado o exposto, por meio da avaliação, era analisado, dependendo do resultado (testes, exames), se o aluno teve êxito ou fracasso. Dessa maneira, estabeleceram-se critérios avaliativos para rotular, hierarquizar e excluir aqueles que não atingiam as metas predefinidas, conforme nos mostra Sobrinho (2003, p. 19): “[...] a mais importante característica da avaliação passou a ser a

descrição de padrões e critérios relativos ao sucesso ou fracasso de objetivos previamente estabelecidos [...]”.

Assim, na concepção de Sobrinho (2003), a avaliação se tornou um instrumento com a finalidade de diagnosticar, de forma quantitativa, a rentabilidade, a produtividade e a eficiência da escola, e dos processos pedagógicos e administrativos.

Em outras palavras, a avaliação é um instrumento constituído por técnicas e procedimentos para selecionar, classificar e escolher o indivíduo que corresponde aos objetivos preestabelecidos da instituição, através dos resultados demonstrados nos testes, exames e/ou provas. Dessa forma, por meio da avaliação dos alunos, observa-se se a escola está tendo rentabilidade ou não.

Terceira Geração

Nesse período (1946-1957), conhecido também como *era da inocência*, ocorreu certo descrédito em relação à avaliação e à própria educação.

Realismo

Nesse período (1958-1972), a avaliação da educação passou a ser obrigatória, algo que, até então, não ocorria. Robert Kennedy, senador nos EUA, foi o responsável por essa conquista, e, mais tarde, a avaliação também passou

a ser obrigatória para os programas sociais federais naquele país (Sobrinho, 2003).

Esse novo rumo para a avaliação surgiu em decorrência, ou melhor dizendo, para justificar os gastos públicos, ou seja, para ter um controle sobre as finanças destinadas à escola. Isso poderia ser verificado por meio do conhecimento do rendimento escolar, visto que (2003): “[...] A ideia que justificava essa prática de largo alcance e grandes consequências é que as escolas seriam culpáveis pelos baixos rendimentos e que os financiamentos públicos estavam sendo mal utilizados [...]” (Sobrinho, 2003, p. 22).

Nesse contexto, a escola deveria prestar contas aos usuários e direcionar os recursos destinados a ela conforme o resultado obtido, sendo a avaliação um instrumento para atingir tal fim.

Nesse momento, buscava-se avaliar não apenas os alunos, mas também os professores, as escolas, os conteúdos, as metodologias e as estratégias de ensino. Vale ressaltar que, durante esse período, surgiram as denominações de avaliação somativa (quantitativa) e avaliação formativa (processual) (Sobrinho, 2003).

Período do Profissionalismo

A partir dos anos 70, a avaliação deixou de ser apenas uma prática e passou a ser objeto de estudo. O foco, antes voltado para os objetivos, deslocou-se para a ênfase na tomada de decisão por meio de um julgamento de valor, assim:

[...] O esforço mais importante consistiu em superar o sentido meramente descritivo e diagnóstico da avaliação. A contribuição essencial desse momento foi caracterizar a avaliação como um julgamento de valor (Sobrinho, 2003, p. 24).

Nesse sentido, o avaliador não busca apenas descrever e diagnosticar, mas também assume o papel de “juiz”, uma vez que, neste período, a avaliação implica emitir juízos de valor (Fernandes, 2004).

Assim, a avaliação deixou de ser unicamente objetiva, como nas gerações anteriores, e passou a incorporar também a subjetividade, dado que, para o avaliador emitir juízos de valor, é impossível dissociar-se de sua subjetividade e manter-se neutro (Fernandes, 2004). Outrossim, conforme nos lembra Sobrinho (2003, p. 45): “A dimensão do valor está na essência mesma da avaliação e se inscreve radicalmente em sua etimologia”.

Assim, o próprio nome “avaliação” já indica que avaliar é atribuir um valor a algo ou a alguém (sobretudo ao aluno).

Os períodos históricos da avaliação nos permitem observar que, em cada fase, ela possui características e funções distintas. Inicialmente, a avaliação era assumida como uma posição objetiva, com base na mensuração e neutralidade. Posteriormente, passou a ser descritiva, até que, por fim, tornou-se um objeto de estudo. Por último, ela assumiu um caráter de formar juízos de valor, permitindo a interação entre objetividade e subjetividade, fazendo com que a avaliação não fosse apenas somativa, mas também qualitativa, processual e combinacional.

5. Alguns enfoques a considerar

De acordo com Hadji (2001), a avaliação é um ato de correlação, ou seja, não se restringe apenas à abordagem quantitativa, que se limita à medição, nem à formativa, que é definida como um fenômeno processual. Dessa forma, a avaliação envolve tanto o objetivo quanto o subjetivo, em um processo interativo e social, pois ambas as formas são constituintes da avaliação e têm sua importância.

No entanto, deve-se privilegiar o modo qualitativo de avaliar, analisando, por exemplo, os primeiros dias de aula e obtendo uma conclusão ao final do ano letivo, acompanhando o aluno a cada dia. Assim, não

se deve medir apenas o conhecimento, mas também o comportamento total do aluno, incluindo seus ideais, atitudes, hábitos, possibilidades de ação ajustadas ao meio, entre outros (Nérici, 1985).

Como nos afirma Nérici (1985):

A avaliação da aprendizagem é a parte final do processo de ensino, iniciado com o planejamento do curso. Deve ela merecer, por parte do professor, toda atenção possível; é através dela que se chega à conclusão sobre a utilização ou não dos esforços despendidos, pelo professor e pelo aluno, nos trabalhos escolares e se fica sabendo se a escola está ou não cumprindo a sua missão e, principalmente, se está enriquecendo a vida do educando (Nérici, 1985, p. 447).

Assim, pode-se observar que o referido autor defende uma avaliação que seja processual e contínua, não restrita apenas aos testes de conhecimento, mas abrangendo todos os aspectos que implicam a plena formação do aluno.

Como já foi mencionado, uma das funções do avaliador é emitir juízos de valor sobre algo ou alguém, o que significa avaliar. Esses pré ou pós-julgamentos acontecem da seguinte forma: “O professor emite juízos de valor, quase sempre provisórios, que vão de opiniões

elásticas sobre a turma (boa, fraca, desordeira...) até os julgamentos sobre cada um dos alunos em particular” (Kensky, 1996, p. 133).

Dessa maneira, os referidos juízos de valor interferem na ação do aluno em sala de aula, em sua participação, em suas atitudes e em sua personalidade. Conforme nos afirma Marisa Meira (1998), os professores esperam menos dos alunos (pré-conceitos) e, com isso, obtêm menos. Esses preconceitos podem ser variados, por exemplo: a criança não aprende porque é pobre, desnutrida, preguiçosa, filha de pais analfabetos, proveniente de famílias desestruturadas e desinteressadas pela escola, ou, ainda, portadora de problemas emocionais e/ou físicos.

A referida autora destaca que é necessário que o docente seja prudente e justo ao emitir juízos de valor, e que estes não sejam pré-concebidos sem antes observar o contexto, sobretudo social e histórico, do aluno, pois isso interfere em sua aprendizagem. Dessa forma, a imagem que o professor tem do aluno e demonstra a ele influencia diretamente em seu êxito escolar. Portanto, o ato de avaliar implica muitas responsabilidades.

Como já foi mencionado, a violência simbólica pode ser exercida pela escola, pelo docente e por todo o sistema educacional, impondo assim a ideologia dominante

à qual a instituição e o docente estão a serviço. Dessa forma, os preconceitos e os juízos de valor emitidos de maneira a observar apenas um único aspecto ou de forma autoritária e coercitiva não contemplam uma avaliação democrática e justa, e assim prevalece a predominância da violência, ou seja, da ideologia preestabelecida, sobre o aluno, dificultando-lhe a possibilidade de evoluir, crescer e construir. Assim como acentua Kensky (1996):

Esses juízos, positivos ou negativos, podem recair em atitudes diferenciadas e que se limitam, em termos extremos, em uma atitude de atenção permanente às mudanças ocorridas no comportamento da pessoa que está sendo avaliada, ou se cristalizam em posições estereotipadas, gerando preconceitos (Kensky, 1996, p. 134).

O docente, para emitir juízos de valor, é importante que avalie o alunado de uma forma processual e combinacional, a cada dia, evitando assim pré-julgamentos e pré-conceitos: “Um professor que, por exemplo, rotula uma determinada turma de ‘incapaz’ ou de ‘bagunceira’ [...] apresenta uma atitude cristalizada, preconceituosa face à turma” (Kensky, 1996, p. 134).

O conceito que o docente tem em relação à turma e a cada aluno, em particular, interfere em seu

relacionamento com eles, que está associado à avaliação, e isso pode gerar exclusão de uns e promoção de outros, desconsiderando assim aqueles que têm dificuldade, embora possuam potencialidades não descobertas e aprisionadas, pois, como nos afirma Kensky (1996, p. 134),

No caso do professor, os juízos emitidos definem a forma de seu relacionamento com os alunos, a distribuição de prêmios e castigos, punições e elogios, conforme estes se aproximem ou não de suas expectativas [...] (Kensky, 1996, p. 134).

Posto isso, faz-se de suma importância que a avaliação seja processual e formativa, e não somente quantitativa nem de caráter terminativo, pois, como nos afirma Nérici (1985):

A avaliação da aprendizagem é a parte final do processo de ensino, iniciado com o planejamento do curso. Deve ela merecer, por parte do professor, toda atenção possível; é através dela que se chega à conclusão sobre a utilização ou não dos esforços despendidos, pelo professor e pelo aluno, nos trabalhos escolares e se fica sabendo se a escola está ou não cumprindo a sua missão e, principalmente, se está enriquecendo a vida do educando (Nérici, 1985, p. 447).

Segundo Nérici (1985), a avaliação deve ser realizada de forma a observar não apenas quantitativamente, mas, principalmente, privilegiar o modo qualitativo de avaliar, analisando os primeiros dias de aula e obtendo a conclusão no final do ano letivo, acompanhando o aluno a cada dia. Dessa forma, não se deve medir apenas o conhecimento, mas, sobretudo, o comportamento total do aluno, ou seja, ideais, atitudes, hábitos, possibilidades de ação ajustada ao meio, entre outros.

Assim, pode-se observar que o referido autor defende uma avaliação que seja processual e contínua, a qual não deve ser restrita apenas a testes de conhecimento, mas sim a tudo que implica a plena formação do aluno.

Nessa seara, o professor deve se autoavaliar, isto é, avaliar como está o seu ato de avaliar para orientar a sua prática, corrigir seus erros e tomar medidas para evitar o fracasso escolar. Daí a íntima relação entre avaliação, violência simbólica e fracasso escolar:

Em verdade, a avaliação da aprendizagem deve ser preocupação constante do professor, durante o transcurso de todas as atividades, porque é através dela que poderá inteirar-se da marcha positiva ou negativa de seus trabalhos docentes, a fim de poder tomar providências emendativas, quando fosse o caso, antes

de levar seus alunos ao fracasso (Nérici, 1985, p. 448).

Conforme o referido autor, se o professor não se autoavaliar, não refletir sobre sua prática avaliativa e buscar apenas reproduzir o sistema escolar e as ideologias prontas, desconsiderando a realidade, as necessidades e os interesses do aluno (cometendo, assim, a violência), pode levar o discente ao fracasso escolar.

Portanto, observa-se o grande papel e a responsabilidade que o docente possui ao avaliar, uma vez que, por meio desse processo, envolve-se uma imensa esfera de contextos: social, histórico, emocional, biológico e cultural, os quais devem ser considerados ao longo da trajetória do aluno. Esses contextos devem ser utilizados a seu favor, para promover a sua aprendizagem, e não seu fracasso por meio da incompreensão, reprodução, autoritarismo e coerção (ou seja, a violência simbólica).

6. Conceito de si mesmo influencia no rendimento escolar

O autoconceito que o indivíduo constrói implica fortemente na autoestima, e, com isso, gera repercussões na própria capacidade e valorização, o que, por sua vez, interfere na motivação e na vontade de aprender,

impactando no desempenho escolar. Conforme nos afirma Fierro (1996):

[...] O autoconceito comporta juízos descritivos sobre a própria pessoa e também juízos avaliativos de autovalorização [...] Autoconceito e autoestima podem referir-se, além disso, à própria pessoa como um todo, à representação global que se tem de si mesmo, ou também às atitudes e características particulares referentes, por exemplo, à própria capacidade intelectual [...] (Fierro, 1996, p. 159).

Nesse entendimento, a personalidade define-se como um conjunto de comportamentos resultante de uma série de aprendizagens adquiridas através da experiência.

Seguramente, as experiências mais importantes para a aprendizagem são formadas da personalidade são as experiências interpessoais, aquelas que se tem, não com o meio físico ou impessoal, mas com o meio social, com outras pessoas, sobretudo com pessoas significativas para nós mesmos: a mãe e a família próxima, nos primeiros anos, os colegas, os professores e outros adultos, nos anos escolares [...] (Fierro, 1996, p. 159-160).

Observa-se, então, que a experiência escolar, uma das mais significativas, é de suma importância para a construção da personalidade do educando, por meio das relações sociais (professor, colegas, entre outros), na formação do “eu” e, conseqüentemente, na postura que o aluno adota frente à aprendizagem, o que pode desencadear tanto o sucesso quanto o fracasso escolar. Nas palavras de Fierro (1996):

[...] o autoconceito e a autoestima constituem um preditor do futuro êxito escolar, melhor do que as medidas de aptidão ou de consciente intelectual. As crianças e adolescentes com mais elevada autoestima são também os que mais se salientam na escola [...] (Fierro, 1996, p. 159).

O referido autor retrata que o juízo de valor que o indivíduo faz de si mesmo influencia suas ações e, conseqüentemente, gera conseqüências em relação a essas atitudes. Se a criança ou adolescente tem uma imagem negativa de si, vendo-se como incapaz ou inferior, terá baixo rendimento escolar devido à autoestima rebaixada. No entanto, aqueles que possuem uma autoestima elevada tendem a apresentar um bom desempenho escolar. Assim, o autoconceito e a autoestima são fatores determinantes no desempenho escolar, os quais influenciam a formação

da personalidade do aluno, em contraste com os testes de medição ou de aptidão intelectual.

Conclui-se que a relação pedagógica entre professor e aluno está intimamente ligada à construção da personalidade do aprendente, pois a forma como o docente percebe e espera do aluno, por meio de avaliações prévias ou posteriores (como testes e exames), resulta em autoconceitos que são internalizados pelo aluno, gerando consequências positivas ou negativas em sua aprendizagem.

7. Postura do docente ao avaliar

A atuação do professor em sala de aula e a relação professor-aluno influenciam a imagem que o educando faz de si mesmo e, em consequência, de seu desempenho. A postura do professor é, portanto, de suma importância na construção de um aluno motivado ou desmotivado, interessado ou desinteressado, ao evidenciar suas capacidades e potencialidades, ou o contrário, como aponta Esteban (2001, p. 99): “[...] um aspecto relevante é a atuação docente no processo de avaliação, pois são os professores e professoras que a realizam, sendo o resultado deste processo determinante para o sucesso ou fracasso escolar dos alunos [...]”.

Nesse sentido, o olhar do professor em relação ao aluno pode comprometer seu desempenho, como nos alerta Hadji (2001):

[...] os professores tem a possibilidade de ajustar os resultados escolares às suas representações dos alunos [...] A validade de previsão do julgamento dos professores também expressa o fato de que ele é, em parte, produtor do sucesso ou do fracasso dos alunos, por meio desses mecanismos de ajuste dos resultados às representações. (Hadji, 2001, p. 55).

Isso significa que a imagem que o professor faz do aluno implica diretamente no sucesso ou fracasso escolar do educando. A postura do docente ao avaliar é, portanto, de extrema importância para o autoconceito que o aluno forma de si mesmo, em meio às expectativas explícitas ou implícitas que o professor demonstra sobre a capacidade do discente.

Assim, se o professor apenas ressalta que o aluno não tem capacidade porque errou em um teste ou exame malsucedido, especialmente em séries iniciais, o aluno, que ainda está em processo de desenvolvimento de sua personalidade, internaliza certos conceitos e se culpa pelo fracasso. Nessa seara, Esteban (2001) afirma que:

[...] A violência simbólica, menos perceptível, dificulta que o sujeito identifique o agressor, o que contribui para que ele vá internalizando um forte sentimento de inferioridade e de culpa por seu fracasso, por suas impossibilidades [...] (Esteban, 2001, p. 108).

Dessa forma, a postura do docente ao avaliar, utilizando testes e exames nos quais o aluno apresentou respostas “erradas”, rotula-o como incapaz, desconsiderando a lógica do raciocínio que o fez chegar àquela resposta e não vendo o erro como uma oportunidade de aprendizagem. Isso configura uma violência simbólica, pois o aluno internaliza o erro como incapacidade.

Destarte, é importante destacar que a prática avaliativa docente deve se voltar para evidenciar as potencialidades do aprendiz. O erro não deve ser encarado de maneira negativa, mas sim como uma oportunidade para demonstrar quais saberes foram utilizados pelo aluno, evidenciando suas capacidades na construção do conhecimento.

[...] o erro ou acerto de cada uma das questões não indica quais foram os saberes usados para respondê-la, nem os processos de aprendizagem desenvolvidos para adquirir o conhecimento demonstrado, tampouco o raciocínio que conduziu à

resposta dada. Para a construção do processo ensino/aprendizagem, estas são as questões efetivamente significativas, e não o erro ou acerto [...] (Esteban, 2001, p. 100).

De acordo com Esteban (2001), o desempenho escolar do aluno, seja satisfatório ou insatisfatório, determinará o que ele será “capaz” ou “incapaz”, incluindo ou excluindo o aprendiz da construção do conhecimento, aprisionando sua inteligência e desconsiderando outros aspectos do processo de ensino-aprendizagem.

Neste raciocínio, rotular um aluno como capaz ou incapaz por causa de um mero teste malsucedido, sem observar todo o contexto de ensino-aprendizagem, submete o aluno a uma situação de exclusão (baixo desempenho) ou inclusão (bom desempenho): “[...] o rendimento dos alunos e alunas – bom ou mau – se converte numa qualidade intrínseca do próprio sujeito, atuando na dinâmica de inclusão/exclusão social” (Esteban, 2001, p. 104).

Observa-se que a postura do docente ao avaliar envolve a utilização de bom discernimento quanto à questão do erro e do acerto, pois avaliar vai muito além disso. A avaliação se caracteriza por múltiplos aspectos envolvidos que devem ser considerados. Sobretudo, as capacidades do aluno devem ser evidenciadas, e não os

seus erros. O erro, afinal, não deve ser considerado uma incapacidade, mas sim a possibilidade de construção do conhecimento.

Nota-se também o caráter excludente da avaliação, que comete a violência simbólica, pois ao afirmar que o aluno “errou” e é “incapaz” porque se saiu mal em um teste, implica na internalização de um sentimento de inferiorização e numa descrença da própria capacidade, gerando assim o fracasso escolar.

8. Considerações finais

Considerando este estudo, conclui-se que a prática docente avaliativa exerce uma grande responsabilidade, pois o professor detém certo “poder” e tem o papel de orientar o educando. Se essa função for praticada de forma inadequada, pode causar danos ao discente, ao indivíduo e ao futuro cidadão. Sendo assim, tira-lhe o direito de expressar e desenvolver suas capacidades, exercer seus direitos e conquistar uma vida mais digna. Com isso, é exercida uma violência sutil na avaliação da aprendizagem, mas que deixam marcas na alma e na vida, sendo uma das mais profundas, pois envolve processos de subjetivação.

Dessa forma, o ato de avaliar deve envolver todo o contexto de ensino-aprendizagem, bem como o

currículo, o sistema educacional e todos os envolvidos, que desempenham um papel crucial na formação do aprendiz. Deve-se, então, visar o crescimento do aluno, suas necessidades, interesses, cultura, realidade, respeitar seus limites e mostrar as diversas possibilidades de construção do conhecimento.

Destarte, o professor deve adotar uma avaliação processual, combinada e formativa, evitando pré-conceitos e juízos de valor antecipados, que rotulam os alunos como capazes ou incapazes. Esses rótulos, que podem promover ou excluir, são frequentemente internalizados pelos estudantes, o que pode resultar em fracasso, não apenas escolar, mas também pessoal, afetando negativamente sua trajetória de vida.

Portanto, é necessário que o docente não apenas avalie os alunos, mas também se autoavalie para orientar a própria prática docente, evitando, assim, a violência simbólica e o fracasso escolar.

Referências

APICCIRELLA, N. L. O papel da educação na legitimação da violência simbólica. **Revista eletrônica de ciências**. São Carlos, SP. n. 20, jul. 2003. Disponível em: http://cdcc.usp.br/ciencia/artigos/art_20/violenciasimbolo.html. Acesso em: 19 fev. 2025.

CÉSAR, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.).

Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação. Trad. Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FENILI, R. M. *et al.* Repensando a avaliação da aprendizagem. **Revista eletrônica de enfermagem.** Santa Catarina. v. 4, n. 2, p. 42-48. 2002. Disponível em: http://www.fen.ufg.br/revista/revista4_2/repensando.html. Acesso em: 19 jan. 2025.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERNANDES, D. **Avaliação das aprendizagens:** uma agenda, muitos desafios. Texto editora. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5509/1/Avaliac%CC%A7a%CC%83o%20das%20aprendizagens-Uma%20agenda,%20muitos%20desafios.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2025.

KENSKI, V. M. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. *In:* VEIGA, I. P. A. (org.) **Didática:** o ensino e suas relações. São Paulo, Papirus, 1996, p. 27- 45.

MEIRA, M. E. M. Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a

prática docente. **Ciência e educação**. Bauru. v. 5, n. 2, p. 61-70, 1998.

NÉRICI, I. **Educação e ensino**. São Paulo: IBRASA, 1985.

POSTIC, M. **O imaginário na relação pedagógica**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOBRINHO, J. D. O campo da avaliação: evolução, enfoques, definições. In: SOBRINHO, J. D. **Avaliação**: Políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

VASCONCELLOS, M. D. Pierre Bourdieu: herança sociológica. **Educação e sociedade**, ano XXIII, n. 78. abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a06v2378.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2025.

SOBRE OS AUTORES

FERNANDA LAYS DA SILVA SANTOS - Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL), Mestre em educação pelo PPGE/UFAL, graduada em Pedagogia e professora EBTB do Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Atua e pesquisa na área de formação de professores, filosofia da educação e história da educação.

E-mail: fernanda.santos@ifal.edu.br.

WALTER MATIAS LIMA - Doutor em Educação (Filosofia e Educação) pela Universidade Estadual de Campinas (2003). Fez Estágio Pós-Doutorado na Université Rennes II: Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD). Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (1995). Graduado em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (1988). Atua como professor titular da Universidade Federal de Alagoas, no Centro de Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de filosofia, filosofia francesa contemporânea, culturas e corpo, e formação docente. Professor nos seguintes programas de Pós-Graduação: PPGE/UFAL e PPGAU/UFAL. Atualmente Coordenador Geral das Pós-Graduações: CPG/PROPEP/UFAL

E-mail: waltermatias@gmail.com.

GEOVANIA DA SILVA SANTANA - Doutorando em Ensino de Ciências pela Rede Nordeste de Ensino (Renoen), na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), e Bolsista Capes. Graduado em Pedagogia pela Ufal. Professor da Educação Básica em Roteiro/AL e Psicopedagogo, atuando na supervisão TEA com estudantes de Psicologia vinculado à clínica Reato.

E-mail: geovaniosantana@gmail.com.

DIGILA CYNTIA DOS SANTOS SILVA - Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFAL). Psicopedagoga Clínica e Institucional. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Atua no Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNEE) na Escola Municipal de Educação Básica Dom Pedro I em Rio Largo.

E-mail: digila.silva@cedu.ufal.br

ANA PAULA TEODORO DOS SANTOS - Doutora em Educação Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL); pesquisadora do Grupo de Pesquisa sobre Filosofia e Educação e Ensino de Filosofia, da UFAL; docente do Curso de Pedagogia da Faculdade Malta.

E-mail: ana.teodoro@ichca.ufal.br.

JAILITON FRANCISCO DA SILVA - Mestre e doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL). Professor das redes municipais de educação de Maceió e Barra de Santo Antônio, em Alagoas. Membro do Grupo de Pesquisa Filosofia da Educação/Ensino de Filosofia - PPGE/UFAL.

E-mail: jaeliton.silva@cedu.ufal.com.br.

JUNOT CORNÉLIO MATOS - Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professor Associado III do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

E-mail: junotcmatos@gmail.com

NIEDJA BALBINO DO EGITO - Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL); Mestre em Educação pelo PPGE/UFAL; graduada em Letras Português/Inglês. É professora EBTT do IFAL, assumindo atualmente a coordenação do Curso de Letras em Marechal Deodoro.

E-mail: niedja.balbino@ifal.edu.br.

MARIA DO SOCORRO FERREIRA DOS SANTOS - Doutora pelo Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas (UFSC); Mestre em Letras (UFAL) e Graduação em Psicologia (UFPB). É Professora do IFAL e Pesquisadora em EBTT.

E-mail: socorro.santos@ifal.edu.br.

AGNALDO PEDRO SANTOS FILHO - Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (UFBA), mestre em Educação de Jovens e Adultos (UNEB), graduado em Letras: língua inglesa e literatura (UNEB) e Pedagogia (UNICV). É membro do grupo de pesquisa ILFBrasil-UFBA e atua como Professor EBTT no Colégio Militar de Salvador.

E-mail: agnpedro@gmail.com.

LUIZ DÉCIO DA CUNHA LIMA - Psicólogo (UFRB). Graduado em História (UNEB). É especialista em Neurociência (Facuvale), neuropsicologia (Faculdade Única) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (UFPI).

E-mail: luiz_decio@hotmail.com.

LEDA REGINA DE JESUS COUTO - Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (UNEB), mestra em Estudos da Linguagem (UNEB), graduada em Letras: português e inglês (UNEB) e Pedagogia (UNICV). É Bolsista PAC-DT (UNEB), membro dos grupos de Pesquisa GELILT e GEREL Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

E-mail: ledaregina1@hotmail.com.

PATRÍCIA CAVALCANTE DE SÁ FLORÊNCIO - Doutoranda em Ensino pela Rede Nordeste de Ensino (RENOEN/UFAL); Mestre em Ensino na Saúde pela Faculdade de Medicina (FAMED/UFAL). Docente do Instituto Federal de Alagoas (IFAL).

E-mail: patricia.florencio@ifal.edu.br

ANDRÉ LUIS CANUTO DUARTE MELO - Doutorando em Ensino pela Rede Nordeste de Ensino (RENOEN/UFAL); Mestre em Ensino pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Docente do Instituto Federal de Alagoas (IFAL).

E-mail: andre.melo@ifal.edu.br

LARISSA BRUNO FERREIRA DE OLIVEIRA FLORÊNCIO -

Mestre em Ensino na Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Docente substituta do Instituto Federal de Alagoas (IFAL).

E-mail: larissa.florencio@ifal.edu.br

GEISA PEREIRA DOS SANTOS - É graduanda do Curso de Letras - Português, pelo Instituto Federal de Alagoas, IFAL, do *campus* Marechal Deodoro.

E-mail: gps19@aluno.ifal.edu.br.

MAGNA SUZY CARVALHO DE SANTANA - É graduanda do Curso de Letras - Português, pelo Instituto Federal de Alagoas, IFAL, do *campus* Marechal Deodoro.

E-mail: mcs5@aluno.ifal.edu.br.

ISBN 978-65-5624-323-8



9 786556 243238