

# DIDÁTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO

*Reflexões e Experiências Docentes  
no Ensino Superior*

Ana Carolina Faria Coutinho Gléria  
Jeane Felix  
(Org.)

✓ **Edufal**



Ana Carolina Faria Coutinho Gléria

Jeane Felix

(Org.)

# DIDÁTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO

*Reflexões e Experiências Docentes  
no Ensino Superior*

 **Edufal**  
Editora da Universidade Federal de Alagoas  
Maceió/AL  
2025



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

### Reitor

Josealdo Tonholo

### Vice-reitora

Eliane Aparecida Holanda Cavalcanti



## CONSELHO EDITORIAL DA EDUFAL

### Presidente

Eraldo de Souza Ferraz

### Gerente

Diva Souza Lessa

### Coordenação Editorial

Fernanda Lins de Lima

### Secretaria Geral

Mauricélia Batista Ramos de Farias

### Bibliotecário

Roselito de Oliveira Santos

### Membros do Conselho

Alex Souza Oliveira

Cícero Pêricles 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

Tobias Maia de Albuquerque Mariz

## CONSELHO CIENTÍFICO DA EDUFAL

César Picón - Cátedra Latino

**Americana e Caribenha (UNAE)**

Gian Carlo de Melo Silva

**Universidade Federal de Alagoas (Ufal)**

José Ignácio 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)**

### Núcleo de Conteúdo Editorial

Fernanda Lins de Lima - Coordenação

Roselito de Oliveira Santos - Registros

e catalogação

### Projeto gráfico e diagramação

Mariana Lessa

### Revisão ortográfica e Normalização(ABNT)

Aleph Danillo da Silva Feitosa

### Capa

Mariana Lessa

### Catalogação na fonte

Editora da Universidade Federal de Alagoas - Edufal

Núcleo de Conteúdo Editorial

**Bibliotecário responsável:** Roselito de Oliveira Santos - CRB-4/1633

D555 Didáticas e práticas de ensino : reflexões e experiências docentes  
no ensino superior / Ana Carolina Faria Coutinho Gléria,  
Jeane Felix. (Org.). - Maceió: EDUFAL, 2025.  
308 p. : il. (e-book).

Inclui bibliografia.

ISBN: 978655624434-1.

1. Educação superior 2. Didática 3. Práticas de ensino.  
I. Gléria, Ana Carolina Faria Coutinho, org. II. Felix, Jeane,  
org.

CDU: 378

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](http://www.edufal.com.br) | [contato@edufal.com.br](mailto:contato@edufal.com.br) | (82) 3214-1111/1113

Editora afiliada:



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias



## SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>7</b>
<b>1</b>	<b>PROPOSTA FORMATIVA COM O USO DE PORTFÓLIOS NO CURSO DE PEDAGOGIA: AUTOAVALIAÇÃO COMO ALTERNATIVA</b>	<b>17</b>
	Abdizia Maria Alves Barros Valéria Campos Cavalcante	
<b>2</b>	<b>CONSTRUÇÃO DE QUESTÕES EM EXERCÍCIOS E AVALIAÇÕES ESCOLARES: UM TEMA A SER DISCUTIDO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>	<b>43</b>
	Ana Carolina Faria Coutinho Gléria	
<b>3</b>	<b>O DIÁRIO DE ITINERÂNCIA COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO/AVALIATIVO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA: NARRATIVAS QUE DIZEM DE SI</b>	<b>63</b>
	Andressa Marques Torres	
<b>4</b>	<b>REFORMAS CURRICULARES NO BRASIL: LIMITES E POSSIBILIDADES DE UM CURSO DE EXTENSÃO REALIZADO DURANTE A PANDEMIA</b>	<b>91</b>
	Kátia Maria Silva de Melo Carolina Nozella Gama	
<b>5</b>	<b>LABORATÓRIOS VIRTUAIS NO ENSINO DE QUÍMICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ACESSIBILIDADE, BENEFÍCIOS E DESAFIOS</b>	<b>117</b>
	Fernando Silvio Cavalcante Pimentel Monique Gabriella Angelo da Silva	

**6 A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO  
NA EJA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAL:  
AS VOZES DOS ESTUDANTES 141**

Elvson Arlindo da Silva

Gauquilane Júlia da Silva

Givanildo da Silva

**7 (RE)INVENÇÕES DOCENTES:  
REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES/AS 173**

Jeane Felix

**8 ESTRUTURA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS  
DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA  
SOBRE UNIVERSIDADE 191**

Ericles Vitor dos Santos Martins

Mônica Patrícia da Silva Sales

Deise Juliana Francisco

**9 JUVENTUDES, VIDA UNIVERSITÁRIA E  
RELAÇÃO COM O SABER: TORNANDO-SE  
ESTUDANTE DE PEDAGOGIA 215**

Rosemeire Reis

**10 ALFABETIZAR E LETRAR UTILIZANDO O GÊNERO  
FÁBULA: UMA EXPERIÊNCIA DE INICIAÇÃO À  
DOCÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL 251**

Núbia Thaylline Santos de Araújo

Suzana Maria Barrios Luis

Valéria Campos Cavalcante

**11 CONDIÇÕES DO TRABALHO DOS PROFESSORES  
NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO DURANTE A  
PANDEMIA DA COVID-19 NO BRASIL (2020-2021):  
O QUE DIZEM AS PESQUISAS? 277**

Yasmin Mayara Gomes Cavalcante

Suzana Maria Barrios Luis

**SOBRE AUTORES/AS 303**



## APRESENTAÇÃO

Vivemos em um mundo em constante transformação, no qual a educação passa por desafios cada vez mais complexos. É preciso formar sujeitos críticos, que compreendam as desigualdades que dificultam o acesso à educação com equidade e justiça social para todas as pessoas. A formação de professores e professoras, nesse contexto, é um processo contínuo e desafiador, pois demanda constante atualização de conhecimentos, aprimoramento das práticas pedagógicas e reflexão crítica.

A Didática é uma área do conhecimento pedagógico que se debruça sobre as práticas de ensino e os processos de ensino e aprendizagem e sobre suas relações com as concepções mais amplas de educação e de sociedade que as baseiam. Este livro, produzido pelo coletivo de docentes do Setor de Didática e Práticas de Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (CEDU/UFAL), convida educadores/as, por meio de um conjunto de pesquisas e experiências didáticas, a refletir sobre as práticas pedagógicas, buscando compreender os desafios contemporâneos enfrentados pela Educação. O livro foi organizado em 11 capítulos, apresentados brevemente a seguir.

No capítulo “Proposta formativa com o uso de portfólios no curso de pedagogia: autoavaliação como alternativa”, as autoras, Abdizia Maria Alves Barros e Valéria Campos Cavalcante, investigam o uso de portfólios como possibilidade de avaliação na formação de licenciandos/as futuros/as professores/as. O diálogo é construído a partir das inquietações das estudosas em suas atuações como educadoras da área de Didática no Centro de Educação – CEDU/UFAL. As autoras mobi-



lizam a utilização das narrativas de estudantes das licenciaturas envolvidos/as nas atividades realizadas nas disciplinas em que foram usados os portfólios, como possibilidade para que os/as estudantes analisassem seus próprios processos de aprendizagem, ao autoavaliarem a assertividade de suas tarefas. Segundo Barros e Cavalcante, os discursos dos/as envolvidos/as indicam que os portfólios se configuraram como uma possibilidade de promover autoria, autonomia, legitimidade, beleza e ampliação dos saberes sobre o fazer docente.

Ana Carolina Faria Coutinho Gléria, no capítulo “Construção de questões em exercícios e avaliações escolares: Um tema a ser discutido na formação de professores/as”, traz reflexões sobre a importância de a avaliação da aprendizagem ser entendida como processual, diagnóstica e formativa, abordando aspectos importantes no que diz respeito à construção de instrumentos como provas e exercícios. Seu objetivo principal é orientar professores e professoras para construção de questões objetivas e dissertativas em sala de aula, com a finalidade de que esse instrumento contribua para o processo de ensino e aprendizagem e não seja confundido e trabalhado com uma perspectiva de selecionar e classificar, mas sim de diagnosticar o processo de ensino aprendizagem, possibilitando, caso necessário, uma reorganização do planejamento. A autora afirma ainda, que emerge, no contexto da avaliação educacional atual, que o processo avaliativo seja entendido como parte integrante do processo de ensino aprendizagem e não parte final desse processo. Construir instrumentos avaliativos que evidenciem para o/a professor/a o progresso dos/as estudantes não é tarefa fácil. Entretanto, é primordial que o processo avaliativo seja realizado em diversos momentos e com diferentes instrumentos.

Andresso Marques Torres, no capítulo “O diário de itinerância como instrumento metodológico/ avaliativo no estágio supervisionado





no curso de Pedagogia: narrativas que dizem de si”, discute, a partir da sua prática como professor iniciante na Educação Superior, na orientação de Estágio Supervisionado em Alfabetização e Letramento no Curso de Pedagogia, sobre as possibilidades e potencialidades de processos avaliativos baseados na *escrita etnográfica*. Esses processos avaliativos foram desenvolvidos por meio de diários como possibilidade para promover espaços-tempos de reflexão acerca dos itinerários formativos no componente curricular aludido, entendendo, ainda, esse percurso de *escrita-problematização* como campo propício em que pode ocorrer, com maior ênfase, a construção do pensamento acerca do professor/pesquisador por razões que se complementam.

As autoras Kátia Maria Silva de Melo e Carolina Nozella Gama, no capítulo “Reformas curriculares no Brasil: limites e possibilidades de um curso de extensão realizado durante a pandemia”, socializam a experiência pedagógica desenvolvida por meio do Curso de Extensão denominado “Cenário atual das reformas curriculares no Brasil: a agenda empresarial e as repercussões para a educação”, cujo objetivo geral foi contribuir para o entendimento das reformas curriculares em curso, discutindo seus fundamentos e suas repercussões para a formação à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. Melo e Gama apresentam uma síntese das discussões realizadas ao longo do curso, tomando como referência os estudos e pesquisas desenvolvidos no campo do currículo e da formação docente, na conjuntura das reformas curriculares em curso no Brasil. O texto expõe reflexões sobre as reformas empresariais da educação e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC; a Base Nacional Comum para Formação de Professores - BNC-formação: retrocessos na política educacional.

No capítulo “Laboratórios virtuais no ensino de química na educação a distância: acessibilidade, benefícios e desafios”, Fernando Sil-



vio Cavalcante Pimentel e Monique Gabriella Angelo da Silva partem de uma ligação entre o processo de ensino-aprendizagem e os recursos digitais educacionais, apresentando uma opção na formação dos/as estudantes da licenciatura de Química na modalidade a distância (EaD). O estudo reflete as condições da formação docente com o emprego de laboratórios virtuais, sua acessibilidade, bem como os benefícios dessa ferramenta. Apresenta-se com algumas adaptações que as aulas experimentais estão passando a ser, com o advento de tecnologias digitais, cada vez mais imersivas. O estudo, coaduna que o ensino-aprendizagem não está limitado a textos e aulas somente presenciais, podendo ser explorada com diferentes canais sensoriais, inclusive quando há escassez de laboratórios físicos nas escolas.

O capítulo “A experiência do Estágio Supervisionado na EJA no curso de Pedagogia da UFAL: as vozes dos estudantes”, de autoria de Elvson Arlindo da Silva, Gauquilane Júlia da Silva e Givanildo da Silva, aborda alguns dos desafios enfrentados na formação de professores/as. Com foco na formação inicial, o texto defende o estágio supervisionado como oportunidade de aprendizagens e descobertas, a partir do que chamam de relação teórico-prática reflexiva. Para os autores e a autora, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa relação precisa ser ainda mais aprofundada. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória que considera a complexidade da temática estudada. Os participantes da pesquisa foram estudantes do curso de Pedagogia, da UFAL, *campus* A. C. Simões, matriculados/as nos estágios III e IV, no semestre 2020.2, noturno. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário *on-line*. Os resultados indicam que para a necessidade de redimensionar as aprendizagens, possibilitando interação entre os/as estagiários/as, os/as profissionais e a própria escola, repercutindo na formação dos/as envolvidos/as, principalmente quando estes interagem



com os que estão no cotidiano da escola. Neste sentido, o estágio supervisionado contribui para a existência de uma formação sólida, consistente e dinâmica, por meio de vivências que são conduzidas no âmbito das práticas escolares.

Jeane Felix, no capítulo “(Re)invenções docentes: reflexões sobre a formação de professores/as”, traz uma reflexão sobre a formação docente a partir das suas próprias experiências como formadora de professores/as. A experiência é empregada pela autora a partir da noção atribuída por Jorge Larrosa (2019), para quem a experiência é dada pela relação que estabelecemos com o mundo. O capítulo aborda algumas dimensões sobre a docência, sem sucumbir à lógica que busca reproduzir formas de ensinar pautadas na mera transmissão de conhecimentos, mensuráveis nas avaliações externas. Trata-se de uma reflexão sobre processos de ensino-aprendizagem na perspectiva de burlar, tanto quanto possível, a lógica de produtividade que tomou conta dos processos de formação docente. O objetivo é refletir sobre o processo cotidiano de ser/estar professora formadora de professores/as. O texto traz algumas pistas teórico-práticas que permitem pensar nos professores/as que somos e naqueles/as que estamos formando, destacando alguns dos desafios centrais presentes nesse contexto.

O capítulo intitulado “Estrutura das representações sociais de estudantes de Pedagogia sobre a universidade”, de autoria de Ericles Vitor dos Santos Martins, Mônica Patrícia da Silva Sales e Deise Juliana Francisco, busca “identificar os elementos periféricos, que integram as representações sociais de estudantes de Pedagogia sobre universidade, com o objetivo de compreender os sentidos que esses estudantes atribuem a universidade e identificar a estrutura das representações partilhadas”. Este estudo, de natureza qualitativa, aborda os sentidos atribuídos à universidade por estudantes universitários do curso de Pedagogia, além de



identificar a estrutura das representações sociais de universidade compartilhadas pelos estudantes. O campo empírico da pesquisa foi o curso de Pedagogia do CEDU/UFAL. A pesquisa contribuiu para a reflexão crítica do papel social da universidade e das práticas educativas promovidas no âmbito da Educação Superior, sob a ótica dos estudantes como protagonistas de suas histórias e de sua formação profissional, além de evidenciar o modo como a sociedade concebe a educação.

“Juventudes, vida universitária e relação com saber: tornando-se estudante de Pedagogia” é o título do capítulo de autoria de Rosemeire Reis, inserido no movimento de pesquisas brasileiras que questionam como as juventudes estão construindo-se como estudantes na universidade, tendo como foco aquelas realizadas nas universidades públicas federais. O texto enfatiza a importância de considerar a juventude como categoria histórica e relacional, compreendida enquanto coletividades e/ou sujeitos singulares/sociais com suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmos. Considera-se a universidade como um território com atividades formativas relacionadas ao ensino, à pesquisa, à extensão, dentre outras, que compõem a “vida universitária”. Trata-se de uma pesquisa qualitativa socioantropológica, com jovens do curso de Pedagogia de uma universidade pública federal, fundamentado no paradigma do biográfico (Delory-Momberger, 2017) e na teoria da relação com o saber (Charlot, 2021) para estudar dimensões dos processos do “tornar-se estudantes” na vida universitária. As narrativas de si foram produzidas no âmbito do dispositivo do ateliê, com blogs reflexivos e da entrevista de pesquisa biográfica, sendo privilegiada no capítulo a análise das razões construídas para vida e formação, de uma jovem em diferentes momentos no curso de Pedagogia, a partir de interpretações das atividades vivenciadas. Desse modo, o capítulo, além de apresentar a potencialidade do estudo com as narrativas de si de jovens universitá-



rios/as para a compreensão de dimensões da construção singular-social de tornar-se estudante, identifica as implicações das desigualdades de acesso às diferentes atividades da vida universitária em sua formação. Os resultados apontam que, para os/as jovens estudantes vivenciarem, sentirem-se pertencentes à vida universitária e engajarem-se em suas diferentes atividades, é preciso ultrapassar fronteiras objetivas e simbólicas. É importante que tais questões sejam consideradas por aqueles/as que constroem as políticas públicas, pelos/as gestores/as da universidade e do curso.

No capítulo “Alfabetizar e letrar utilizando o gênero fábula: uma experiência de iniciação à docência no ensino fundamental”, as autoras Núbia Thaylline Santos de Araújo, Suzana Maria Barrios Luis e Valéria Campos Cavalcante dialogam sobre o Subprojeto de Pedagogia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) denominado “Alfabetização e Letramento no Ensino Fundamental – Foco nas diversas práticas de linguagem”. O referido subprojeto buscou contribuir com a alfabetização e letramento dos/as estudantes das escolas parceiras, por meio de um trabalho pedagógico-didático com o uso do gênero textual fábula no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Este trabalho busca sistematizar essa experiência, tendo como ponto de partida analisar o uso do gênero textual fábula no processo de alfabetização de estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Maceió. O trabalho foi baseado nos pressupostos da Pesquisa de Natureza Interventiva (PNI), especificamente a pesquisa-ação. A experiência duplamente desafiadora de desenvolver sequências didáticas significativas que envolvessem as dimensões da alfabetização e do letramento e que fossem viáveis no contexto do ERE se constituiu em contribuição única para todos envolvidos no PIBID. Esse programa tem contribuído de maneira significativa com o processo da formação



docente brasileira, permitindo aos licenciados ID entender, aprofundar estudos e desenvolver experiências na educação pública, aproximando a universidade da Educação Básica e contribuindo para a aprendizagem desses estudantes.

Yasmin Mayara Gomes Cavalcante e Suzana Maria Barrios Luis, no capítulo “Condições do trabalho dos Professores no Contexto do Ensino Remoto durante a Pandemia da Covid-19 no Brasil (2020-2021): o que dizem as pesquisas?”, buscam analisar as condições de desenvolvimento do trabalho docente na Educação Básica no contexto do ensino remoto desenvolvido no período da pandemia pela COVID-19 no Brasil, com base em artigos publicados em periódicos nos anos de 2020 e 2021. O trabalho partiu do seguinte problema de pesquisa: o que discutem as publicações acadêmicas acerca das condições do trabalho dos professores da Educação Básica no ensino remoto no contexto da pandemia pela COVID-19 no Brasil no período entre 2020 e 2021? Desenvolveu-se um estudo baseado em pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, por meio do portal eletrônico SciELO Brasil, utilizando a técnica da Análise de Conteúdo para o estudo e sistematização dos dados. A pesquisa revela que os/as professores/as estiveram entre os/as profissionais mais afetados, penosamente, pela pandemia, com uma ampliação da jornada de trabalho, dificuldades na interação com os/as estudantes, obstáculos tecnológicos, uso acentuado de ferramentas e plataformas digitais e agravamento de problemas de saúde física e emocional dos/as professores/as. Isso sugere que a reestruturação do trabalho docente exige reflexões e mudanças, visto que a pandemia facultou ainda mais desafios e dificuldades à vida dos profissionais da educação.

Com as discussões trazidas neste livro, acreditamos que esta coletânea propiciará importantes reflexões sobre a prática pedagógica no contexto da Educação Básica e da Educação Superior. Os textos explo-



ram diversas dimensões educativas, desafios e estratégias que podem inspirar as reflexões sobre formação docente. Acreditamos que a leitura deste livro possa contribuir para (re)pensar os processos formativos desenvolvidos no âmbito da formação inicial e continuada de professores/as, contribuindo para qualificar esses processos na perspectiva de uma educação mais significativa que colabore com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa para todas e todos.

*Ana Carolina Faria Coutinho Gléria e Jeane Felix*







# **1 PROPOSTA FORMATIVA COM O USO DE PORTFÓLIOS NO CURSO DE PEDAGOGIA: AUTOAVALIAÇÃO COMO ALTERNATIVA**

*Abdizia Maria Alves Barros*

*Valéria Campos Cavalcante*

## **Introdução**

Este capítulo surge a partir das inquietações de duas educadoras da área de Didática, que atuam no Centro de Educação – CEDU/UFAL. Buscamos, como objetivo, expor as implicações do processo avaliativo, por meio de portfólios, no contexto de formação de Pedagogos/as e de estudantes das demais licenciaturas, os quais se dirigem ao Centro de Educação para cursarem disciplinas pedagógicas.

Considerando-se o objeto aqui explicitado, entendemos como coerente trazer as narrativas de estudantes envolvidos/as nas atividades, em que foram usados os portfólios, como possibilidade para que os/as estudantes analisassem seus próprios processos de aprendizagem, ao autoavaliarem a assertividade de suas tarefas.

As narrativas se colocam para nós como uma possibilidade de fazer valer as dimensões de autoria, autonomia, legitimidade, beleza e pluralidade de estéticas dos discursos dos/as envolvidos/as, e, dessa forma, “[...] assumir os sujeitos [...] não só como sujeitos da pesquisa, mas, também, como nossos *autores autoras*, reconhecidos em seus discursos [...]” (Ferraço, 2001, p. 103).

Destacamos que esta pesquisa envolveu estudantes da pedagogia e aqueles que vêm de diferentes cursos de licenciaturas da UFAL:



matemática, geografia, química, história, educação física, física, dança e teatro, os quais que trazem suas culturas e trajetórias, enriquecendo as trocas de conhecimentos em sala de aula, no curso de Pedagogia, especificamente na disciplina de Didática. Essas pessoas são trabalhadores/as estudantes advindos de bairros periféricos, bem como de cidades interioranas do estado de Alagoas.

Para tal ação, partimos de uma escuta sensível sobre os sentidos e o significado da avaliação nos processos autoformativos dos/as estudantes ao chegarem à Universidade. Diante dessa escuta, sentimos a necessidade de repensarmos nossa prática avaliativa, por intermédio de uma proposta formativa, tendo o uso dos portfólios como uma possível alternativa e uma perspectiva de autoavaliação de estudantes em processo de formação inicial.

Inicialmente, refletimos sobre o fato de que o Ensino Superior no Brasil, neste início de século XXI, continua com índices alarmantes de evasão. Para verificarmos o percentual de sujeitos que abandonam as Universidades e as faculdades no decorrer do ano letivo, bastou analisarmos os índices de matrícula, que são até razoáveis, e a quantidade mínima de estudantes que consegue concluir seus cursos. Percebemos que um dos principais fatores que contribuem para essa desistência/evasão dos estudantes está interligado ao processo avaliativo, o qual, em muitas circunstâncias, não viabiliza a formação dos sujeitos.

Nesse contexto, constatamos que, em muitos cursos de licenciaturas, os conhecimentos ainda estão sendo avaliados de forma quantitativa e fragmentada. Dessa maneira, a avaliação em referência se constituiu a serviço da medida, da classificação e da exclusão. Certificamo-nos, portanto, que, no Brasil, e mais especificamente em Alagoas, a avaliação formativa, embora continue a ser uma indicação/orientação realizada por muitos acadêmicos, ainda necessita ser apropriada pelas escolas para que possa ser concretizada na prática (Fernandes, 2009).



A esse respeito, salientamos que muitos estudos sobre o processo avaliativo de estudantes do Ensino Superior no Brasil nos dão conta de que a avaliação formativa faz parte do domínio das intenções, mas que há uma extrema dificuldade de passar das intenções às práticas efetivas de avaliação formativa nas Universidades brasileiras (Luckesi, 2011) e alagoanas. Mesmo estando presente em todos os documentos da área educacional do Brasil o discurso da igualdade de oportunidades de sucesso, averiguamos que todos os anos continuam sendo reprovados, excluídos do processo educacional, milhares de estudantes, sobretudo os que pertencem às classes menos favorecidas.

Concordando com Leite (2002), percebemos o agravamento dessa realidade dentro das Universidades brasileiras e alagoanas, quando constatada a legitimidade de um sistema que obriga alguns (e são muitos) ao insucesso escolar (Leite, 2002). Especificando as demandas dos/as estudantes da licenciatura em Pedagogia CEDU/UFAL da Universidade Federal de Alagoas, entendemos, como professoras do curso, a necessidade de licenciandas/os ampliarem suas concepções sobre o que significa *Avaliar* e como se pode avaliar de maneira mais justa, equitativa e humana.

Reafirmamos, nesse sentido, a urgência de que se efetive uma nova concepção de Avaliação da Aprendizagem em cursos de licenciaturas, em que sejam solicitadas dos estudantes, futuros/as professores/as, autoafirmações na construção das suas próprias aprendizagens.

Nessa perspectiva, o ideal é que se faça da avaliação um dispositivo de formação profissional para que, assim, os envolvidos possam refletir sobre o seu processo de construção de saberes, e, futuramente, possam assumir o seu fazer docente de uma forma ética e dialógica, o qual, segundo Freire (2019), tem o dever de “[...] respeitar os saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também [...] dis-



cutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (Freire, 2019, p. 16).

Nesse sentido, o processo avaliativo tem sido inquirido a mudar (Leite, 2014), sobretudo, nos espaços universitários. Defendemos, portanto, acerca dessa questão, um processo de avaliação a serviço da aprendizagem, em que se produzam práticas de autoavaliação que possibilitem o desenvolvimento de capacidades metacognitivas de autoanálise, isto é, que se siga um paradigma da avaliação formativa alternativa (Marinho, 2008). Nesse aspecto, tem-se por princípios básicos o conceito de justiça social, a dimensão de equidade, a inclusão e a democracia.

Diante da dimensão desta pesquisa, debruçamo-nos sobre as narrativas de estudantes, com o olhar voltado à formação e às implicações do processo avaliativo, por meio de portfólios, no contexto de formação de Pedagogos/as e de estudantes das demais licenciaturas, os quais, como citamos, direcionam-se ao Centro de Educação para cursarem disciplinas pedagógicas.

## **Percurso metodológico**

Para a realização desta investigação, utilizamos o método de pesquisa qualitativo-interpretativo. A opção por esse tipo de pesquisa dá-se porque trabalhamos com dados retirados do contexto real. Entendemos, assim, que esse enfoque tem a finalidade de não se constituir em previsão nem em controle, mas visa à compreensão dos fenômenos e à formação dos que participam deles para que sua atuação seja mais reflexiva, mais rica e mais eficaz.

A escolha por essa abordagem se deu porque tem seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo, pois, mesmo sendo similar a outros é, ao mesmo tempo, singular, visto que incide naquilo que ele tem de interesse próprio e particular (Ludke; André, 2012). Evidentemente, seus resultados são limitados, em termos de possibilidade



de generalizações, mas eles permitem a riqueza de aprofundamento do que vem a ser apurado.

Destacamos que este capítulo tem por base uma pesquisa que se desenvolveu no curso de Pedagogia CEDU/UFAL. A coleta de dados ocorreu nos horários em que o referido curso funciona, a saber: matutino, vespertino e noturno. Tais dados foram coletados nos anos letivos que vão de 2015 até o tempo presente (2024). Visamos, como objetivo, compreender as implicações do processo avaliativo, por meio de portfólios, no contexto de formação de Pedagogos/as e estudantes das demais licenciaturas, os quais se dirigem ao Centro de Educação para cursarem disciplinas pedagógicas.

Diante do objeto, buscamos as narrativas dos sujeitos, para entendermos que as narrativas nos deram pistas e revelaram fatos que nos possibilitaram entender os saberes ampliados pelos estudantes na disciplina de Didática do CEDU/UFAL. Na tentativa de superarmos a perspectiva de meras observadoras passivas que descrevem, apenas, os acontecimentos, tínhamos clareza de que o nosso papel deveria ser de pesquisadoras/*praticantes pensantes* imersas no cotidiano escolar, configurando-nos no sentido de:

[...] compreender como os sujeitos das práticas tecem seus conhecimentos de todos os tipos, buscando discutir, assim, o que poderíamos chamar o fazer curricular cotidiano e as lógicas de tecer conhecimentos nas redes cotidianas, as das escolas, de seus professores/professoras e de seus alunos/alunas, dentre tantas (Alves, 2002, p. 17).

Assim, fomos nos fortalecendo na compreensão, sobretudo na metáfora da rede, referendada por Alves (2002), a qual assevera que os *praticantes* desenvolvem conhecimentos em extensas e poderosas redes de contatos, comunicação e informações, não agindo somente como



consumidores; ou seja, no uso que fazem do que é criado pela ciência e pela técnica, assumem sempre o lugar de *criador*, para muito além da passividade e da disciplina.

Conforme afirmamos anteriormente, esta pesquisa envolveu estudantes da pedagogia e aqueles que vêm de diferentes cursos de licenciaturas da UFAL. Essas pessoas são trabalhadores/as estudantes advindos de bairros periféricos, bem como de cidades interioranas do interior do estado de Alagoas. Esses/as estudantes, em sua maioria, vivenciam processos de estágios remunerados como uma forma de subsistência financeira, para se manterem como estudantes na academia, realidade esta que vem interferindo, substantivamente, em suas vidas acadêmicas, por se tratar de um estágio para além do obrigatório.

Essas duras realidades dos/as estudantes nos impulsionaram como professoras a refletirmos sobre os processos avaliativos, bem como sobre as concepções teórico-metodológicas a serem realizadas para/na disciplina de Didática no âmbito do CEDU/UFAL. Como professoras de Didática, e pelas experiências como professoras de avaliação da aprendizagem, sempre nos questionamos quanto às concepções e quanto às práticas de avaliação que vínhamos adotando no contexto das nossas salas de aula no Centro de Educação. Destarte, passamos a adotar o uso do portfólio como instrumento de formação, de autoavaliação e de avaliação na disciplina Didática.

É válido afirmar, nesse sentido, que a necessidade de avaliar sempre se fará presente na educação, seja na educação básica, seja no nível superior; não há como fugir dessa necessidade de avaliação dos conhecimentos apreendidos, muito embora se possa, com efeito, torná-la mais humana e justa. Dessa forma, antes de se pensar sobre o melhor instrumento de avaliação, é preciso pensar acerca de qual professor queremos formar, em específico no curso de Pedagogia CEDU/UFAL.



Compreendemos, nesse intento, que a coleta de dados se apresenta como importante fase da pesquisa, exigindo do pesquisador alguns cuidados e procedimentos técnicos acerca da aproximação do local onde se pretende realizar a “garimpagem” das fontes que lhes pareçam relevantes à sua investigação. Assim, formalizar essa aproximação com intuito de esclarecer os objetivos de pesquisa e a importância desta constitui-se em um dos artifícios necessários nos primeiros contatos e, principalmente, em uma das estratégias para que o acesso aos acervos e às fontes seja autorizado.

Justificamos, nesse sentido, a importância da pesquisa qualitativa por considerar significativo o seu valor nas pesquisas educacionais, quando vinculada a outros instrumentos de investigação, pois ela permite que os dados obtidos a partir de um método possam ser aprofundados por meio de outro, quando duas ou mais abordagens do mesmo problema produzem resultados similares. Com isso, aumenta-se a confiança para que os resultados reflitam mais aquilo que nos interessa do que os métodos que usamos (Cappelletti; Abramowicz, 1986, p. 225).

### **Avaliação da aprendizagem – conceitos e reflexões**

A avaliação é um vocábulo polissêmico, ou seja, pode ser considerada como: classificatória, diagnóstica, formadora, formativa, somativa, transformadora, mediadora, tradicional, progressista, tecnicista, entre tantos outros termos e sentidos. Romão (2001) classifica avaliação em dois grandes grupos: avaliações classificatórias ou positivistas e avaliações progressistas ou dialéticas.

Defendemos aqui, neste texto, a perspectiva de avaliação progressista ou dialética, que se apresenta como possibilidade de fornecer suporte ao educando no seu processo de construção do conhecimento, possibilitando sua autonomia e cidadania. A avaliação como reflexão crítica sobre a realidade deveria ajudar a descobrir as necessidades do



trabalho educativo, perceber os verdadeiros problemas para resolvê-los. Nesse âmbito, avalia-se tanto, investe-se tanto tempo com provas e notas, e, no entanto, a concepção não muda. Essa situação agrava-se, considerando que pouco se investe na formação de professores.

As considerações dos autores Luckesi (2011), Marinho (2008) e Leite e Fernandes (2014) esclarecem a distinção existente entre avaliação e medida e alertam para a não redução do conceito de avaliação ao procedimento de constatação e de quantificação de “acertos” ou “erros” dos estudantes. Embora tal procedimento seja muito frequente na educação, as duas ações não podem mais ser reduzidas a sinônimos, pois a avaliação deve ser entendida e praticada como uma atividade que, segundo Saul (2007, p. 31), envolve tomada de decisão e “[...] exige decisão sobre procedimentos que, incidindo sobre o processo ensino-aprendizagem, adquirem significado quando conseguem corrigir e melhorar a prática educativa”, os quais acreditamos ser em processos formativos.

Nesse sentido, Fernandes (2006, p. 21) afirma: “[...] mudar e melhorar práticas de avaliação formativa implica que o seu significado seja claro para os professores, tanto mais fortes e complexas as suas relações com os processos de ensino e de aprendizagem”. Assim, o processo de avaliação da aprendizagem torna-se angustiante para muitos docentes, uma vez que não possuem uma formação específica que lhes permita ressignificar o processo avaliativo, transformando-o em efetivo processo de aprendizagem e não mero instrumento de verificação de conteúdos, aprendidos de forma mecânica, trabalhado numa perspectiva classificatória.

Seguindo essa perspectiva, mesmo dentro das licenciaturas, a avaliação tem sido marcada pela sua redução à ideia de provas que privilegiam a capacidade de memória dos educandos. Essa é a concepção do silenciamento e da invisibilidade dos sujeitos no processo avaliativo. Dito de uma forma parcialmente diferente, a exclusão torna, ao mesmo





tempo, radical e inexistente o Outro, a voz do Outro, uma vez que “[...] seres sub-humanos não são considerados sequer candidatos à inclusão social” (Santos, 2008, p. 9).

Nesse contexto, a avaliação, para muitos professores, é vista apenas como instrumento disciplinar que estabelece uma nota para o que os estudantes supostamente mostrem que aprenderam, como uma maneira de classificar e segregar. Para esses educadores, a nota dos estudantes se configura como aquilo que é aprendido, devendo, portanto, ser definitivamente registrado, sem se importar com as consequências desse ato (Luckesi, 2011). Para esse autor,

No caso dos resultados da aprendizagem, os professores utilizam como padrão de medida o ‘acerto’ de questão. E a medida dá-se como contagem dos acertos do educando sobre um conteúdo, dentro de certo limite de possibilidades, equivalente à quantidade de questões que possui o teste, prova ou trabalho dissertativo. [...] O conceito de ‘avaliação’ é formulado a partir das determinações da conduta de ‘atribuir um valor ou qualidade’ a alguma coisa, ato ou curso de ação, que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado (Luckesi, 2011, p. 56).

Nesse contexto, há uma predominância de avaliação classificatória que se configura “[...] como as ideias do mérito, julgamento, punição em recompensa, exigindo o distanciamento entre os sujeitos que se entrelaçam nas práticas escolares cotidianas” (Esteban, 2014, p. 15). Na perspectiva classificatória, a ênfase está na memorização, na capacidade de armazenamento de informações, sem que, necessariamente, haja a compreensão do significado do que é estudado.

O que se observa, portanto, mesmo nos cursos de Pedagogia, é o predomínio de uma prática avaliativa excludente e quantitativa, uma



vez que o processo avaliativo praticado por muitos professores ainda está preso a um processo excludente, fundamentando-se num olhar estagnado a respeito do educando e, por isso, sustenta a prática de avaliar apenas com o intuito de classificar o estudante.

Destacamos, ainda, que a racionalidade produzida na modernidade tem como um dos seus pilares a divisão, ou seja, o objeto estudado de maneira separada do seu contexto ou do restante do sistema ao qual ele pertence. Morin (2000) afirma que um dos grandes problemas, não só na educação, mas também na compreensão do real é “[...] articular e organizar as informações sobre o mundo” (Morin, 2000, p. 208).

Sobre esse aspecto, Luckesi (2005) nos ajuda a elucidar que o ato de avaliar não é sinônimo de verificar, pois avaliar direciona o objeto numa trilha dinâmica, enquanto só verificar o “congela”. Percebemos, portanto, que a avaliação vai além do processo de constatação; ela deve ter como meta a mudança, o redirecionamento das ações. Mas vale pontuar que a análise das condições para a mudança perpassa a mudança de postura das escolas e dos professores que não conseguem avançar, romper com a concepção de avaliação tradicional. As representações, as concepções e os valores enraizados na prática de muitos educadores funcionam como elementos de resistência à construção de novas práticas.

Notamos, dessa forma, que, na maioria dos cursos de licenciaturas no Brasil, as tentativas de mudança da avaliação têm ficado apenas no que diz respeito à forma e ao conteúdo do que se avalia e não se centrando na questão essencial, que é a intencionalidade das atividades. Segundo Vasconcelos (1998), a intenção é o fim que se propõe a atingir e a intencionalidade é o caráter engajado e transitivo, indo para a atividade prática e para além do sentido epistemológico.

Entendemos, pois, que, para a realização de qualquer processo avaliativo, é indispensável que se estabeleçam critérios que advêm justamente dos objetivos previamente traçados. Dessa forma, não há como



negar que, mesmo no espaço acadêmico, há uma disputa entre uma perspectiva emergente de avaliação para a mudança e a já cristalizada perspectiva de avaliação para a classificação e a exclusão, e, como não poderia deixar de ser, para a manutenção dos privilégios da minoria.

Nesse sentido, concordamos com Leite e Fernandes (2014) quando afirmam que:

A tendência destes discursos aponta para uma ressignificação dos sentidos de avaliação formativa reconhecendo-se que esta tem de se configurar em processos sempre contextualizados às características dos sujeitos e das situações em que estão envolvidos/inseridos. A avaliação é, neste sentido, encarada como uma prática social contextualizada (Leite; Fernandes, 2014, p. 429).

Concordando com as autoras, identificamos o foco de um novo paradigma: o respeito aos conhecimentos dos estudantes. Nesse sentido, entendemos que, mesmo com as adversidades, há coletivos de professores nas universidades que estão em busca de recursos para a construção de currículos mais humanizadores, os quais possibilitem a implementação de justiça social. Entendemos, portanto, que as condições para a mudança perpassam, acima de tudo, pela mudança no currículo das licenciaturas, de maneira a se reformular, inicialmente, a avaliação dentro dos cursos de formação de professores, superando preconceitos e inúmeros obstáculos, a começar pela própria concepção de avaliação tradicional, que está arraigada em muitas práticas de educador/a.

Saul (2007, p. 14), analisando as distorções sobre a teoria e a prática da avaliação, propõe que observemos a avaliação como uma “grande janela” por onde podemos entrar e mudar as nossas práticas cotidianas, qual seja: o Projeto Político Pedagógico no contexto da escola. Nesse aspecto, podemos observar as demandas e as necessidades advindas da



realidade concreta para que a comunidade escolar transforme sua prática pedagógica, conferindo-lhe significado e qualidade social frente aos desafios do mundo contemporâneo. Nesse sentido, Cappelletti (2007) nos instiga a perceber que não é fácil operar na prática de forma coerente com os pressupostos de uma avaliação a serviço da aprendizagem.

Considerando todas essas reflexões e os desafios contemporâneos frente aos processos e instrumentos avaliativos que poderão ser utilizados no Ensino Superior, acreditamos ser possível um trabalho voltado a uma metodologia de avaliação a serviço da aprendizagem, dentro da concepção de avaliação formativa.

A partir desses pressupostos, cremos serem necessárias a valorização e a observação por meio de uma escuta sensível, com participações individuais e coletiva dos estudantes, em processos de construção de saberes e conhecimentos sobre a formação docente, preparando professores/as sensíveis à temática avaliação da aprendizagem.

Diante desses pressupostos, assumimos o nosso compromisso como formadoras de professores/as, incorporando em nossa prática um paradigma de avaliação dialógica, formativa, emancipatória e que esteja sempre a serviço da vida e da aprendizagem.

Nessa esteira, é necessário compreendermos que não existe uma única forma de se avaliar; precisamos refletir e assumir criticamente que a avaliação não é neutra, ela vem carregada de opções e valores. Segundo Saul (2007), a opção que fazemos quanto à avaliação deverá estar em consonância com a nossa opção em relação à educação, ou seja, precisamos nos perguntar, cotidianamente, em qual concepção de educação está inserida a minha prática pedagógica, sobretudo se está comprometida com valores da vida e da emancipação humana.



## Avaliação como proposta de autoformação – portfólios em questão

Ao considerarmos todas as reflexões e as abordagens acima mencionadas, desde 2015, passamos a fazer uso de *Portfólios* como uma proposta de instrumento formativo e autoavaliativo, junto a estudantes do curso de Pedagogia e de demais licenciaturas, que cursam a disciplina Didática no Centro de Educação - CEDU/UFAL. Entendemos, nesse intento, ser necessário repensar e propor novas possibilidades de se avaliar estudantes em processos formativos como futuros educadores, uma vez que estivemos desde sempre incomodadas com as questões que envolviam a complexidade do processo de avaliação.

Seguimos, portanto, desconstruindo paradigmas nos quais a avaliação da aprendizagem assume *status* de poderosa, mítica e punitiva, passando a um processo de reflexão crítica, de como se autoavaliar no contexto da sala de aula, por entendermos ser possível uma prática simples, aberta a mudanças, e por que não dizer, plausível de rupturas de uma perspectiva “bancária”, cartesiana e meritocrática.

Nesse sentido, procuramos desmistificar o processo de avaliação, desenvolvido até então no contexto da sala de aula, junto aos alunos do Ensino Superior, curso de Pedagogia CEDU/UFAL, desalinhando a perspectiva instrumental, tecnicista, simplesmente como medida, vinculada apenas à realização de provas, de notas e de pontos. Nossa preocupação inicial foi de explicar aos estudantes o sentido do curso, sua finalidade maior de formar profissionais para atuarem em ambientes escolares e não escolares, como profissionais da educação, considerando ser a educação um ato político, portanto, comprometida com a vida e com a transformação social.

Inicialmente, propusemos uma atividade em sala de aula na qual os/as estudantes foram convidados/as a realizarem representações sobre a avaliação. A orientação foi de que eles podiam expressar, por meio de



um desenho, de um poema e de uma música, quais ideias, sentimentos ou ações que poderiam representar os sentidos e os significados da avaliação. Essa atividade tem sido o marco de todas as nossas reflexões e tomadas de posição para repensarmos e propormos uma outra forma de ser e de estar avaliando os estudantes em processos formativos.

Diante das orientações, foram-nos apresentados desenhos, frases, que traziam aspectos técnicos e externavam sentimentos acerca da avaliação em seus processos escolares por meio de termos como: **prova, nota, castigo, aprovação, reprovação, medo, morte, guilhotinas, car-rascos, injustiça, pavor, autoritarismo, bruxaria, punição, tirar uma nota, passar de ano e perceber que apenas decorou, não aprendeu nada, assédio moral, competição.**

Especificando as necessidades dos estudantes da Pedagogia em se tornarem sujeitos de sua aprendizagem, e, ao mesmo tempo, formar concepções sobre processos avaliativos que lhes auxiliem na implementação de práticas docentes mais justas, dialógicas, e formativas, reafirmamos a urgência de que se efetive uma nova concepção de ensino-aprendizagem em que seja solicitado dos/as estudantes da pedagogia um papel ativo na construção das suas próprias aprendizagens.

Concordamos com Marinho (2008) quando afirma que o ideal é que se faça da avaliação um dispositivo de formação para que, assim, os envolvidos possam usufruir e crescer no ambiente escolar. Ou seja, defendemos um processo de avaliação a serviço da aprendizagem em que se produzam práticas de autoavaliação, as quais possibilitem o desenvolvimento de capacidades metacognitivas de autoanálise e de autorregulação, isto é, que se siga um paradigma da avaliação formativa alternativa (Marinho, 2008).

Seguimos, portanto, na disciplina de Didática, no curso de Pedagogia, a concepção emancipatória de avaliação, com tentativas de construção de novos horizontes para uma avaliação formativa, dialógi-



ca, processual e contínua, que venha a superar a perspectiva tecnicista, “bancária”, meritocrática, punitiva, ou seja, avaliação como medida.

## Portfólios em questão

Ao propormos trabalhar com o Portfólio, inicialmente, fizemos a seguinte pergunta: *vocês sabem o que é Portfólio? Já ouviram falar sobre Portfólio?* Diante do nosso questionamento, percebemos que havia um equívoco sobre o que era o Portfólio, o qual é, muitas vezes, confundido com um diário de bordo ou com uma compilação de trabalhos realizados em uma disciplina.

Diante dessa realidade, sentimos a necessidade de apresentar uma oficina sobre o que é um Portfólio acadêmico, Portfólio de um curso e de uma disciplina. Propusemos tentar fazer uso dele como instrumento avaliativo e autoformativo, considerando-se as concepções de avaliação: formativa, contínua e dialógica, na perspectiva de ruptura da perspectiva, tecnicista, bancária, cartesiana.

Nessa perspectiva, qual não foi a nossa surpresa, nas primeiras turmas com que trabalhamos com o uso do Portfólio, percebemos a adesão e o comprometimento dos/as estudantes com a sua construção, com criticidade, criatividade, inovação e, acima de tudo, fundamentando-o e articulando-o com as demais disciplinas que dialogavam com as temáticas trabalhadas na área da Didática. Isso foi uma grata surpresa.

Uma das grandes descobertas, tanto das docentes como dos/as discentes, foi a capacidade de criar novas possibilidades de estudo e de organizar o trabalho de acordo com suas condições, necessidades e realidades. Dentro desse contexto, compreendemos que os/as estudantes se perceberem corresponsáveis e coparticipantes de todo o processo de estudos e de construção de saberes no cotidiano da sala de aula.

Nesse âmbito, como docentes da disciplina de Didática, colocamo-nos diante dos estudantes não mais como pessoas que *os/as en-*



*sinam*, mas, sim, como as que *formam* professores/as para assumirem uma profissão complexa. Essa postura tem nos permitido perceber o crescimento e a consciência das responsabilidades sobre ser educador/a.

Nesse aspecto, vale registrar que a dialogicidade tem lugar de destaque nas ações que envolvem o processo de autoavaliação/portfólio. Essa perspectiva dialógica tem nos demonstrado a ampliação dos saberes dos/as estudantes sobre questões específicas em relação ao fazer docente, sobre o processo formativo profissional, e quais responsabilidades perpassam na sua atuação como docente, gestor, coordenador pedagógico, sempre a partir de trocas éticas.

Seguindo essa perspectiva, a relação de horizontalidade e de confiança foram se estabelecendo, conforme exposto nas narrativas:

[...] No Início fiquei muito temerosa de fazer o Portfólio, eu achava que era somente anotar tudo que ocorria no dia-a-dia das aulas. Mas a medida que fui entendendo e organizando os conhecimento trabalhados em sala percebi que não tinha nada de diário e sim aprendizagem de verdade (Estudante A).

Elaborar o meu portfólio, me deu a certeza de que sou capaz de construir o conhecimento. Como eu me sentia incapaz, não acreditava muito que superaria o medo de falar, até nisso melhorei (Estudante B).

As falas dos estudantes A e B têm sido muito recorrentes. Ao longo dos últimos anos, em que organizamos e propusemos o uso do portfólio na disciplina Didática, quando estimulamos que organizassem seus portfólios dentro de suas reais condições e acesso aos instrumentos tecnológicos, percebemos que, de um semestre a outro, principalmente no período de 2020, 2021, 2022, com a Pandemia do COVID 19, com as aulas remotas, organizar portfólios e construir conhecimentos, fazendo uso de plataformas digitais, como *Padlet*,





Canvas, trouxe-nos uma nova perspectiva e novas possibilidades de interação maior entre docentes e discentes.

Acreditamos que essa nova concepção de avaliação fomentou novos instrumentos avaliativos e estratégias de avaliação alternativas que difundiram a perspectiva de que os/as estudantes são os construtores/as de seu conhecimento. Entendemos, assim como Marinho (2008), que o portfólio:

Caracteriza-se como uma construção contínua, progressiva e dinâmica, contendo os vários trabalhos desenvolvidos pelos alunos numa ou em várias áreas curriculares. O seu conteúdo é composto por artigos, reflexões, trabalhos referentes aos módulos desta área, sendo alguns deles solicitados pelos docentes e outros realizados por iniciativa própria dos alunos dada a sua pertinência (Marinho, 2008, p. 25).

Como podemos observar, para o autor, o portfólio não deve ser entendido como um arquivo cheio de textos, mas, sim, como uma coleção de documentos, preferencialmente, de textos e de imagens, sistematicamente orientado pelos educadores e organizado pelos educandos. Estes, dessa maneira, sentirão que estão construindo sua própria história de aprendizagem, num processo de autoavaliação e autorregulação do seu próprio desenvolvimento individual e crescimento coletivo da turma.

Ressaltamos que, atualmente, a entrega dos portfólios nas turmas se dá em espaços digitais, mas já tivemos a organização manual e impressa, o que acarretava uma despesa alta em termos financeiros. Essa despesa foi uma das causas de nossa opção pelos portfólios digitais no atual contexto. Percebemos, também, que a dinâmica de avaliação e de socialização dos portfólios entre os/as estudantes vem



se tornando uma cultura muito mais rica, ampliando o diálogo e as trocas de conhecimentos.

Essas novas ferramentas nos ajudaram a fazer intervenções durante o processo de construção dos portfólios, de forma mais coletiva e mais presente, apesar de ser em uma plataforma digital, ao considerarmos que, anteriormente ao uso das plataformas digitais, tínhamos o desafio da socialização em sala de aula de todos os portfólios elaborados, permitindo uma ampla discussão avaliativa na sala de aula e realização de importantes intervenções. Na atualidade, neste ano de 2024, o maior desafio a ser superado é a falta de tempo, pelo fato de o formato da oferta do curso ser semestral, com uma carga horária reduzida para a disciplina Didática. Esta disciplina já esteve em uma oferta de 120h, passando para 60h, e, hoje, atuamos com 72h.

Todas essas experiências e vivências junto aos/as estudantes têm nos permitido como docentes percebermos o quão positivo tem sido esse desafio de propor um novo caminho para se pensar o processo formativo no ensino superior, sobretudo porque abre caminhos para a escuta dos/as estudantes, conforme exposto:

Agora eu entendo o que vocês diziam, que eu preciso cuidar da minha formação. De fato, professora, eu não tinha cuidado, eu não tinha percebido a importância do meu ser e estar aqui na universidade. Só quando a senhora me fez ver o trabalho dos demais colegas, percebi o quanto eu precisava me melhorar. Obrigada, pela oportunidade de me enxergar. Agora sei que o mais importante não é nota, mas sim o que aprendemos e levamos para nossa vida (Estudante C).

Esse foi um dos mais importantes depoimentos que ouvimos ao longo dessa nossa caminhada com o uso do portfólio na disciplina de Didática, pois passamos a ter a crença e a certeza de que podemos contribuir não só com a formação profissional, mas também com a for-



mação dos estudantes como pessoas humanas, dotadas de valores, de sentimentos, de emoções e, acima de tudo, ter o discernimento de que eles podem, de fato, perceberem-se situados e datados historicamente.

Todo esse percurso de construção dos portfólios está nos possibilitando momentos de socialização, de revisão, de construção e de avaliação; todo esse movimento construído coletivamente em sala de aula. Tudo isso tem gerado demandas de avaliação, sejam individuais, sejam em duplas, conforme organização em sala de aula, sem deixar de atender às exigências institucionais quanto à sistematização de avaliação oficial da Universidade.

Nessa intenção, apresentamos aqui algumas narrativas de estudantes como forma de reflexão sobre o processo de autoavaliação com os portfólios.

Para nós o que ficou evidenciado é que esse instrumento nos permitiu visualizar a construção do saber através do contínuo contato com as produções que foram realizadas, de forma que tomássemos consciência do processo e do resultado, podendo melhorar a eficácia de nossa ação e aprendizagem. (Estudante D).

Assim, percebemos que fomos desenvolvendo a capacidade de nos auto-avaliar em relação aos conhecimentos, ajustando-os, quando necessário, ao que foi proposto na disciplina e pela professora. Assim, de certa forma, podemos afirmar que conseguimos monitorar nossa própria aprendizagem, já que, fomos identificando o que conquistamos e o que ainda precisa ser interiorizado, através desse instrumento (Estudante D).

Percebemos na narrativa da estudante D que o Portfólio, de fato, vem sendo um instrumento de autoformação e de autoavaliação no con-



texto das nossas salas de aula, quando a estudante expressa claramente a tomada de consciência do seu processo formativo e de aprendizagem, e isso se dá no momento em que os/as estudantes percebem o que alcançaram e o que ainda precisam melhorar. Sabemos, entretanto, que muito ainda é necessário se fazer para que esse crescimento pessoal e profissional ocorra, mas já vislumbramos mudanças consistentes e significativas com essa fala.

Esse “arquivamento” e análise da documentação nos permitiu refletir sobre os conteúdos de forma mais efetiva, em vez de nos limitar a receber somente a informação. Esse portfólio, até onde foi possível perceber, possibilitou a nós alunas, uma orientação no processo de aprendizagem e outra perspectiva sobre o ensino, no sentido de enxergar os caminhos a seguir e quais obstáculos precisavam ser transpassados, já que foi um processo construído. Além disso, esse monitoramento contínuo do processo que demandou o nosso comprometimento constante, num contexto menos pontual, foi bastante estimulante, pois podíamos fazer modificações proveitosas depois das explicações em sala de aula (Estudante E).

Essa fala da estudante demonstra como são importantes as devolutivas e as práticas construídas no contexto da sala de aula. É percebido, também, como é possível superar os desafios e construir novos paradigmas de aprender e de ensinar, superando a lógica cartesiana, procurando respeitar as realidades e as possibilidades de uma autoformação, mas com acompanhamento sistematizado no contexto da sala de aula. Entendemos que a estudante começa a compreender a importância do estar em sala de aula para aprender e fazer seu processo de aprendizagem e de formação acontecer.

Nosso portfólio incorporou diferentes ferramentas que nos permitiram conhecer variadas formas de



aquisições possíveis para produzir e ajustar quando fosse necessário. Isso o engrandeceu e o tornou promissor. A variedade na construção e apresentação, a análise e reflexão do que foi mais relevante durante o percurso, incitaram o nosso envolvimento no processo de ensino e aprendizagem. Nós não nos sentíamos como agentes passivos no desenvolvimento do conhecimento, já que sempre tínhamos a necessidade de avançar na construção e reelaboração do que foi produzido. É importante expor que, muitas vezes, por pressões e exigências de um currículo extenso e horários reduzidos, temos pouco tempo para reflexão e compreensão dos conceitos fundamentais das disciplinas, e como consequência, isso reflete diretamente, no desenvolvimento do nosso conhecimento, já que muitos conteúdos passam por nós superficialmente, comprometendo a qualidade da nossa aprendizagem, mas dessa vez foi diferente (Estudante E).

Analisando a fala da estudante E, passamos a acreditar na força propulsora que poderá ter o portfólio no processo formativo de estudantes no ensino superior, especificamente na disciplina Didática, ao percebermos que os/as estudantes conseguem nos afirmar que o portfólio incorporou diferentes “ferramentas que nos permitiram conhecer variadas formas de aquisições possíveis para produzir e ajustar quando fosse necessário”.

Nesse sentido, os/as estudantes passam a perceber a multidimensionalidade de possibilidades de construção do conhecimento, dentro de suas reais condições, observando seu tempo, seu fazer e seu saber, que podem ser adequados, ajustados, quando necessário.

Enfim, ressaltamos que o portfólio se configura em um processo de avaliação que não se centraliza nos erros e nos acertos, e, dessa forma, a preocupação não está voltada à classificação e às notas. Dentro



desse contexto, consideramos a evolução gradual dos/as estudantes, na superação da perspectiva de avaliação quantitativa de controle.

A esse respeito, mesmo reconhecendo que ainda falta uma longa caminhada para conseguirmos implementar um processo de avaliação formativa nos cursos de licenciaturas, gostaríamos de registrar que a avaliação para atender às especificidades desse público necessita subsidiar em sala de aula uma reflexão constante e contínua.

Assim, como já dito, a necessidade de avaliar sempre se fará presente, ou seja, não há como fugir dessa necessidade de avaliação dos conhecimentos apreendidos, muito embora se possa, com efeito, torná-la mais justa naquilo que se propõe como melhoria do processo educacional. Entendemos, portanto, que é nesse contexto que se deve instaurar a avaliação nas licenciaturas.

Cabe esclarecermos que a nossa intenção, ao escolhermos relatar essa nossa experiência com o uso do portfólio como uma proposta alternativa nos processos formativos e autoavaliativos no Curso de Pedagogia do CEDU/UFAL, segue na perspectiva de contribuir com a ruptura do discurso da resistência, da acomodação que muitas vezes nos imobiliza e nos impede de avançarmos na construção de novos paradigmas educacionais. Tais paradigmas poderão nos permitir criar, recriar e ressignificar novas práticas pedagógicas na construção de territórios educacionais que possivelmente nos farão esperar e nos mobilizar na construção de novos mecanismos pedagógicos, críticos e transformadores, sem perdermos a nossa capacidade de nos humanizarmos e nos sensibilizarmos para as transformações político-sociais tão necessárias em nossos currículos e nos nossos cursos de formação docente no campo das Instituições de Ensino Superior.



## Considerações finais

Este capítulo surgiu a partir das inquietações de duas educadoras da área de Didática, que atuam no Centro de Educação – CEDU/UFAL. O objetivo foi o de expor as implicações do processo avaliativo, por meio de portfólios, no contexto de formação de Pedagogos/as e estudantes das demais licenciaturas, que se dirigem ao Centro de Educação para cursarem disciplinas pedagógicas.

A Avaliação da Aprendizagem aqui foi compreendida como um processo abrangente, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências e suas dificuldades, a fim de possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos que impedem a aprendizagem dos estudantes.

Todo esse caminho, por nós percorrido, decorreu das nossas escutas e das constatações de qual era o sentido e o significado que a avaliação tinha na vida dos estudantes ao chegarem à Universidade. Ademais, nós vimos, explicitamente, concepções que revelavam sofrimentos, angústias, medo, adoecimento, ansiedade, síndrome de pânico.

Essas constatações nos levaram à reflexão de que não basta a mera averiguação, mas o que nós iremos fazer a respeito, como nos mobilizarmos para tentar mudar, minimizar as consequências, na tentativa de reverter essas experiências tão negativas e sofridas como sujeitos da ação da avaliação.

Nesse sentido, buscamos o caminho da reflexão coletiva, partilhada, dialogada e, acima de tudo, respeitosa das realidades e das condições reais de cada estudante no contexto da sala de aula, entendendo que somos seres complexos, inconclusos e inacabados, e que, nesse inacabamento, somos diversos, plurais.

No fim, para tentar reverter esse contexto, necessário se faz tornar os estudantes coparticipantes e corresponsáveis pelo processo for-



mativo em construção no contexto da sala de aula. Eis o nosso desafio. É importante deixar registrado que todo esse percurso de construção dos portfólios está nos possibilitando momentos de socialização, de revisão, de construção e de avaliação; enfim, todo esse movimento construído coletivamente em sala de aula tem gerado demandas de avaliação, sejam individuais sejam em duplas, conforme organização em sala de aula, sem deixar de atender às exigências institucionais, quanto à sistematização de avaliação oficial da Universidade.

## Referências

ANDRÉ, M. E. D. A.; LUDKE, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 8. ed. São Paulo: E.P.U, 2004.

ALVES, N. **O espaço escolar e suas marcas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAPELLETTI, I. F. (Org.) **Avaliação Educacional**: Fundamentos e práticas. São Paulo: Articulação Universidade/Escola Ltda., 2001.

CAPELLETTI, I. F. (org.) **Avaliação da aprendizagem**: discussão de caminhos. São Paulo: Articulação Universidade/Escola Ltda., 2007.

CAPPELLETTI, I. F.; ABRAMOWCZ, M. Avaliação do plano de curso: uma experiência em 3º grau. *In*: **I Encontro de Pedagogia Aplicada do Ensino Superior**. São Paulo: EDUC/PUC/SP, 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2009.

ESTEBAN, M. T. (org.). **Escola, Currículo e Avaliação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

ESTEBAN, M. T. **A aprendizagem e o ensino de procedimentos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.





FERNANDES, P. Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da actividade. **Sísifo**, n. 9, Lisboa, 2009, p. 87-100.

FERRAÇO, C. E. Ensaio de uma metodologia efêmera. *In*: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: DESLANDES, S. F; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 79-108.

LEITE, C.; FERNANDES, P. **Avaliação das aprendizagens dos alunos**. Porto: ASA, 2002.

LEITE, C.; FERNANDES, P. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**. v. 19, n. 2, Braga, 2006, p. 21-50.

LEITE, C.; FERNANDES, P. Avaliação, qualidade e equidade. **Avaliação**. v. 19, jul. n. 2, Campinas; Sorocaba, 2014, p. 421-438.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**. fev/mar. n.12, Rio Grande do Sul, 2000, p. 6-11.



LUDWIG, A. C. W. **Fundamentos e prática de metodologia científica**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MARINHO, P. **Portfólio, Um caminho didático**. Recife: Bagaço, 2008.

MARINHO, P.; LEITE, C.; FERNANDES, P. A avaliação da aprendizagem: da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções. **Estudos em Avaliação Educacional**. v. 4, n. 55, São Paulo, 2013, p. 304-334.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 2007.

SAUL, A. M. Referenciais Freireanos para a Prática da Avaliação. In: CAPELLETTI, Isabel Franchi (Org.) **Avaliação da aprendizagem**: discussão de caminhos. São Paulo: Articulação Universidade/Escola Ltda., 2007.

VASCONCELOS, C. S. **Avaliação**: Concepção Dialética-Libertadora do Processo de avaliação Escolar. São Paulo: Libertad, 2000.

VIANA, M. A. **Portfólio**: o que é? Piauí: Mimeo: 2007.



## **2 CONSTRUÇÃO DE QUESTÕES EM EXERCÍCIOS E AVALIAÇÕES ESCOLARES:**

### **UM TEMA A SER DISCUTIDO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS**

*Ana Carolina Faria Coutinho Gléria*

#### **Introdução**

Nossa perspectiva de avaliação do processo de ensino e aprendizagem parte de uma prática permanente cujo objetivo fundamental é acompanhar os processos cognitivos dos/as estudantes. A avaliação nesse panorama diz respeito ao ensinante e ao aprendente e à adequação do planejamento. A avaliação só tem sentido se for entendida como processo dialético de acompanhamento permanente, andando junto com todo o processo e não presente em somente um momento privilegiado, garantindo assim um melhor acompanhamento. É um processo que se coloca como elemento integrador e motivador e não como uma situação frequentemente carregada de ameaça, pressão ou terror. Entretanto, a avaliação não é vista por todos/as nessa perspectiva.

Quando a avaliação é considerada em uma perspectiva tradicional, normativa, excludente, cujo objetivo é quantificar erros e acertos, sua prática é desenvolvida, predominantemente através de provas e testes padronizados. A perspectiva desse texto é desmistificar esse fato, procurando discutir e mostrar como tais famigeradas “provas” podem ter aspectos positivos e formativos se trabalhados de forma correta. E ainda vamos além, dialogando e orientando como construir essas questões de forma a auxiliar o processo de ensino e aprendizagem.



É possível avaliar de maneira processual, formativa e diagnóstica, desde que o/a professor/a se aproprie das técnicas e instrumentos de como elaborar questões e as utilize juntamente com outras formas avaliativas.

Entendemos e concordamos com Hoffmann (2011) quanto a necessidade de estudos sobre elaboração de testes, desde que sejam complementares e dialoguem com as concepções e práticas avaliativas formativas atuais, entendidas como acompanhamento permanente, contínuo e gradativo da aprendizagem do/a estudante. Dessa forma, nossa proposta é trabalhar nessa perspectiva.

Neste capítulo, vamos trazer algumas orientações para elaboração de questões objetivas e dissertativas, abordando instrumentos de avaliação. Entretanto, é importante lembrar que nosso posicionamento é na defesa de uma avaliação processual, diagnóstica e formativa. Entendemos que é importante não somente diversificar os instrumentos avaliativos, mas também escolher os instrumentos mais adequados ao contexto que está sendo avaliado. O instrumento “prova” é apenas uma das mais variadas maneiras de avaliar o/a estudante. Quando o/a professor/a avalia de formas variadas, possibilita uma análise mais detalhada do aprendizado.

Entretanto, muitos/as professores/as compreendem esse aspecto ampliado da avaliação, mas não percebem como uma “prova” com questões objetivas pode ser processual e formativa, além de terem dificuldades em elaborar tal instrumento. Nossa proposta é justamente auxiliá-los/as nessa perspectiva, visto que os escritos que existem sobre essa temática são poucos, algumas vezes prolixos e com escassas informações para que o/a professor/a e o/a licenciando/a, sujeitos a quem esse texto se dirige, possam realmente se apropriarem do assunto. Nosso objetivo aqui é detalhar e orientar para uma construção mais eficiente das questões ou itens, como também são chamadas:



Nos testes educacionais, item pode ser considerado sinônimo de questão, termo mais popular e utilizado com frequência nas escolas. Itens podem ser de dois tipos: (i) de resposta livre e (ii) de resposta orientada ou objetivo. Um único teste pode conter itens de ambos os tipos ou apenas de um deles (Brasil, 2010, p. 7).

Antes de prosseguir, cabe indicar que advogamos que mais do que ser este ou aquele o melhor instrumento para avaliar, é importante definir o que se quer avaliar, quais critérios serão levados em consideração no processo de avaliação. Em outros termos, o instrumento por si só não é necessariamente bom ou ruim, mas o uso que fazemos dele e as intencionalidades educativas com as quais o desenvolvemos é que farão diferença no processo avaliativo.

Ao iniciarmos o planejamento de uma atividade avaliativa, alguns pontos devem ser observados, de modo que o instrumento sirva para diagnosticar o aprendizado do/a estudante e não meramente conceder uma nota, ou seja, sirva para avaliar e não examinar, conforme aponta Luckesi (2011, p.189): “Com efeito, os exames, quando transpostos indevidamente para a sala de aula, não levam em consideração a complexidade das variáveis intervenientes no processo de ensino-aprendizagem e nos próprios atos de testar a aprendizagem dos educandos”.

É importante lembrarmos que uma “prova” não tem apenas um caráter classificatório, como muitos pensam. A “prova” pode ser considerada um instrumento formativo, mediador e processual, dependendo da forma que a elaboramos, de que outros instrumentos utilizamos em outros momentos de avaliação e do uso que fazemos depois de nos apropriarmos dos resultados, ou seja, é necessário replanejar, e caso o aprendizado não tenha ocorrido a contento, retomar o que não foi compreendido.

Para elaborar um instrumento, é importante, como evidenciam Depresbiteris e Tavares (2017), observar algumas questões, como: Quais as finalidades da educação? – O que será avaliado? – Quais os critérios



de avaliação? – Qual o tempo que se dispõe para avaliação? – Como zelar pela qualidade dos instrumentos? – Que uso se fará das informações obtidas? Logo, é interessante fazer com que o/a estudante se desafie. Aqui, podemos nos perguntar: Essa questão faz com que o/a estudante pense, reflita e elabore hipóteses?

A avaliação e seus instrumentos devem ser entendidos como algo que vai orientar o planejamento docente com vistas a oferecer ao/a estudante uma possibilidade de melhor aprendizagem, o que inclui a percepção da avaliação em suas dimensões diagnóstica, formativa e mediadora, evitando generalizações, preconceitos, considerando os conceitos prévios dos/as estudantes e acompanhando o progresso de cada um/a. De acordo com Hoffmann (2014, p. 17), “Avaliação é, portanto, uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia impulsiona o planejamento, a prática pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa”.

Já apresentadas as considerações a partir das quais este capítulo foi pensado, vamos, a seguir, abordar os seguintes pontos: aspectos que merecem atenção na elaboração e na correção de questões de uma prova de um modo mais amplo; orientações de como elaborar questões objetivas mais usuais, como questões de associação, também conhecidas como de correspondência, questões de completamento ou de lacunas, questões de múltipla escolha e questões de verdadeiro/falso ou certo/errado, e, por fim, orientações para questões subjetivas, abertas ou também chamadas de dissertativas.

### **Atenção na elaboração e correção de questões de prova: aspectos gerais**

Para a elaboração de uma prova, é necessário um planejamento prévio, tendo atenção e definindo pontos importantes, como: qual a concepção de aprendizagem, quem é o/a estudante, qual conteúdo e



habilidades abordaremos, que tipo de questão é mais adequado a tal conteúdo, quanto tempo o/a estudante terá para fazer a prova, quais os objetivos desse instrumento avaliativo, dentre outros. Também é de fundamental importância uma reflexão sobre o tipo de conteúdo que será abordado:

Uma das formas de classificar os conteúdos de aprendizagem a que M. D. Merrill (1983) utiliza, recolhida por César Coll (1986) e adotada pelos currículos oficiais, a qual estabelece uma distribuição em três grandes grupos: os conteúdos conceituais, os procedimentais e os atitudinais. Aparentemente essa classificação é simples. No entanto, de uma grande força pedagógica, já que diferencia claramente os conteúdos de aprendizagem segundo o uso que deles se deve fazer. Assim, haverá conteúdos que é preciso “saber” (conceituais), conteúdos que é preciso “saber fazer” (procedimentais) e conteúdos que admitem “ser” (atitudinais) (Zabala, 1999, p. 8).

Saber o tipo de conteúdo que se quer avaliar é importante na elaboração das questões. Para isso, é necessário desmistificar conteúdo como algo estático, cristalizado, sem significado para o/a estudante ou como uma parte da “matéria da grade curricular”, concepções errôneas que subestimam os/as estudantes e seus conhecimentos prévios. O significado de conteúdo vai muito além de conceitos, devemos pensar também em procedimentos, valores e atitudes, não esquecendo que os conteúdos devem estar atrelados às realidades sócio-culturais dos/as estudantes. Os conteúdos são classificados em 4 grandes grupos: conceituais, factuais, procedimentais e atitudinais.

Os conteúdos conceituais, como o próprio nome já diz, trazem aspectos mais conceituais, mais explicativos. Dois estudantes podem responder de forma diferente a uma mesma pergunta como: “O que é avaliação da aprendizagem?” e os dois podem estar certos, apesar



de apresentaram as respostas em perspectivas diferentes. Nesse tipo de conteúdo, podemos colocar o nosso posicionamento, a forma que entendemos aquele conceito. Os instrumentos mais adequados para avaliar esse tipo de conteúdo, devem exigir mais dos estudantes e mais do professor ao fazer a correção. Atividades voltadas a compreensão; trabalho em equipe; debates; diálogos são muito interessantes nesse tipo de conteúdo.

Os conteúdos factuais são aqueles voltados ao conhecimento de fatos, como “Qual é a capital do Brasil?” a Resposta, Brasília, é um fato que não temos como discutir. É Brasília e ponto, não há outra resposta correta. Isso é um fato. O que não quer dizer que devemos ensinar isso na forma de memorização, mas trazendo a realidade do estudante para construir um aprendizado. Vamos perguntar nas aulas: Alguém já foi a Brasília? Alguém sabe onde fica? Tem algum parente ou conhecido que mora lá? Alguém sabe dizer o que acontece lá? E nesse diálogo, vamos juntando as “peças” do que nossos estudantes já conhecem com o que eles ainda vão conhecer. Como cobrar isso em uma prova? Simples perguntas, provas objetivas, desenhos da localização em um mapa podem parecer ideias interessantes.

Já os conteúdos procedimentais, que implicam em um ‘saber fazer’, abarcam um conjunto de ações que possuem uma finalidade.

Para aprender um conteúdo procedimental é necessário ter uma compreensão do que representa como processo, para que serve, quais são os passos ou fases que o configuram, etc. O que define sua aprendizagem não é o conhecimento que se tem dele, mas o domínio de transferi-lo para a prática (Zabala, 1998, p. 207).

Para a avaliação de tal tipo de conteúdo, recomenda-se o uso de atividades abertas, permitindo ao/a professor/a a observação da realização do procedimento pelo/a estudante.





Os conteúdos atitudinais muitas vezes não são compreendidos por alguns professores como conteúdos, mas fazem parte de um aspecto complexo e necessário do processo de ensino aprendizagem. Usualmente não são percebidos como conteúdos em si, mas como comportamentos, como bem enfatizam Gléria, Ribeiro e Moura (2019). Aliado a isso, soma-se o fato de ser um conteúdo que não é fácil de avaliar pelo seu caráter de subjetividade. “A natureza dos conteúdos atitudinais, seus componentes cognitivos, condutuais e afetivos fazem com que seja consideravelmente complexo determinar o grau de aprendizagem de cada aluno” (Zabala, 1998, p. 208).

Como avaliar esse tipo de conteúdo? Nas atividades e ações dos/as estudantes no cotidiano, com as observações de suas ações, comportamentos, interação, relação com os/as colegas e com os/as professores/as, cuidado com o material escolar, como o/a estudante se comporta em trabalhos em grupo, apresentação de seminários, responsabilidade, solidariedade, interesse, pensamento crítico, criatividade etc.

É importante lembrar que, seja qual for o tipo de conteúdo a ser ensinado ou avaliado, ele deve incluir elementos de vivência dos/as estudantes, para que esses conteúdos façam sentido e se tornem significativos, facilitando a compreensão dos mesmos.

Pensado, ponderado e analisado todos os fatores percorridos, iniciamos a elaboração do instrumento avaliativo. Algumas recomendações gerais para construção de questões são importantes para elaboração de questões, conforme veremos a seguir.

- Delimitar o conteúdo e as habilidades a serem consideradas:

Cumpre enfatizar, novamente, que um instrumento não pode abarcar todos os objetivos e conteúdos de uma unidade ou um curso. Daí a necessidade de selecionar a amostra significativa de itens que ofereçam



algumas inferências sobre os resultados alcançados (Depresbiteris; Tavares, 2017, p. 95).

- Escolher o tipo de questão mais adequada ao conteúdo e às habilidades selecionadas;
- Fornecer instruções claras para o/a estudante responder a atividade;
- Lembrar que todo enunciado deve ser claro, conciso e objetivo;
- Observar que em toda questão (enunciado/suporte/premissa/pergunta), deve-se situar o conteúdo e orientar o que o/ estudante deverá fazer;
- Atentar para uma questão ou um item não responder outro, ou fornecer pistas da resposta;
- Evitar colocar elementos irrelevantes, para que não distraiam e tirem a atenção do/a estudante, ou seja, utilizar figuras e textos apenas quando necessário;
- Dar preferência à compreensão dos fatos e não à mera memorização;
- Respeitar disposição lógica;
- Lembrar de na hora da impressão não separar em páginas diferentes o enunciado e as alternativas;
- Fazer uma análise gramatical e gráfica (espaço para as respostas, figuras e desenhos);
- Revisar a prova, no que diz respeito a observar se os objetivos e os conteúdos selecionados foram contemplados, se



não há um peso maior de um ou outro conteúdo, verificar quando a forma, disposição das questões etc.;

- Atentar para elaboração de alternativas com extensão equivalente e coerência com o enunciado;
- Evitar alternativas longas;
- Redigir a questão adequada ao nível de dificuldade dos/as estudantes;
- Evitar questões que possam ser respondidas com base no senso comum;
- Construir uma chave de correção/gabarito, definindo pesos, critérios de correção e valor para cada questão;
- Adequar o item ao tempo em que a prova deve ser respondida.

Ao elaborar uma prova, o professor deve estabelecer o tempo que o aluno terá para realizá-la. A determinação do tempo de uma prova deve levar em conta: Idade – crianças têm menos resistência a provas longas. Nível de escolaridade – a dificuldade de leitura leva o aluno à fadiga e à baixa compreensão do que se pede. Complexidade do conteúdo e da resposta ao item – questões que solicitam desenvolvimento de raciocínio longo e respostas dissertativas tornam a prova exaustiva, caso seja muito extensa. A consideração desses fatores é muito importante, pois podem prejudicar, muitas vezes, o desempenho do aluno. Para estimar o tempo de uma prova, recomenda-se que após a sua elaboração o professor pense qual o tempo que ele próprio levaria para ler e responder às questões. Uma sugestão é multiplicar esse tempo por 3 ou 6, de acordo com a escolaridade dos alunos (Depresbiteris; Tavares, 2017, p. 114).



- Fazer uma análise de que tipo de conteúdo é adequado a que tipo de questão (conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais).

Quanto a correção, devemos prestar atenção em alguns pontos:

- Fazer a correção sem identificar o/a estudante, evitando expectativas, direcionamento ou conceitos prévios;
- Corrigir pergunta a pergunta não a prova inteira;
- Ser o mais objetivo possível na análise das respostas;
- Aceitar diferentes interpretações do/a estudante, desde que sejam coerentes com a questão;
- Retomar sempre aos objetivos a serem avaliados, verificando se estão contemplados nas respostas;
- Lembrar quem são os/as estudantes, e a forma que as aulas foram ministradas;
- Ter em mente o que se espera dessa atividade avaliativa;
- Sempre dar retorno da correção para o/a estudante, para que aprenda com os próprios erros.

Levando em consideração os pontos já abordados, vamos discutir, agora, sobre os diversos tipos de questões e orientar para as especificidades de cada uma. Existem vários tipos de questões:

A classificação mais tradicional defende as categorias de itens objetivos (com respostas que permitem uma resposta esperada, precisa, que não gere dúvidas de interpretação) e itens dissertativos (que permitem, ao aluno, expressar opiniões a respeito de um tema) (Depresbiteris e Tavares, 2017, p. 101).



Abordaremos neste capítulo os dois tipos de categorias apresentadas acima, trazendo questões objetivas e questões dissertativas.

## **Tipos de questões**

### Questões objetivas

Nas questões objetivas, o/a professor/a apresenta alternativas de resposta ao/a estudante. Abordaremos os tipos mais comumente utilizados: questões de associação, também conhecidas como questões de correspondência, questões de completamento ou de lacunas, questões de múltipla escolha e questões de verdadeiro/falso ou certo/errado. É importante lembrar que as questões objetivas são mais difíceis de serem elaboradas do que as dissertativas, mas, por outra perspectiva, são mais fáceis de serem corrigidas.

As questões objetivas, também chamadas de “itens”, possuem uma construção com enunciado, suporte, comando e alternativas (distratores e gabarito). O enunciado é a parte que vai apresentar dados e informações necessárias para que a questão seja resolvida e pode vir ou não acompanhado de um suporte (texto, figura, gráfico etc.). O comando também é importante, ele vai direcionar o/a estudante para o que deve ser feito. Pode ser redigido como uma interrogação ou sob forma de complementação. As alternativas de resposta devem apresentar afirmações que são chamadas de gabarito e distratores. O gabarito é a afirmativa correta e os distratores são as alternativas que não estão corretas, que devem ser plausíveis e fazer com que os/as estudantes elaborem hipóteses sobre sua não veracidade e compatíveis com o comando, sendo uma possibilidade lógica de resposta.



### *Questões de Associação/Correspondência*

As questões de associação, também conhecidas como questões de correspondência ou questões de ligar, tem como característica duas ideias a serem associadas, que podem ser em formato de listas, colunas, figuras etc. A redação da questão usualmente solicita alguma relação. Algumas recomendações para construção desse tipo de questão:

- Colocar itens extras para reduzir o acerto ao acaso;
- Inserir número de itens diferentes nas duas colunas, para evitar que o/a estudante forneça respostas aleatórias, ou para dar um grau maior de dificuldade na questão;
- Padronizar os itens (quanto à forma e ao conteúdo). O conteúdo abordado deve ser do mesmo núcleo, ou seja, não devemos misturar na mesma coluna conteúdos diferentes (alternativas devem ser homogêneas);
- Dar preferência a respostas e premissas curtas;
- Manter o número de 4 a 6 itens em cada coluna;
- Orientar o/a estudante sobre o tipo de relação que será estabelecida entre as colunas.

### *Questões de Completamento/lacunas*

São questões que trazem frases incompletas com lacunas (espaços em branco) a serem preenchidas pelo/a estudante em uma afirmativa. Algumas recomendações para construção desse tipo de questão:

- Deve existir somente uma resposta correta;



- Pode apresentar mais de uma lacuna a ser completada, desde que o tamanho da lacuna seja igual, para evitar dicas do tamanho da palavra;
- Não utilizar linhas tracejadas, pois o/a estudante pode pensar que cada traço se refere a uma letra ou sílaba;
- Não colocar lacuna logo no início da frase, para evitar bloqueio no pensamento do/a estudante em relação a ideia da afirmativa;
- Os espaços não devem ser adjetivos, preposições, conjunções (a não ser na disciplina de línguas);
- Não utilizar questões soltas, sem sentido;
- Não exigir muitas respostas, para a sentença não perder o sentido a ponto de descaracterizar a ideia da frase;
- Colocar itens extras (caso opte por colocar alternativas de resposta) para reduzir o acerto ao acaso;
- Usar conteúdos que exijam memorização.

### *Questão objetiva de Múltipla-escolha*

As questões objetivas de múltipla escolha normalmente são estruturadas com um texto base, que vai contextualizar a ideia central, um enunciado, que orienta o/a estudante ao que ele/a deve fazer, e as alternativas que são compostas pelo gabarito e pelos distratores. O gabarito indica a alternativa correta que responde à situação problema proposta na questão. Já os distratores, são as alternativas incorretas, que devem ser parcialmente aceitáveis, ou seja, parecem corretas para quem não sabe o que foi solicitado na questão. Um distrator plausível deve evidenciar hipóteses na busca da solução da situação-problema apresentada,



entretanto, não devem ser criadas situações que induzam o/a estudante ao erro. Não queremos saber se nosso/a estudante é esperto/a e percebe alguma “pegadinha”, mas sim, queremos saber se ele/a compreendeu o que foi ensinado.

Na elaboração do item, é necessário estar atento para evitar o que tem se mostrado muito comum em itens utilizados em vestibulares e concursos: a indução ao erro (“pegadinha”). Essa estratégia cria quase sempre situações que exigem do participante atenção a detalhes que o levam a errar o item não porque não domina, necessariamente, a habilidade testada (Brasil, 2010, p. 8).

É o tipo de questão mais utilizada, sendo composta por uma pergunta seguida de várias alternativas. Pode ser de várias formas: somente uma afirmativa correta; a afirmativa correta é a mais completa; ou com mais de uma afirmativa correta. No corpo do enunciado, é interessante que tenha a orientação da forma esperada para o raciocínio da questão.

Algumas recomendações para construção desse tipo de questão:

- Fazer uma pergunta ou uma afirmação incompleta no corpo da questão;
- Basear cada questão em um único problema;
- Considerar que as alternativas devem estar gramaticalmente coerentes com a pergunta e equivalentes em si quanto a forma;
- Tornar homogênea a extensão das alternativas;
- Fazer com que as afirmativas sejam independentes;
- Não colocar alternativas em que uma exclua a outra;
- Utilizar no mínimo 4 e no máximo 5 alternativas;
- Evitar repetição de palavras do enunciado na afirmativa correta;





- Se for utilizar respostas do tipo: “Nenhuma das alternativas” ou “Todas as alternativas estão corretas/erradas” colocar essa opção na última alternativa.

Devem-se escolher alternativas de modo que apenas uma delas seja a verdadeira: as demais devem ser plausíveis e atraentes, nunca totalmente absurdas. Sempre que possível, evitar a formulação dos enunciados na negativa. Se isto ocorrer, deve-se reforçar as palavras negativas, colocando-as em negrito ou em caixa alta. Colocar, no enunciado, a parte da redação que seria repetitiva nas alternativas (Depresbiteris; Tavares, 2017, p. 109).

### *Questões de Verdadeiro/Falso ou Certo/Errado*

São questões objetivas que solicitam o/a estudante assinalar Verdadeiro/Falso ou Certo/Errado nas afirmativas. Algumas recomendações para construção desse tipo de questão:

- Colocar em cada item uma afirmação, que pode estar certa ou errada (ou verdadeira ou falsa);
- Usar parênteses sempre no início da afirmativa, o que facilita que o/a estudante encontre fácil onde deve marcar e facilita a correção do/a professor/a, pois as opções de marcação estarão uma logo abaixo da outra;
- Colocar somente uma afirmação em cada alternativa;
- Não utilizar a negativa (NÃO) para transformar uma afirmativa verdadeira em falsa;
- Considerar que as afirmações devem ser absolutamente verdadeiras ou absolutamente falsas;



- Não utilizar textos muito longos, nem afirmações longas e prolixas;
- Considerar que mesmo a alternativa errada deve ser formulada como uma afirmação;
- Evitar usar palavras como: somente, algumas vezes, geralmente, usualmente, raramente, todos, nenhum, nunca, sempre, talvez, etc, para que a alternativa não se torne ambígua ou generalista;
- Padronizar as alternativas, utilizando ou Certo/Errado, ou Verdadeiro/Falso. Não usar Certo/Falso ou Errado/Verdadeiro para não confundir o/a estudante.

### *Questões subjetivas/dissertativas*

São questões nas quais o/a estudante elabora a resposta. O tipo de conteúdo é muito importante na escolha do tipo de questão. As questões subjetivas servem para diagnosticar conhecimentos e habilidades, mas também atitudes dos/as estudantes, que serão interpretadas pelo/a professor/a, de acordo com os objetivos da avaliação. As questões dissertativas:

Compõe-se de um conjunto de questões ou temas que devem ser respondidos pelos alunos com suas próprias palavras. Cada questão deve ser formulada com clareza, mencionando uma habilidade mental que se deseja que o aluno demonstre. Por exemplo: compare, relacione, sintetize, descreva, resolva, apresente argumentos contra ou a favor etc. (Libâneo, 2013, p. 227).

É importante lembrar que estamos avaliando se nosso/a estudante compreendeu o que foi ensinado, não se “decorou” ou “memorizou”. Dessa maneira, não é interessante que os/as estudantes simplesmente



repitam o que está no livro didático. Devemos avaliar a interpretação deles acerca do que foi estudado. Outros pontos que Libâneo (2013) traz e que consideramos importante na avaliação desse tipo de questão: organização e clareza das ideias; raciocínio lógico; originalidade; capacidade de fazer relações; sínteses e análises etc. Lembrando que a forma que colocamos as questões na atividade deve estar de acordo com a maneira que trabalhamos em sala de aula.

Assim, é necessário formular questões consistentes que levem o/a estudante a pensar, que exijam uma resposta elaborada pelo/a estudante, evitando fazer questões cuja resposta seja somente sim/não ou respostas muito curtas. Um outro ponto importante é orientar o/a estudante quanto a extensão da resposta desejada, bem como ponderar a amplitude que se espera na resposta.

Turra (1995) enfatiza que as questões dissertativas também são chamadas de questões tipo ensaio e possibilitam ao/a estudante expressar-se em sua própria linguagem, sendo necessário que haja uma definição clara do objetivo e uma precisão na formação da questão para que o/a estudante saiba claramente o que deverá fazer.

As questões dissertativas são questões que necessitam de mais tempo e atenção do/a professor/a na hora da correção, visto que cada estudante vai formular a resposta de acordo com o seu entendimento e dependendo do tipo de conteúdo, sendo norteado pelo seu entendimento e sua história de vida. É interessante que o/a professor/a indique o quanto o/a estudante deverá escrever (número de linhas ou laudas), para evitar respostas muito díspares. Também é importante que o/a professor/a deixe claro, na questão, se a resposta deve ser com base no que o/a estudante compreendeu, ou com base em algum autor/livro.

Vejam alguns exemplos de questões dissertativas:



### *Exemplo 1*

De acordo com o que trabalhamos sobre as tendências pedagógicas, faça um texto que tenha entre 5 a 10 linhas abordando as principais características das tendências liberais.

(Questão de autoria própria)

### *Exemplo 2*

De acordo com o que trabalhamos sobre as tendências pedagógicas, construa um texto no espaço abaixo, abordando as principais características das tendências liberais, conforme apontadas por Libâneo (2013).

---

---

---

(Questão de autoria própria)

É pertinente destacarmos que no 1º exemplo, o/a estudante vai expor o que compreendeu nas aulas e nos textos trabalhados. Já no 2º exemplo, a resposta deve ser elaborada levando em conta o que o autor, no caso Libâneo, escreveu sobre as tendências liberais. Caso o/a professor/a não deixe claro sobre qual perspectiva quer que o/a estudante responda, deverá aceitar como resposta as duas opções.

Existe também questões de respostas curtas, as quais, por não possuir convergência entre os/as autores/as, não se encaixam nas questões objetivas ou dissertativas, visto que depende do conteúdo que será abordado, dependendo, portanto, de uma interpretação do professor, frente aos seus objetivos e conteúdo a ser avaliado.



## (In)Conclusões

Emerge, no contexto da avaliação educacional atual, que o processo avaliativo seja entendido como parte integrante do processo de ensino aprendizagem e não parte final desse processo. Podemos dizer que construir instrumentos avaliativos que evidenciem para o/a professor/a o progresso dos/as estudantes não é tarefa fácil. Entretanto, é primordial que o processo avaliativo seja realizado em diversos momentos e com diferentes instrumentos. A elaboração de provas, seja com questões objetivas e ou dissertativas, não é tarefa fácil, visto a amplitude dos pontos que discutimos aqui, tendo em vista fazer com que a prova seja um instrumento avaliativo construtivo e formativo.

Cada tipo de questão deve ser pensado de acordo com quem são nossos/as estudantes, e não podem ser elaboradas de forma impen-sada e não direcionada, o que implica um planejamento prévio do/a professor/a. Apesar da prova ser um instrumento a partir do qual o/a professor/a vai analisar o desempenho do aprendizado do/a estudante e, consequentemente, adequar o seu planejamento, a avaliação não pode ser restrita a esse instrumento, nem somente a uma atribuição de notas.

O que realmente importa em uma prova, nessa seara, é o que o/a professor/a vai fazer com os resultados, caso seja necessário, reorganizando o processo de ensino aprendizagem ao se apropriar de um diagnóstico da turma e se autoavaliando para que seu planejamento seja coerente e voltado para o processo de ensinagem, com ênfase a fornecer suporte a uma avaliação processual e mediadora.

## Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Guia de elaboração e revisão de itens**. Brasília, 2010.



COLL, C. (Org). **Ensenaza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes**. Madri. Aula XXI/Santillana. 1992.

DEPRESBITERIS, L.; TAVARES, M. R. **Diversificar é preciso**: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem. Senac, 2017.

GLÉRIA, A. C. F. C.; MOURA, T. M. M.; e RIBEIRO. N. N. A. **A didática que (nos) falta na Educação Superior**. Maceió: Edufal, 2019.

HOFFMANN, J. **Pontos e contrapontos**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

HOFFMANN, J. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo, Cortez, 2011.

TURRA, C. M. G. *et al.* **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1995.

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

ZABALA, A. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 1999.



# 3 O DIÁRIO DE ITINERÂNCIA COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO/AVALIATIVO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA: NARRATIVAS QUE DIZEM DE SI

*Andressa Marques Torres*

## Introdução

Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar  
rochas [...] voam faíscas  
e lascas como aços espelhados.

Clarice Lispector –  
**A hora da Estrela**

Ao propor a discussão sobre *estágio supervisionado e avaliação da aprendizagem* a partir da escrita do *diário de itinerância*, neste capítulo, enquanto veredas que se entrecruzam na formação docente, especificamente no contexto do curso de pedagogia, considero que escrever sobre tais temáticas “não é [uma tarefa] fácil”, mas antes, um exercício de “quebrar rochas”, como expresso na epígrafe, haja vista suas complexidades teórico-prático-epistêmicas, somadas à minha pouca experiência no trato das suas práxis, no *lôcus* aludido. Arrisco-me consciente das “faíscas e lascas” que voam no deslindar político da escrita, da mão que a conduz e das reverberações do pensamento que desdobrar-se-á a partir da leitura dos pósteros. Ressalto, dessa forma, o caráter ainda inicial



das reflexões expostas, ao passo que estão sempre à serviço da crítica, enquanto “obra aberta” (Eco, 2019).

Nesse sentido, exprimo o desejo, neste capítulo, de discutir e dialogar – a partir da minha prática como professor iniciante no ensino superior, na orientação de Estágio Supervisionado em Alfabetização e Letramento<sup>1</sup> –, sobre as possibilidades e potencialidades de processos avaliativos baseados na *escrita etnográfica*, por meio de diários, enquanto propositura que pode promover espaços-tempos de reflexão sobre o itinerário formativo no componente curricular aludido, entendendo, ainda, esse percurso de *escrita-problematização* como campo propício em que pode ocorrer, com maior ênfase, a construção do pensamento acerca do professor/pesquisador por razões que se complementam.

A primeira, que será aprofundada adiante, possui relação com o fato de que o estágio, nos cursos de licenciaturas, vem se configurando enquanto campo teórico-prático, no qual está expresso o fundamento da práxis (Pimenta; Lima, 2017; Pimenta, 2012) que desloca, ao mesmo tempo, diferentes epistemologias e saberes docentes, os quais são mobilizados pelos orientadores/supervisores (na universidade e nas escolas), bem como pelos discentes, que muitas vezes estão tendo a primeira experiência escolar como do-discentes (Freire, 1996), ainda que tendo realizado, em outros tempos, atividades práticas, como previsto nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (2015; 2002), cujos delineamentos estão postos nos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Tais configurações do estágio, como campo teórico, sublinha o caráter eminente da formação docente, que não pode se dar alijada do corpo de saberes que a conforma, o que faz com que

1 Este estágio possui uma carga horária de 90h, sendo 30 teóricas e 60 práticas e é ofertado ao 8º período do curso de pedagogia, após terem curso outros dois estágios: coordenação pedagógica e educação infantil. Sua ementa prevê o estudo das “Práticas de alfabetização e letramento no cotidiano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Observação, problematização, planejamento e intervenção nos processos de alfabetização e letramento nos espaços escolares ou não-escolares” (PPC do curso, 2019, p. 85).





caminhe na contramão das discussões que advogam a sobrecarga ou o excesso de teoria, em detrimento da prática.

A segunda razão parte da compreensão de que o trabalho de orientação e acompanhamento da atividade do Estágio traz consigo a emergência da temática do *ato avaliativo*, que se alia diretamente às práticas educativas de modo geral, e às práticas docentes, em particular, tanto nos contextos escolares, quanto universitários, e se configura enquanto “[...] um modo de acompanhar a qualidade de um determinado curso de ação” (Luckesi, 2012, p. 433). Nesse sentido, concordando com esse autor, a avaliação torna-se um elemento subsidiário da ação docente, uma vez que tem como premissa a intervenção dos professores, em um primeiro plano. Isso porque, previamente ao momento do ensino, são estabelecidos objetivos visando contribuir para a formação intelectual do (a) estudante. A avaliação, nesse ponto, tem a função de apresentar o espelho desse percurso, situando os limites, desafios e as possibilidades de efetivação.

Em suma, no contexto do ensino superior, a avaliação da aprendizagem tem se constituído, desde os anos 1980, em um campo em ascensão, mas não precisamente consolidado. A hipótese levantada por Chaves (2004, p. 4), com quem concordo, é pertinente do ponto de vista político-pedagógico, ao dizer que “[...] a avaliação ocorre de adulto para adultos” e, nesse sentido, argumenta:

[...] talvez por isso seja menor a preocupação em compreender o seu papel no processo de aprendizagem, seus limites e possibilidades no conjunto de procedimentos que compõem a organização do trabalho pedagógico na sala de aula e sua influência na condução do processo de ensino (Chaves, 2004, p. 4).

Esse pressuposto assenta no fato de que ao conduzir qualquer processo de ensino, nesse caso, na universidade, é preciso ter clareza



dos parâmetros que orientam as finalidades desejadas, no sentido de retroalimentar o ato de planejar.

Assim, com base no exposto, observa-se a necessidade de produção de conhecimentos sobre as relações entre Estágio e Avaliação da Aprendizagem, no sentido de promover reflexões acerca da organização do trabalho pedagógico no ensino superior e da estruturação curricular, compreendendo esses processos como interligados em um Projeto Pedagógico que visa formar o sujeito na perspectiva crítico-reflexiva, humanista, capaz de analisar os diferentes contextos em que está imerso, no sentido de atuar de forma a promover a democratização dos processos gestores, de aprendizagem e de ensino – enquanto objeto multirreferencial que acosta-se de questões mais amplas, como as sociais, políticas, econômicas e culturais.

Com efeito, reconstruo a experiência do uso do diário de itinerância como instrumento metodológico e avaliativo, por meio da documentação pedagógica da disciplina *Estágio Supervisionado em Alfabetização e Letramento*, por mim ofertada no primeiro semestre de 2023 (iniciado em 28/06/2023), ao 8º período do curso de Pedagogia, turno vespertino, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Como aludido, tratou-se da minha primeira experiência como orientador de estágio, de modo que considerei abordá-la no sentido de confrontar-me com a própria prática, como outorgado pelos estudiosos da formação de professores, que apregoam a identidade profissional como um *continuum* em que está presente a ação-reflexão-ação. Compreendo que essa possibilidade, de afastamento do objeto, para dialogar com ele, pode contribuir para uma *avaliação* mais criteriosa do caminho aventado outrora, e que pode possibilitar o repensar das abordagens, perspectivando a adoção de outros caminhos didático-pedagógicos a *posteriori*.

Este capítulo está organizado em três momentos. No primeiro, discuto sobre a compreensão do *Estágio Supervisionado*, amplamente



problematizado com a turma, que já possuía um conhecimento prévio em razão de ter realizado outros estágios. No segundo momento, abordo o *diário de itinerância*, como instrumento metodológico e avaliativo, cuja potencialidade sublinha a escrita-narrativa, com possibilidade de despertar para a reflexão sobre a própria experiência no decurso formativo.

No terceiro momento, enfatizo as narrativas, presentes nos diários, as quais conversam abertamente com a experiência que fora construída nesse espaço-tempo formativo, englobando o itinerário da ação-reflexão-ação. Por fim, nos enredos finais, sinalizo para as contribuições da discussão sobre estágio e a escrita dos diários. Além disso, abordo como essas veredas se entrecruzaram/entrecruzam na formação docente.

### **Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia: tessituras e significações**

Na perspectiva crítica na qual se vem discutindo atualmente (2024), a formação de professores (as) para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, no Brasil, no âmbito dos cursos de Pedagogia, é lugar comum a concepção de estágio enquanto atividade teórica e não prática, como se associa recorrentemente e historicamente, desde a formação para o Magistério, nas Escolas Normais – no século XX. Segundo Pimenta (2012), o que se trabalha no *lôcus* de tais componentes é a teoria sobre a prática, e não está em si, no sentido empirista. Observa-se, que no decurso da formação docente, o elemento da prática se sobressaiu, segundo a autora, de diferentes maneiras, sendo a predominante a concepção de prática enquanto instrumentalização técnica, em que os/as estudantes (majoritariamente) aprendiam o ‘como fazer’ a partir da observação real da sala de aula. Entendia-se, dessa forma, que esse exercício possibilitaria o desenvolvimento de habilidades didáticas que seriam aplicadas quando das práticas de ensino, desconsiderando os fatores de ordem social e político, ambos constituintes da seara escolar.



Nesse sentido, temos caminhado em direção ao entendimento do estágio enquanto componente curricular obrigatório, que se constitui em “[...] atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho” (Pimenta, 2012, p. 27), prioritariamente as escolas públicas. Diante de tal definição, é possível compreender que o estágio se insere na totalidade que envolve a formação docente, cuja complexidade conclama para a integralização de uma matriz curricular que dê conta de promover discussões fundamentais para o entendimento de questões gerais, relativas ao contexto histórico, político, econômico e cultural no qual a escola e o ensino, em particular, estão imersos. Por isso, assumi, junto ao grupo de estudantes que orientei, como aludido na introdução, a concepção de estágio com e como pesquisa, e também como campo de conhecimento, a partir das postulações teóricas de Lima e Pimenta (2017).

É que “[...] considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental” (Lima; Pimenta, 2017, p. 25). Isso porque, a atividade docente busca, enquanto propulsora de uma ação crítica, superar a lógica aludida acima, de pensar o estágio como uma atividade meramente prática, e pontual, na qual seriam trabalhados conhecimentos relativos ao como ensinar, sem a compreensão do porquê dessa tarefa. Essa vertente apresentada pelas autoras acima, a qual encontra espaços nos cursos de formação docente, sobretudo nesse campo específico, tem resvalando diretamente nas bases filosóficas que lançam o questionamento acerca das concepções de ensino, bem como a relação entre professor(a) e alunos(as), além de buscar situar os modos de avaliação, enquanto construto para aprendizagem, distanciando-se das correntes anteriores que apregoavam, sobremaneira, a repetição e as formas de aprender, ainda mecânicas.



Com base no exposto, de forma implicada, considera-se a pesquisa no estágio, por um lado, como a possibilidade de “[...] mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos nos quais os estágios se realizam” (Lima; Pimenta; 2017, p. 39); de outro, “[...] exprime-se na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam, ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam” (p. 39-40). Tais situações se apresentam como complexas em suas conformações sociais, uma vez que se inserem no bojo das relações de poder, tanto dentro, quanto fora da escola, assim como cada instituição é singular, considerando seus sujeitos (docentes e estudantes); além das influências das políticas educacionais elaboradas pelos organismos governamentais, as quais são dirigidas à escola por meio das suas redes de ensino, denotando, mais uma vez, seu caráter político.

Observa-se, desse modo, que a formação docente, que se dá mediada por essa concepção, precisa estar atenta a conjuntura que a conforma, tomando como exemplo sua própria organização curricular, uma vez que se busca avançar de uma organização pautada na ensinabilidade para fomentar o desenvolvimento de uma abordagem curricular em que seja dado ênfase à cultura da pesquisa, enquanto eixo que provoca o diálogo entre as áreas do conhecimento, na formação inicial. Assim, tenho em mente que haverá um avanço significativo, especialmente no que se refere aos modos de se constituir professor (a), ou seja, na relação teoria-prática-teoria, em um *continnum* que vai da teoria à prática, e desta àquela, no sentido de provocar a transformação dos contextos em que a ação pedagógica ocorre.

Ao problematizar essas facetas com a turma de estudantes já referidos, busquei, dessa forma, dilatar os sentidos sobre a compressão da profissão docente como um campo que está enredado às questões



políticas, sociais, culturais, ambientais e econômicas. O estágio, nessa direção, configura-se, então, como uma oportunidade de iniciar o entendimento inicial dessas experiências iniciais. Ademais, pretendi elaborar compreensões sobre os sujeitos, na tentativa de distanciar-me das imagens inventadas, por vezes, dos alunos das classes populares, cuja alfabetização, no dizer de Garcia (2012), ainda se apresenta como um desafio, mesmo considerando os inúmeros avanços obtidos em diferentes frentes, seja no campo teórico, ou mesmo das práticas.

Isso porque, observou-se de forma recorrente, no discurso pedagógico, como evidenciado por Charlot (2013), um negacionismo entorno da relação com o saber dos estudantes, que antes, constituiu-se em uma relação identitária com o mundo, dando a entender que os processos de aprendizagens pelos quais as crianças passam, ou estão inseridas, cotidianamente, em diferentes âmbitos, não são importantes, ou passíveis de consideração, quando da relação com outros tipos de conhecimentos. Parti da compreensão do estágio, dentro dessa lógica, como uma oportunidade ímpar, na qual o estudante poderá aproximar-se de maneira mais efetiva do campo de trabalho futuro e, com isso, elaborar outras sínteses possíveis dentro das condições estruturais que está envolvido, ao mesmo tempo em que considera a criança como sujeito pensante e praticante do mundo.

Nessa perspectiva, afastamo-nos da concepção instrumental que leva em conta o “como ensinar”, em que o campo empírico da escola se torna um espaço de cópia de aulas, para posteriormente serem aplicadas, quando do exercício da profissão. Além dessa, também percebemos os limites, imponderáveis, da concepção criticista, que enxerga o estágio como uma oportunidade de falar mal da postura do professor, dando a entender que o que faz e realiza, dentro dos seus limites, está errado, partindo do pressuposto de que o posicionamento da universidade é mais válido. É como se se construísse uma crença, a meu ver, equivocada.



da, de que o que se faz na escola não está coerente com o que a universidade defende, numa lógica que estabelece esta como a única produtora de saberes legítimos e a escola como uma reprodutora.

Com efeito, a disciplina do Estágio, ao considerar o trabalho com Alfabetização e Letramento, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com crianças de 6 a 10 anos, implicou reconhecermos especificidades latentes, de modo que caminhamos em direção a uma linguagem poética da educação, compreendendo a partir de Skliar (2014, p. 141) à docência enquanto uma travessia. Nessa toada, pudemos compreender, no coletivo, que a vida das crianças “[...] não acontece pela concentração, pela disciplina, pelo esforço, pela aplicação, pela dedicação. Acontece pela animalidade” que é a “[...] paixão desordenada, desejo do instante, pele sem vestes, cheiro de terra”.

Inicialmente, a mudança dos rumos, de trabalhar outras concepções de docência, a partir da poesia, provocou um despertar de sentimentos há muito invadidos as subjetividades. Percebia, nesse sentido, olhos marejados, olhares que pulsam o pensar, e um corpo fatigado, se abria a outras veredas, que se entrecruzavam com suas sensibilidades. O convite, desse modo, foi para revermos nossas concepções, aprendidas nos caminhos da vida escolar, bem como universitária, acerca da escola, ensino, crianças, infâncias, aula e professor. A proposição era que o estágio não se configurasse apenas como um pré-requisito para a formação, pelo qual deveriam passar. A provocação foi para nos atravessarmos, como propõe o narrador Rodrigo S. M., de *a Hora da Estrela*, para compreendermos o outro por meio desse movimento, no sentido de reaprendermos a olhar, sobretudo a partir do que propõe Madalena Freire, em sua obra *Educando o olhar da observação*, ao mencionar que “[...] só podemos olhar o outro e sua história se temos conosco mesmo uma abertura de aprendiz que se observa (se estuda) em sua própria história” (Freire, 1996, p. 30).



É que olhar é uma aprendizagem, diferentemente do ver. E como tal, é preciso que seja educado, para realizar o movimento de se observar, ou seja, se conhecer para, em expansão, olhar o outro. Esse itinerário permeou toda a disciplina que, através dos *ateliês* teórico-metodológicos, foi possível perguntar-se sobre os aspectos que observariam quando estivessem na escola, que tipo de registros seriam feitos e quais reflexões seriam possíveis a partir desses procedimentos. No bojo dessa organização, foi orientado que, por meio de diários de itinerância, fossem registrados o quê da observação, mas que poderiam expandir essa experiência da escrita, ao tomarem notas de acontecimentos que atravessavam os seus modos de vida, a exemplo de filmes, imagens, cenas cotidianas envolvendo o sujeito criança, poemas, dentre outros.

O objetivo circunscrito, nesse caso, era o de permitir um vasculhamento nas formas como cada um olhava o mundo, suas manifestações, e as gentes, além dos fenômenos naturais que o preenchem. O compasso de espera, antes da entrada na sala de aula, de fato, almejava o entendimento e a crítica às formas habituais de se relacionar com o outro, uma vez que:

[...] o ver e o escutar fazem parte do processo da construção desse olhar. Também não fomos educados para a escuta. Em geral não ouvimos o que o outro fala, mas sim o que gostaríamos de ouvir. Neste sentido imaginamos o que o outro estaria falando... Não partimos de sua fala, mas de nossa fala interna. Reproduzimos desse modo o monólogo que nos ensinaram (Freire, 1996, p. 35).

Esses processos de aprendizagens, inicialmente, ocasionaram certa estranheza, no sentido antropológico do termo. Mas, ao aprofundarmos as discussões e a partir do instante em que puderam fazer os primeiros registros, tiveram mais consciência dos caminhos que





seguiriam, todos distintos, o que não surpreendeu, haja vista as características plurais da turma e dos modos que cada um lê o mundo e os seus acontecimentos.

Como se pode observar, houve duas tendências em evidência na disciplina. A primeira, esteve centrada no entendimento do estágio, em suas definições teórico-metodológicas, e outra, emergida dessa primeira, buscou atribuir outras significações, a partir do estudo das categorias que eram latentes, como: criança e infâncias, alfabetização, escrita, escola, sensibilidade, ética, poesia e prática educativas, educação dos sentidos, memórias e narrativas. A partir do mergulho com todos os sentidos nessas, emergimos outros, com olhares mais educados e direcionados para olhar a escola e o outro de maneira humano-sensível, buscando compreender as nuances das suas vidas e dos sentidos que atribuem as coisas que faz.

O estágio em alfabetização e letramento, no curso de pedagogia, orientado por mim, teve essa configuração, como se verá adiante, ainda, o que não significa dizer que é o melhor caminho, ou que se propôs a mudar as rotas traçadas por outras/os docentes. Pelo contrário, procuramos aprender juntos, escutando os que já tinham passado por esses caminhos, nada suaves, para aprender a caminhar com eles. Entendo com o poeta Antônio Machado, que mesmo visualizando pegadas, ainda assim, não é exatamente o caminho, mas um jeito encontrado por alguém para fazer seu percurso e que a cada um cabe esse encontro, na feitura do seu próprio trajeto, sobretudo ao dizer:

Caminhante, são tuas pegadas  
o caminho e nada mais;  
caminhante, não há caminho,  
se faz caminho ao andar<sup>2</sup>

---

2 Poema *Cantares* (Antonio Machado).



Com esses versos, visto-me com a consciência de que ao andar, construí, com a turma, um jeito de fazer, de modo que reconheço, a partir das narrativas, as potencialidades dessa estrada, às vezes íngreme, diante de tantos desafios, mas que não foi motivo para não a seguir.

### **O diário de itinerância como instrumento avaliativo no estágio supervisionado no curso de Pedagogia**

Ser como rio que deflui  
Silencioso dentro da noite.  
Não temer as trevas da noite.  
Se há estrelas nos céus, refleti-las.  
E se os céus se pejam de nuvens,  
Como o rio as nuvens são água,  
Refleti-las também sem mágoa  
Nas profundezas tranquilas.

Manuel Bandeira –  
**O rio**

Alumbro-me, em deflexão, nessa parte do texto, pelas linguagens do rio, poetizadas em epígrafe, que se constituem, nesses escritos, com o atravessar de uma disciplina, como o Estágio, nos seus movimentos sutis e cotidianos, dentro e fora das salas de aulas, consciente, ainda, das suas profundezas teóricas e práticas. Foi preciso, diante das complexidades que o envolvem, remar de modo “silencioso dentro da noite”, mas conscientes da presença das “estrelas nos céus”, ao passo que passamos a refleti-las, “nas profundezas tranquilas”. Essa consideração se deve em razão dos caminhos que foram se fazendo, quando da caminhada, ao tratarmos, por exemplo, das categorias que tínhamos em mãos, a saber: estágio, alfabetização, letramento, considerando,



também, o *locus* em que esta tríade se conformaria, nesse caso, os anos iniciais do ensino fundamental.

O desafio inicial se constituiu na forma de avaliação das (os) estudantes, na universidade, tendo em vista a especificidade em que estávamos enredados. Como discutido na seção anterior, acerca da bordadura da disciplina, foi pensado um caminho em que elas e eles pudessem também realizar reflexões em errância, situando-se no movimento de pensar e repensar seus processos formativos por meio da escrita dos diários, que se constituíram “[...] como dispositivo pedagógico com potencial de articular diferentes saberes, de fazer ver, pensar e escrever o vivido no processo formativo e gerar possibilidades de experiências, mobilizando, muitas vezes, estranhamentos, dúvidas, alegrias, tristezas, marcas no *viver narrar formar* (Bragança, Faria, Pezzato, 2023, p. 11, grifos originais).

Isso porque, parti do pressuposto de que “produtos” como projetos, planejamento de aulas e relatórios, por mais consistentes e profícuos que fossem, não apresentariam toda a potencialidade subjacente ao estágio, uma vez que tal componente curricular mobiliza, de certo modo, conhecimentos relativos aos fundamentos da educação (históricos, antropológicos, psicológicos, econômicos, filosóficos), em direção aos didático-pedagógicos (currículo, avaliação, planejamento, saberes e metodologias), além de provocar delineamentos-outros, a partir da educação do olhar da observação, como discutido anteriormente. Foi dada ênfase aos sentimentos erigidos nos encontros com as crianças e com alegorias que provocassem a reflexão sobre elas, de modo que não foi dispensado a potencialidade dos textos que basearam amplamente as aproximações com o campo, e que nos ajudaram a olhá-lo (Galeano, 2005).

Nesse sentido, considerou-se as aprendizagens em um *continuum*, ou seja, durante todo o processo da disciplina, dentro e fora da



sala de aula da universidade e da escola. Por exemplo: quais aspectos dos cotidianos provocaram o pensamento em experiência reflexiva? Tal questão movimentou, no campo minado da formação/prática docente, um escopo de burburinhos que inquietaram mentes e corpos que esperavam o momento para falar (Certeau, 2020). Assim, compreendemos a docência, como expressa Bragança, Faria, Pezzato (2023), “[...] como acontecimento, experiência e errância”, e sendo assim, “afirma-se como uma profissão de quem pesquisa, narra e partilha, coletivamente, conhecimentos pedagógicos produzidos todos os dias nas relações com crianças, jovens, adultos e idosos, com a natureza e com a cultura” (p. 3).

Esse espaço de partilha e construção de experiências-outras, coletivamente, afirmou-se, também, como potente para a elaboração de narrativas plurais, sobre ensino, pesquisa e práticas docentes, situadas nos espaços escolares, prenhes de acontecimentos singulares, capazes de despertar ricas reflexões e outros entendimentos sobre metodologias, escrita e abordagens educativas, respeitando as singularidades e especificidades dos sujeitos. Dessa maneira, foi orientado que os diários se constituiriam em uma fonte de múltiplas representações, cujos registros poderiam ser feitos mediante as percepções, desejos de escrita, sentimentos, imagens, poemas, dentre outros, tendo em vista que o diário é pertencente ao diarista (Pezzato, 2021).

Defendo, nesse contexto, que a escrita na formação docente está carregada de sentidos, uma vez que os atribuímos (docentes e estudantes) conforme pensamos sobre o vivido, que se transforma, tempos depois, em experiência reflexiva, entendendo que o pensamento não existe, como nos diz Larrosa (2014), sem a palavra, e que é em face dela que produzimos nossas formas de pensar. O diário, nesse sentido, pode trazer amplas possibilidades de inquietar-se com o próprio movimento de situar-se enquanto sujeito que está buscando consolidar compreensões sobre o futuro campo de atuação. Assim,



[...] quando o diário é colocado em funcionamento, ou seja, nos momentos de registro da narrativa do vivido nos processos de *pesquisa formação*, ele opera como um dispositivo de produção escrita, uma ‘máquina’ no sentido de produzir efeitos heterogêneos nos diaristas, assim como nos leitores e leitoras desses registros (Bragança; Faria; Pezzato, 2023, p. 11, grifos originais).

Nesse sentido, compreende-se o diário como uma forma de escrita narrativa, cujo potencial de traduzir a experiência suscita novas formas de aproximar a formação acadêmica e profissional com o sujeito dessa mesma formação, que vê/sente o mundo e seus processos. Galvão (2005, p. 328) afirma, nesse ínterim, que “[...] a escrita de situações vividas apresenta-se como o recriar dessas mesmas experiências de uma forma tão intensa que o sentido posterior que lhes é dado aprofunda e esclarece a própria experiência”. Isso significa dizer que a partir do momento em que o sujeito escreve, tem a possibilidade de aprender com a própria escrita/experiência, ao passo que tem, ainda, a chance de tornar sua experiência a de outros, que também poderão se observar no movimento de refletir sobre a prática.

Com efeito, o uso do diário, cujas potencialidades foram elencadas acima, também contribuiu para o processo avaliativo das(os) estudantes. Inicialmente, essa alternativa pode gerar desconfiças, haja vista o caráter subjetivo da escrita, sobretudo nesse caso. Assim, como atribuir nota a um conteúdo, cuja expressão está amplamente carregada com as percepções e com as formas de olhar o mundo e seus fenômenos, de cada sujeito que escreve? Desse modo, em resposta a essa questão, esclareço que a forma como foram avaliados, em síntese, foi relativa à riqueza de conteúdos, trazidos e discutidos, de modo que também busquei avaliar a potencialidade das leituras e múltiplas linguagens mobilizadas, considerando as formas e os estilos. Entendo que por mais



que seja singular, a escrita de um diário, nesse contexto de formação, apresenta características próprias, como as elencadas, que podem ser reorientadas no sentido de possibilitar um processo crítico-reflexivo do próprio processo formativo.

A turma era composta por dezessete estudantes, de modo que abordarei, adiante, os diários de apenas três, considerando os limites do texto, e dos aspectos que elegi, como: escrita-reflexão sobre leituras, aulas e observações na escola. O critério de escolha foi aleatório, sem consideração a priori de conteúdo. Os outros escritos se constituirão em *corpus* para outros textos futuros, que serão somados aos de outras turmas, em continuidade a defesa da escrita narrativa na formação docente, especialmente nos estágios supervisionados, *lôcus* em que ocorre, com maior ênfase, a aproximação entre o futuro profissional e seu campo de trabalho.

### Narrativas que dizem de si na formação docente

A minha vida faz-se ao  
contá-la e a minha memória  
fixa-se com a escrita; o que  
não ponho em palavras no papel,  
o tempo apaga-o. (...)  
A escrita é uma longa  
introspecção, é uma viagem  
até às cavernas mais obscuras da  
consciência, uma lenta meditação.  
Escrevo às apalpadelas no silêncio e  
pelo caminho descubro partículas de verdade,  
pequenos cristais que  
cabem na palma da mão  
e justificam a minha  
passagem por este mundo.

Isabel Allende –  
**Paula**



Como escreve Isabel Allende à sua filha Paula, a vida faz-se no contar, na narrativização, de modo que a escrita, também enquanto memória, fixa-a, prolongando a existência de cada um que se enreda nesse movimento de tecer e retecer a experiência, nos levando a entender, ainda, que esse deslindamento “*é uma longa introspecção, é uma viagem até às cavernas mais obscuras da consciência, uma lenta meditação*”. Narrar implica experienciar, meditar, ou seja, deixar-se tocar pelo vivido (Larrosa, 2014) e contá-lo a outros, cujo conteúdo, prenhe de sentidos, torna-se significativo para os que escutam. Assim, nesta parte, comento sobre as narrativas, os “pequenos cristais” das estudantes que, por meio das suas escritas, como venho argumentando, apontam perspectivas para se pensar este dispositivo nos processos formativos no curso de Pedagogia, especificamente no Estágio Supervisionado. As tratarei por seus sobrenomes, a fim de preservar as suas respectivas identidades.

No que se referem aos aspectos das aulas na universidade, as reflexões da estudante Medeiros direcionam-se para os momentos intersubjetivos, pontuando o quanto os círculos dialógicos mediados nos encontros foram importantes para o delineamento dos construtos metodológicos que circundariam suas intervenções, posteriormente na escola: “[...] toda aquela roda de conversa entre as duplas e o professor, foi uma troca de conhecimentos e de diferentes olhares de uma mesma perspectiva, inclusive contribuiu para melhorar o roteiro que elaboramos”. É importante enfatizar que a exigência quanto a produção dos diários não se circunscreveu a uma produção final, a ser elaborada a partir de critérios rígidos, mas plasmados em orientações flexíveis, baseadas nos modos de desenhar um percurso, individualmente. Necessariamente, a escrita deveria corresponder a todo o trajeto realizado, desde os encontros na UFAL até a finalização das observações na escola.

Noto, desse modo, por meio do excerto do diário acima, uma vista do passado acontecido, em sala, que proporcionou uma reflexão



em torno da produção da dupla, que repensou os seus roteiros de observação, direcionando o olhar, a partir de Freire (1996), como aludido anteriormente. Buscou-se, assim, sublinhar a narrativa como um processo contínuo, em que há recorrentes retificações e modificações. Isso porque a memória, ao ser confrontada com o que passou, tende a postular novas interpretações, mediante as imagens e representações que se tem no momento que a lembrança é evocada. Portanto, “[...] narrar o vivido e expressar-se, individual ou coletivamente, tornou-se quase um imperativo de nossa existência” (Bragança; Faria; Pezzato, 2023, p. 16).

Em outra narrativa, a estudante Mendes, também mencionando os momentos de aula, na universidade, extrapola esses meandros, ao dizer que na aula “[...] acredito que introduzimos questões acerca dos estágios e relembremos que essa é uma oportunidade de aprendizado com o outro”. Para dialogar com essa fala, recorro a Skliar (2014) ao tratar das escritas e alteridades na educação. Acredito, no sentido do esperarçar freireano, que o encontro com o outro, enquanto desconhecido, pode despertar em nós a necessidade de implicação da escuta. É a estranheza de que não estamos sozinhos no mundo, mas sim com os outros, e outras, em errância cultural, cujos aprendizados implicam desprendimento e suspensão de si. A criança, a professora, a diretora, a coordenadora, o vigilante e os demais funcionários são esses outros/as, que estão no meio do caminho, com os quais encontraremos e com eles dialogaremos.

O que a narrativa acima ainda postula é que o outro, na sua alteridade imanente, me despe e me esculpe ao mesmo tempo, ao olhar-me e escutar-me. E nisso, concordo com Skliar (2014, p. 125) quando diz que: “[...] e é questão de escutar, não de concordar”. Ora, se a ideia apontada de que o estágio é uma oportunidade de aprendizado com o outro, nesse sentido, é um voltar-se a si, para tornar-se disponível a esculpir também uma relação, tornar-se sujeito, ou seja, aquele que fala e escuta, mas que





necessariamente, pode não concordar. O mesmo autor, ao vocalizar os “outros desconhecidos” sugere que é “[...] como se por um instante o alheio ficasse próximo, e o que chega perto virasse próximo” (p. 122), o que pode ser resultado das mediações, da abertura de aprendiz e da dilatação sensorio perceptiva, para estar, de forma autêntica com esse outro, no espaço escolar, aprendendo e ensinando.

Percebo, até então, delineamentos que dizem sobre os sentimentos de travessia na formação, permeada por linguagens, leituras, escritas e alteridades, buscando uma poética da educação (Skliar, 2014), não dispensando, por exemplo, as abordagens mais clássicas, que conformam modos outros de pensar-se no itinerário educativo. Propus, assim, um caminho que não estava pronto, acabado, mas que deveria ser construído por cada uma/um, e que deveria ser somado ao coletivo, para finalmente entendermos o quanto de possibilidades existem, mesmo direcionados para o mesmo *locus*. Essa lógica, que contempla as linguagens e poéticas de si e do outro, suleiam as formas de transversionar os cotidianos profissionais, iniciando, ainda, na formação universitária.

É como escreve Freire (1996):

[...] ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade (Freire, 1996, p. 25).

Tal implicação, a qual menciona o autor, constituiu-se em uma relação dialógica, porque amorosa, com o mundo, e com as gentes, de modo que a neutralidade, ou sua pretensão, anula qualquer perspectiva de aproximação e comunhão, sem as quais não é possível construir uma verdadeira aprendizagem, considerando que educar é, antes de tudo, um ato de amor. Parece-me seguro afirmar, nesse ponto, que o ser docente



carrega muito dessas alteridades, de maneira tanta, que nos faz também aprender a olhar, escutar, tatear, cheirar os espaços e os que neles tecem suas vidas.

Em continuidade às narrativas, a estudante Mendes, referida anteriormente, em outra passagem do seu diário, relata: “nessa aula [a terceira], conversamos sobre a questão de ter um olhar sensível às situações durante nosso tempo na escola, registrando de maneira ética. Outra questão refere-se a acolher o outro, o que o outro quer expressar”. Destaco, outra vez, a presença da palavra ‘outro’ na narrativa, assomado de categorias complementares, como: conversa, sensibilidade, ética, acolhimento, expressão. Tais camadas do pensamento situam uma conversão do olhar, que percebia as obviedades e as coisas aparentes, sem deter-se, por exemplo, nas filigranas, nas brechas, que escapam do julgamento da cultura escolar. Discutimos, assim, o que não é comum, e que torna o acontecimento da aula (Geraldi, 2015) diferente.

Tais orientações aparecem nos registros da estudante Almeida, ao comentar sobre uma aula observada na escola. Em sua escrita, menciona a apresentação de uma produção realizada pela turma: “[...] as crianças tiveram a oportunidade de irem até a frente da sala e lerem para a turma o resultado de suas produções textuais sobre família; foi lindo de ver o quão criativo eles foram”. Em geral, a dinâmica das salas de aulas é descrita como caótica, sem nexos, disciplina, organização; o que mais se observa são os processos que estão latentes, como a indisciplina, dentre outros. O que nos mostra a estudante é outra face, ou seja, a sala de aula pelo avesso, em que se evidenciam crianças criativas, participativas, discutindo suas produções no coletivo.

É preciso compreender que:

[...] o educador quando desempenha a função de observador, como co-produtor (*sic.*) que foi da pauta e do planejamento do professor, tem uma atuação vi-



vamente reflexiva, porém silenciosa para o grupo. Ele é um outro educador, com uma tarefa diferenciada, específica: observar a coordenação no seu ensinar, na sua interação com o grupo e seus participantes (Freire, 1996, p. 3).

Entendendo que observar, como pontua a mesma autora, não é invadir o espaço do outro, com prerrogativas próprias, sem consideração ao que se passa na vivacidade do lugar, em que pululam a vida, as emoções, o saber/sentir; pessoas que possuem distintas percepções sobre as mesmas coisas que nós, os outros, os estranhos, os que observam. Por isso foi estudado, em demasia, os conceitos que envolvem a observação, para não incorrer no risco de cair nas concepções criticistas sobre o estágio, no qual a estudante vai à sala de aula tomar notas de todos os aspectos que considera errados, a começar pela postura da professora. A contrapelo dessa vertente, seguimos o que nos diz Alves (2003):

[...] o importante é perceber que devemos estudar as escolas em sua realidade, como elas são, sem julgamentos a priori de valor e, principalmente, buscando a compreensão de que o que nela se faz e se cria precisa ser visto como uma saída possível, naquele contexto, encontrada pelos sujeitos que nela trabalham, estudam e vão levar seus filhos (Alves, 2003, p. 65).

O que não quer dizer que se fechem os olhos para as problemáticas que assolam as escolas. Pelo contrário, trabalhamos a compreensão de que precisamos, a princípio, entender os enredamentos a que estão submetidas tais instituições. Um exemplo dessa questão pode ser dado: uma sala que foi *lôcus* de uma dupla de estagiários – o 4º ano do ensino fundamental. Tratava-se de uma sala pequena, estreita, em que estavam matriculadas e assíduas mais de vinte crianças. As condições do ambiente eram péssimas, pois não tinha condicionadores de ar e os



ventiladores que poderiam dirimir um pouco a situação do calor, que era alarmante, faziam um barulho ensurdecedor. Notemos, nesse caso, que a problemáticas (calor e espaço) não competem à professora resolver, mas que tais questões comprometem, enormemente, o seu trabalho, influenciando na organização e, quiçá, no comportamento da turma.

Mas, o que se observou foi uma profissional muito dedicada, que propunha situações desafiadoras e conseguia, dentro dos limites, fazer um bom trabalho. Percebemos, nessa turma, um sentimento muito forte das crianças pelos profissionais que por ela passam, resultado do acolhimento que era comum, característica traçada desde o início pela docente. O que a dupla realizou, em termos de observação, deu conta de abarcar fios que enredaram seus planejamentos de aulas, com atividades que mantinham consonância com as que já vinham sendo desenvolvidas, o que resultou em uma sinergia muito interessante, em que todas as crianças se envolveram de modo bastante interessado.

Ao final das regências, estivemos imersos, todos nós, em um cenário de choros e súplicas para que a dupla continuasse. Esse resultado é encarado como o desencadeamento de uma proposição de prática acolhedora, sensível, como registrada pela estudante Mendes, linhas atrás. Não queríamos mais uma prática que dispensasse as brechas das emoções, ou seja, do modo como as crianças estavam se sentindo em cada atividade. Além disso, foram propostas atividades de acolhimento no início de cada aula, atravessadas pelas linguagens da arte, mas que não as abordaremos, tendo em vista os limites desse texto.

Retomo, outra vez, o diário de Mendes, que traceja os seus itinerários de observação na escola: “[...] nessa observação [3ª] interagimos mais com as crianças, o que me deixou bem feliz. Também conversamos mais com a professora [...]. Nessa quarta [dia da semana] eu prezei por observar as crianças e como elas conversavam entre si e realizavam as atividades”. A maneira como foram construídos os roteiros teve relação



com a discussão que estabelecemos com o texto de Madalena Freire, já citada, que reporta sobre os focos da observação, são eles: aprendizagem individual/coletiva; dinâmica da construção do encontro; coordenação em relação ao desempenho na construção da aula. Nesse sentido, questiona: “Por que é necessário focalizar o olhar? Olhar sem pauta se dispersa. Olhar pesquisador tem planejamento prévio da hipótese que vai perseguir durante a aula, em cada um desses três focos” (Freire, 1996, p. 25). Desse modo, esclareço que essa vertente não se constituiu em uma camisa de força e que as (os) estudantes poderiam trilhar outros focos, desde que apresentassem suas pertinências, no que se refere à proposição do estágio.

Partimos dessa orientação dada acima, de modo que durante os espaços-tempos de aula na UFAL, enrodilhamos as discussões teóricas para a produção dos focos, com perguntas orientadoras do olhar. Por isso, é muito presente nos diários, a escrita de trechos de aulas em que ora o foco são as interações criança-criança-professora, ora as ações individuais de cada uma, buscando entender as dinâmicas subjetivas e intersubjetivas que as unem. Desse modo, os projetos de intervenções foram sendo delineados conforme preenchiam os focos, considerando o entendimento aproximado da turma, uma vez que nos afastamos de qualquer pretensão totalizadora, que desse conta de abarcar toda as sutilezas que um grupo pode apontar, o que acreditamos que com o tempo de campo que tínhamos não seria possível. Assim, focalizamos: com o tempo que se tem o que é possível ver?

Com efeito, as considerações empíricas e teóricas, apontadas neste texto, apresentam possibilidades, e ao mesmo tempo, desafios, uma vez que, de um lado, percebemos os modos de se fazer estagiárias, no campo, observando, registrando e refletindo sobre os fenômenos e as relações nem sempre fáceis. Ademais, dando conta de pensar esse processo desde o início, quando das aulas na universidade até o desfe-



cho, nas escolas. Avalio que o objetivo traçado foi alcançado, ou seja, o de pensar outras formas de aproximação com as escolas, detendo o olhar em questões cruciais para o desenvolvimento do estágio, a saber: o eu-outro; a escola e suas realidades objetivas; as questões pedagógicas: currículo, planejamento, avaliação, bem como as práticas de alfabetização e letramento, além da escrita narrativa, que ainda se apresenta, por outro lado, como um grande desafio, tendo em vista os condicionantes a que estão submetidas as estudantes, mas que demonstram muitas potencialidades.

### **Considerações finais**

Neste capítulo problematizei o diário de itinerância como instrumento metodológico/avaliativo no estágio supervisionado, no contexto do curso de Pedagogia, cujo campo empírico é a escola de ensino fundamental, anos iniciais, tendo como público as crianças de 6 a 10 anos de idade, juntamente com o corpo de profissionais que compõem a instituição. Parti do entendimento do estágio como componente curricular obrigatório nos cursos de formação docente, cuja atividade teórica sublinha um caráter prático, considerando a lógica da sua constituição enquanto teoria, que se faz, na prática, práxis, ou seja, ao mesmo tempo em que traceja compreensões sobre as realidades, propõe mudanças de acordo com os princípios éticos, de justiça social e cognitiva.

No que se refere à escrita dos diários, entendidos como dispositivo de escrita-narrativa de si e do outro, chego à compreensão, com base no escopo teórico e empírico, que esse situa um espaço importante capaz de despertar maiores esclarecimentos sobre a experiência registrada, tendo em vista o afastamento do acontecimento e depois sua contação. Essa faceta, como vimos, teve amplas repercussões nos modos como as estudantes encararam o desafio de olhar, registrar e refletir as cenas do cotidiano escolar, cujos focos estavam plasmados nas dinâmi-



cas de interações entre as crianças, na organização didático-pedagógica e nas múltiplas aprendizagens que pululavam nesse cenário.

Noto, assim, anseios sobre o que escrever, tendo em vista que esse processo perpassa pela seleção, organização e reflexão. Observei, ainda, uma postura ética e sensível, uma vez que os registros apresentam questões que nem sempre são consideradas quando da observação e intervenções nas escolas, o que provoca, em nós, orientadores de estágio, a reflexão em torno do trabalho das categorias que, por vezes, são negligenciadas na formação, sobretudo ao encararmos temas espinhosos, como as políticas curriculares e financeiras da educação básica, nas quais estão tão marcantes a desvalorização.

Olhar por esse prisma nos parece um caminho acertado, mas não o único. As encruzilhadas a que estamos defronte, precisam ser encaradas como alternativas viáveis e possíveis, dentro das múltiplas perspectivas que se apresentam. O que foi enfatizado, nessa experiência relatada, ainda que brevemente, foram as linguagens, leituras, escritas e alteridades, em direção a uma poética da educação, em que nos voltamos para nós, na intenção de nos abrir à compreensão do outro, esse que se acosta de uma subjetividade contextual e dinâmica. Desse modo, concluo que o diário de itinerância constituiu-se como um mecanismo potente para a formação docente, especialmente no estágio, bem como resplandece como um instrumento avaliativo que abarca a experiência em seus cacos e estilhaços espelhados.

## Referências

ALLENDE, I. **Paula**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, 2003.



BANDEIRA, M. **Estrela da vida inteira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BITTENCOURT, N. A. Avaliação formativa de aprendizagem no ensino superior: um processo construído e vivenciado. Caxambu, MG: **Anais...** 24ª Reunião Anual da Anped, 2001.

BRAGANÇA, I. F. S.; FARIA, J. B.; PEZZATO, L. M. Refletindo sobre Possibilidades de *Pesquisa Formação* no Curso de Pedagogia: Diários e Narrativas Pedagógicas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-22, 2023.

CERTEAU, M. **A escrita da história**. Petrópolis: Vozes, 2020.

CHAVES, S. M. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades. Caxambu, MG: **Anais...** 2004.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

ECO, U. **Obra aberta**: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. São Paulo: Perspectiva, 2019.

FREIRE, M. **Observação, registro e reflexão**. Instrumentos Metodológicos I. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

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

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência e Educação**, Bauruhess, v.11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GARCIA, R. L. Apresentação. In: GARCIA, R. L. **Alfabetização dos alunos das classes populares**. São Paulo: Cortez, 2012.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2005.

GERALDI, W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João, 2015.





LARROSA, J. **Tremores**: Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LISPECTOR, C. **A Hora da Estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2017.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. **Temas de Pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

PEZZATO, L. M. Diários: uma política de escrita? Terças transversais. Oficinas de formação inventiva –Faculdade de Formação de Professores da UERJ. **YouTube**, 31 ago. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BSQlu3D7S5Q>.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores**: unidade teoria e prática? 11ª. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SKLIAR, C. **O ensino enquanto travessia**: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação. Salvador: EDUFBA, 2014.





## 4 REFORMAS CURRICULARES NO BRASIL:

### LIMITES E POSSIBILIDADES DE UM CURSO DE EXTENSÃO REALIZADO DURANTE A PANDEMIA<sup>3</sup>

Kátia Maria Silva de Melo

Carolina Nozella Gama

#### Introdução

No ano de 2020, enfrentamos situações inusitadas em nosso país no cenário da pandemia causada pelo SARS-COV-2, o que exigiu a suspensão das atividades educativas presenciais nas escolas. Diante disso, foi necessário repensar as atividades formativas desenvolvidas no âmbito da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Nessa seara, foi organizado o curso de extensão “*Cenário atual das reformas curriculares no Brasil: a agenda empresarial e as repercussões para a educação*”, no período de 5 a 26 de agosto, por meio de encontros *on-line* na Plataforma *Google Meet*, totalizando vinte horas de estudos e discussões. Durante quatro semanas ocorreram encontros todas às quartas-feiras, das 10h às 12h, contemplando temas previamente estabelecidos no cronograma do curso, quais sejam: *currículo, escola e sociedade; as reformas empresariais da educação; a BNCC: princípios norteadores; a BNC-formação: retrocessos no processo formativo*.

O público participante foi diverso, envolvendo estudantes de graduação e de pós-graduação, professores da Educação Básica e do Ensino Superior e técnicos. Foram realizadas 76 (setenta e seis) pré-inscrições por meio do *Google Forms*. Posteriormente, os inscritos receberam

---

3 Este capítulo foi publicado anteriormente na Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v.17, n.2, p.1594-1613, abr./jun. 2022.



orientações para acessar o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da UFAL e fazer a inscrição. Nesse processo, foram realizadas 28 (vinte e oito) inscrições no SIGAA e 38 (trinta e oito) pessoas participaram dos encontros, algumas das quais não conseguiram realizar a inscrição pelo sistema da universidade.

O curso teve como objetivo geral contribuir para o entendimento das reformas curriculares em curso no Brasil, discutindo seus fundamentos e suas repercussões para a formação docente à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. Os objetivos específicos foram os seguintes: realizar discussão sobre as relações entre currículo, escola e sociedade, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, delimitando a diferença entre Base Comum Nacional e Base Nacional Comum Curricular (BNCC); dialogar sobre as reformas empresariais na educação, discutindo seus fundamentos e repercussões para a educação escolar; debater os princípios norteadores da formulação da BNCC e suas repercussões para a formação; apresentar e discutir os fundamentos norteadores da Base Nacional Comum para a formação inicial (BNC-formação), explicitando os retrocessos para a formação docente.

Os participantes receberam previamente os textos norteadores das aulas e posteriormente o material complementar para o aprofundamento de estudos, postados no *Google Classroom*. O processo avaliativo ocorreu ao longo da realização dos encontros *on-line*, a partir da participação nos debates realizados durante as aulas e por meio das respostas enviadas via *Google forms*. Indagou-se qual o tópico mais importante aprendido a cada encontro, as condições de participação e avaliação do encontro e sugestões para melhorá-lo.

Norteamos nossos estudos pelos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, segundo os quais o currículo é entendido como uma seleção dos saberes produzidos pela humanidade, diferenciando-se de programa ou elenco de disciplinas. No currículo devem estar pre-



sentes os saberes científicos, artísticos e filosóficos que, organizados enquanto saber escolar, viabilizam o trabalho educativo desenvolvido na escola, para a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado (Saviani, 2011). Na organização do currículo escolar estão presentes disputas entres projetos formativos, atualmente configuradas na conjuntura da reforma curricular norteadada pela BNCC e demais instrumentos normativos da educação escolar elaborados a partir dela (Pareceres e Resoluções do CNE).

Neste capítulo, apresentaremos uma síntese das discussões realizadas ao longo do curso, tomando como referência nossos estudos e pesquisas desenvolvidos no campo do currículo e da formação docente, na conjuntura das reformas curriculares em curso no Brasil. Para tanto, organizamos nossa exposição em dois pontos centrais: *as reformas empresariais da educação e a BNCC; a BNC-formação: retrocessos na política educacional*.

## **As reformas empresariais da educação e a Base Nacional Comum Curricular**

Ao longo do planejamento do curso de extensão, discutimos a importância de entendimento das reformas curriculares em curso no Brasil, norteadas pela BNCC, e a necessidade de contrapor a concepção de currículo que as embasa, aos postulados da Pedagogia Histórico-Crítica. Antes de iniciar a discussão sobre tais reformas, delimitamos o tema “Currículo, escola e sociedade” para a realização do primeiro encontro, ocorrido no dia 5 de agosto de 2020. Esse encontro foi iniciado às 10h e contou com a participação de trinta e sete (37) cursistas e das duas professoras coordenadoras do curso. Conforme planejado, os textos norteadores das discussões foram previamente enviados. Feitas as apresentações do grupo de participantes, foi realizada a exposição do plano de curso e dos *slides* referentes ao tema do encontro.



Os pontos centrais contemplados nesse encontro, que objetivou discutir as relações entre currículo, escola e sociedade, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, foram: i) Conceito de currículo e suas determinações sociais; ii) Saberes que compõem os currículos formativos destinados a preparar os educandos para se inserir de forma ativa e crítica na vida social; iii) A BNCC e um delineamento do conteúdo curricular da educação básica, visando superar os limites da proposta apresentada oficialmente no atual contexto de reforma curricular.

Sobre o conceito de currículo, é importante situar que, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC),

[...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. Porque se tudo o que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar (Saviani, 2016, p. 57).

O trabalho de organização do currículo deve voltar-se para a socialização do saber sistematizado, que se transforma em saber escolar a ser dosado e sequenciado para efeitos de sua apropriação no espaço escolar ao longo de um tempo determinado. Nessa condição, os conhecimentos sistematizados passam a integrar os currículos das escolas (*Ibidem*). Ao explicar a concepção de currículo neste primeiro encontro, buscamos realizar uma contraposição às abordagens que afirmam que “tudo aquilo que acontece na escola é currículo”, delimitando a distinção entre o que é essencial e o que é secundário, no âmbito da organização curricular. Na sequência da discussão, outros detalhes foram explicitados, sobre a questão do currículo, relacionados aos pontos centrais delimitados para discussão.



Partindo da concepção de currículo explicitada, ressaltamos que o papel da escola democrática é viabilizar a toda a população o acesso à cultura letrada, pois, conforme afirma Saviani (2016), para se libertar da dominação, os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam. Nesse sentido, no que tange à educação, os conhecimentos produzidos socialmente não interessam por si mesmos, pois os saberes mobilizados pelo educador se articulam em função do objetivo propriamente pedagógico, que se liga ao desenvolvimento do educando. Portanto, não são os saberes, enquanto tais, que determinam a construção dos currículos escolares, mas os objetivos educativos que determinam a seleção dos saberes que deverão compor a organização dos currículos (Saviani, 2016).

Na continuidade da discussão, foi retomada, a partir de Saviani (2016), a origem da defesa de uma Base Comum Nacional (BCN), enquanto norteadora do processo formativo. Ela foi formulada no âmbito do movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores (final dos anos 1970, início dos anos 1980); movimento que deu origem, em 1990, à atual Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope).

Consideramos que a discussão da origem da BCN é fundamental para diferenciá-la da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo em vista a confusão semântica que esses dois termos produzem. Para tanto, foi necessário explicitar que a legislação educacional brasileira em vigor incorporou a exigência de definição de uma Base Nacional Comum Curricular. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), é afirmado, no art. 26, que: “[...] os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum”. Seu art. 64 estabelece que a formação dos profissionais da educação “[...] será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nessa formação,



a base comum nacional”, sem, entretanto, explicitar o significado desta expressão (Saviani, 2016).

O estabelecimento de uma base comum nacional curricular, nos termos da LDB, foi encaminhado por meio da elaboração e aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para as várias etapas e modalidades de ensino. A partir da discussão sobre a BCN e a BNCC, incorporada na legislação, retomamos o questionamento de Saviani (2016, p. 75): “se a base comum já se encontra definida por meio das DCNs, que permanecem em vigor, qual o sentido desse empenho em torno da elaboração e aprovação de uma nova norma relativa à ‘Base Nacional Comum Curricular’?”.

Visando solucionar essa questão, foi abordada a centralidade das avaliações externas, realizadas por meio de testes globais padronizados, na organização da educação nacional. Entendemos, à luz dos estudos realizados, que tal centralidade está relacionada às reformas empresariais realizadas no Brasil, amparadas na experiência norte-americana. Ocorrerá, então, a subordinação do processo formativo escolar à lógica das avaliações em larga escala, implicando uma distorção do trabalho pedagógico que, entendemos, deve ser orientado para a viabilização do desenvolvimento dos educandos numa perspectiva ampla (Saviani, 2016).

Partindo desse entendimento, em contraposição à tendência dominante na atual reforma curricular norteadada pela BNCC, defendemos as seguintes proposições, amparadas na discussão realizada por Saviani (2016):

- A organização curricular das várias etapas e modalidades de ensino, no âmbito do sistema nacional de educação, deverá tomar como referência a forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos;





- A educação a ser ministrada deverá garantir a todos o acesso aos fundamentos que tornaram possível a revolução micro-eletrônica que está na base tanto dos mecanismos de automação que operam no processo produtivo como das tecnologias da informação que se movem nos ambientes virtuais da comunicação eletrônica;
- A necessidade de resistir e superar a lógica das competências e habilidades norteadora da atual reforma curricular e de recuperar a noção original de BCN da Anfope, bem como de explorar as brechas da BNCC, na sistematização do ensino e na definição de objetivos de aprendizagem.

Ao longo do debate realizado com os participantes, as intervenções apontaram para a necessidade de continuidade de estudos sobre a BNCC, além de terem sido apresentados alguns questionamentos sobre as consequências dessa política curricular nas escolas. Um deles foi: “diante do cenário atual, como avançar na realização do trabalho pedagógico na direção de outro projeto formativo”? Concluído o primeiro encontro do curso, foram enviados aos participantes os *slides* norteadores da discussão e os textos básicos para o 2º encontro.

Na continuidade do curso, discutimos “*As reformas empresariais da educação*”. O encontro foi realizado no dia 12 de agosto de 2020 e contou com a participação de 38 (trinta e oito) cursistas. O trabalho foi conduzido pelas duas professoras coordenadoras, que realizaram a exposição da temática proposta e a mediação dos debates. No encontro, o objetivo foi dialogar sobre as reformas empresariais da educação, discutindo seus fundamentos e repercussões para a educação escolar. Os pontos centrais discutidos foram: 1. *O que pode estar havendo de novo que esteja motivando um redobrado interesse do empresariado pela educação?* 2. *É possível que modificações no processo de desenvolvimento*



*econômico-social dos países, ou as próprias crises do capital, estejam mobilizando os empresários?*

Inicialmente, foi realizada uma explanação sobre as reformas empresariais da educação a partir das contribuições de Freitas (2014; 2016). Segundo Freitas (2014), empresários aparecem em vários países como reformadores educacionais. Eles defendem que é necessário melhorar a “qualidade” da educação para melhorar a produtividade. “Sem isso, dizem, perde-se competitividade internacional”. Nessa conjuntura, “[...] os processos de fabricação tendem a se sofisticar para intensificar a força de trabalho, exigindo tais processos mais educação” (Freitas, 2014, p. 49). Contudo, ocorrem conflitos entre educadores profissionais e empresários no que concerne ao que se entende por uma “boa educação”.

Para explicitar a contraposição de concepções de educação, apresentamos um comparativo das duas concepções:

**Figura 1** – O que se entende por uma boa educação.

EMPRESÁRIOS	EDUCADORES
<b>-Saber ler, escrever, contar e algumas competências esperadas na porta das empresas, medidas em testes padronizados.</b>	<b>- Ensinar a ler, escrever e contar é uma pequena parte da tarefa escolar.</b>
<b>-Notas altas indicam que houve melhoria da educação.</b>	<b>-Nota alta não é sinônimo de boa educação.</b>
<b>-As escolas devem seguir os modelos de gestão da empresa: controle e responsabilização.</b>	<b>- Defesa de uma educação de qualidade social, voltada para a formação humana ampla, considerada um bem público.</b>

Fonte: Slides elaborados pela coordenadora do curso (2020).

Realizada a contraposição das duas propostas educacionais, enfatizamos que “[...] os reformadores empresariais, em escala mun-



dial, visam controlar o que ocorre na educação, para qualificar a força de trabalho de acordo com as necessidades de produção e aumentar a produtividade” (Freitas, 2014, p. 54). Além disso, promovem o controle ideológico e político da escola, garantindo as suas funções clássicas: exclusão e subordinação (Freitas, 2014).

Esses reformadores realizam pressões sobre a área da educação, ressaltando a necessidade de reformar a política educacional a partir da defesa do direito à aprendizagem e não do direito à formação humana, à educação. É importante salientar que a defesa do direito à aprendizagem restringe-se à aprendizagem do básico para atender às demandas das novas formas de organização das relações de trabalho. Isso levará à tentativa de apagar a importância de outros direitos fundamentais para o exercício do direito à educação: direito à alimentação, direito à habitação, ao trabalho, à renda etc. Entretanto, afirmamos que não há como defender um direito isolado dos outros, como mostram estudos que correlacionam desempenho escolar e nível socioeconômico (Freitas, 2014).

No âmbito das reformas norteadas pelos interesses empresariais, ocorre um estreitamento curricular, impedindo que outras áreas de desenvolvimento da criança sejam exercitadas (artística, criativa, afetiva, corporal), pois o trabalho pedagógico está focado no ensino de português e de matemática (Freitas, 2014). As demais disciplinas são abordadas em “projetos interdisciplinares”, que conduzem à banalização do conteúdo dessas.

Freitas (2014, p. 52) afirma que “[...] os sistemas voltados para a aprendizagem do básico proposto pelos reformadores empresariais não garantem a aprendizagem de todos e de cada um”. O foco dos reformadores é o controle do professor; para tanto, propõem: o fim da estabilidade no emprego; o salário variável ligado ao resultado dos testes dos alunos; o estabelecimento de processos de avaliação dos professores; o



controle da formação docente, difundindo que ela é muito teórica e precisa ser mais prática; apostilar as redes de forma a controlar o conteúdo passado para os estudantes.

Nesse cenário, as práticas de avaliação tomam o controle do processo pedagógico, pois as avaliações de larga escala nacionais (ex.: Enade, Enem, Prova Brasil) e internacionais emergem como um instrumento político de promoção da internacionalização da política educacional. O sistema de avaliação instituído no Brasil toma como referência o padrão PISA – um programa internacional de avaliação de estudantes promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Freitas, 2014).

Após realizar a exposição da proposta dos reformadores empresariais, tematizamos as repercussões para a educação escolar com base em Freitas (2014):

1. Estreitamento curricular; 2. Competição entre profissionais; 3. Pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para os testes; 4. Fraudes; 5. Aumento da segregação socioeconômica no território; 6. Aumento da segregação socioeconômica dentro da escola; 7. Precarização da formação do professor; 8. Destruição moral do professor e do aluno [...] (Freitas, 2014, p. 55-56).

Ao apresentar essas repercussões para a educação escolar, constata-se que a privatização é a destinação final das políticas dos reformadores empresariais, o que levará à destruição da escola pública. Essa privatização ocorre de diversas formas, segundo Freitas (2016):

[...] privatização por terceirização de gestão, quando essa passa a ser exercida por uma organização social privada; terceirização por deslocamento de recursos públicos diretamente para os pais na forma de *vouchers* [...]; e também privatização por introdução no



interior da escola de lógicas de gestão privada e sistemas de ensino pré-fabricados (em papel ou na forma de *software*) que contribuem para a desqualificação e para elevar o controle sobre o trabalho dos professores (Adrião *et al.*, 2009 *apud* Freitas, 2016, p. 141).

Para encerrar a exposição do tema, apresentamos alguns desafios a serem enfrentados pelos educadores diante dos problemas vivenciados na escola pública, marcada por processos de exclusão e precarização do trabalho docente, ressaltando a necessidade de analisar criticamente as reformas curriculares em curso, norteadas pela BNCC. Desse modo, destacamos a necessidade de definir coletivamente uma proposta de formação humana, antes de definir um currículo e seus objetivos, e de ir além de uma concepção de formação e de currículo centrada no desenvolvimento de competências e habilidades.

Em seguida, foi realizado o debate do tema com os participantes. Algumas questões foram destacadas das intervenções realizadas, como: a importância de enfrentamento do cenário atual de reformas e a importância do diálogo entre a universidade e as escolas da educação básica; e a percepção de que existe um discurso sobre a ineficácia do Estado/serviço público, voltado à construção de um consenso que favorece processos de privatização. Finalizamos o segundo encontro e, posteriormente, enviamos aos participantes os *slides* norteadores da discussão, as referências complementares e o texto básico concernente ao terceiro encontro.

Nosso terceiro encontro foi realizado no dia 19 de agosto de 2020, sendo intitulado como “A BNCC: princípios norteadores”. Os objetivos foram expor e discutir os princípios que orientaram a formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas repercussões para a formação. Eis os pontos centrais abordados: Os fundamentos pedagógicos da BNCC para demonstrar que sua elaboração atende aos



interesses da classe empresarial e é mais um episódio de esvaziamento da escola no Brasil; A defesa da adoção de concepção curricular norteada pela Pedagogia Histórico-Crítica, como alternativa de resistência à atual reforma curricular, entendendo-se que “[...] o principal objetivo da educação escolar é propiciar à classe trabalhadora o domínio dos conhecimentos clássicos” (Marsiglia *et al.*, 2017, p. 107).

No início da exposição enfatizamos, a partir de Marsiglia *et al.* (2017), a contradição presente na atual forma de sociabilidade (capitalista) entre a classe trabalhadora e a burguesia, no processo de luta pela democratização do acesso ao conhecimento produzido. Destacamos que a educação escolar passa a ser a forma social de educação dominante sob o regime capitalista e que o desenvolvimento das forças produtivas exige a apropriação de conhecimentos. Entretanto, ocorre um processo de esvaziamento curricular, fruto da concepção burguesa de currículo. Visando discutir esse processo de esvaziamento curricular, retomamos o processo de elaboração da BNCC, destacando que ela “[...] foi uma exigência dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da LDBN 9.394/1996 e do PNE 2014-2024 (Marsiglia *et al.*, 2017, p. 108). Sua elaboração foi iniciada em 2015, reunindo associações científicas de diversas áreas do conhecimento, Universidades Públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e representantes da classe empresarial reunidos na ONG Movimento pela Base Nacional Comum.

Na sequência da exposição, tratamos dos princípios norteadores da BNCC, enfatizando que estão centrados na noção de competência, no lema “aprender a aprender”, e expressam os interesses da classe empresarial, negligencia-se uma proposta pedagógica direcionada à transmissão, por meio da organização do currículo escolar, dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos produzidos pela humanidade.



Consideramos que a defesa do lema “aprender a aprender” configura um retrocesso no desenvolvimento da reforma curricular, pois ocorre uma retomada e atualização do discurso do Relatório da Comissão da Unesco, quando apresenta os saberes necessários para a educação no século XXI: “*aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a ser*”, resumidos no lema: “aprender a aprender”. Tais saberes representam uma proposta centrada no desenvolvimento da capacidade de adaptação à chamada “sociedade do conhecimento”, ocorrendo, assim, um silenciamento de que vivemos numa sociedade capitalista, essencialmente injusta e desigual (Melo, 2007).

Realizada a delimitação de nosso posicionamento no campo da reforma curricular, passamos à discussão das relações entre as reformas educacionais e a questão curricular, retomando o processo de reformas ocorrido nos anos de 1990, a partir de Marsiglia *et al.* (2017). Destacamos o caráter neoliberal destas reformas que repercute até os dias atuais. Elas tiveram como consequências um conjunto de perda de direitos, a precarização do trabalho e o ajuste da educação às demandas da globalização. Para tanto, propuseram a formação do trabalhador polivalente, adaptado à ideologia da empregabilidade.

Identificamos nessa retomada as relações com a reforma curricular em curso, norteadas pela BNCC. Nesta conjuntura, líderes empresariais criaram em 2006 o organismo empresarial “*Todos pela educação*” (Martins, 2009). Nele, são formuladas proposições que sintetizam a agenda do capital para educar os trabalhadores, a saber: privatização; responsabilização pelo desempenho dos estudantes; divisão técnica do trabalho educativo; responsabilização pelo desempenho dos estudantes (Pina, 2016).

As reformas empresariais alinham a educação escolar ao projeto neoliberal de sociedade e interferem no currículo, norteadas por um receituário neoliberal e pós-moderno. Segundo esse receituário,



apresenta-se uma visão negativa sobre a transmissão do conhecimento científico por parte da escola e ocorre a legitimação do pragmático e da superficialidade pertencentes ao cotidiano alienado da sociabilidade capitalista (Duarte, 2006).

A proposta pedagógica adotada pela BNCC pauta-se pela centralidade da noção de competência, definida como

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p. 8).

Identificamos que ocorre no processo pedagógico um destaque dos atributos subjetivos mobilizados no trabalho, mediante uma perspectiva individualista na formação. Realizada a discussão dos fundamentos da atual reforma curricular, passamos à explicação dos três grupos de competências gerais que devem ser desenvolvidas pelos alunos.

Segundo Marsiglia *et al.* (2017),

[...] a BNCC define três grupos de competências gerais que se inter-relacionam e perpassam todas as áreas e componentes que devem ser desenvolvidos pelos alunos ao longo de toda a educação básica. São elas: competências pessoais e sociais, competências cognitivas e competências comunicativas (Marsiglia *et al.*, 2017, p. 116).

Esses grupos de competências expressam uma visão de mundo pertencente ao discurso multiculturalista – uma das expressões da pós-modernidade. Na aparência, esse discurso defende a inclusão, a democracia, o respeito à diversidade cultural, a solidariedade etc. Na prática, tem como função a legitimação ideológica do capitalismo contemporâ-





neo (Marsiglia *et al.*, 2017). Para finalizar nossa exposição, apresentamos e problematizamos as dez competências gerais a serem desenvolvidas na Educação Básica, segundo texto da BNCC (Brasil, 2017).

No debate realizado em seguida, os participantes e as professoras coordenadoras do curso retomaram os fundamentos das reformas empresariais, discutiram algumas repercussões para a educação básica e os desafios a serem enfrentados. Surgiram questionamentos sobre as possibilidades de resistência na conjuntura atual, que apontaram para a necessidade de fortalecimento do trabalho coletivo, de questionamento das políticas neoliberais e de desenvolvimento de estratégias para a preservação da saúde mental, tendo em vista as condições laborais adversas enfrentadas pelos trabalhadores. Após o encerramento do 3º encontro, foram enviados os *slides* norteadores da discussão realizada, as referências complementares e os textos básicos para o último encontro do curso.

### **A BNC-formação: retrocessos na política educacional**

O encontro realizado no dia 26 de agosto de 2020 pautou a temática “A BNC-formação: retrocessos na política educacional”, contando com a participação de 38 (trinta e oito) cursistas. A discussão foi iniciada com uma exposição da temática pelas professoras coordenadoras, seguida das questões e comentários dos demais presentes. O objetivo do encontro foi avançar na compreensão acerca dos fundamentos norteadores da BNC-formação, explicitando os retrocessos para a formação docente. Para tanto, os principais pontos abordados foram: 1. *A política de formação de professores e a destruição das forças produtivas*; 2. *As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a BNC-formação de professores (Resolução CNE/CP nº 2/dez. 2019)*.



Valendo-se da análise realizada por Lavoura *et al.* (2020) acerca BNC-formação no seio da política de formação de professores no cenário de avanço neoliberal, a exposição do tema foi iniciada pela explicação acerca da crise estrutural do capital e da destruição das forças produtivas, considerando as relações desta crise com as políticas de esvaziamento dos currículos da formação e o desmonte do ensino público:

[...] o desenvolvimento das forças produtivas atingiu um nível extremamente avançado no atual modo de produção, mas, devido às relações sociais de produção capitalista impedirem a continuidade deste desenvolvimento, o capital passa a destruir as próprias forças produtivas, constantemente, para manter o seu processo de reprodução, o que inclui a destruição do próprio ser humano e de sua força de trabalho (Lavoura *et al.*, 2020, p. 556).

O modelo de produção imperialista em crise estrutural não se para progresso de destruição. Nesse processo, ao tempo que a ciência se desenvolve, uma parcela mínima da população a acessa e a degradação ambiental e humana aprofunda-se (extermínio do meio ambiente, surgimento de novas doenças e crescimento dos conflitos bélicos) (Lavoura *et al.*, 2020). Sobre tais relações, que necessitam ser explicitadas para avançarmos na compreensão dos fundamentos norteadores da BNC-formação, os autores elucidam que o conjunto das medidas políticas de esvaziamento dos currículos na formação de professores e o desmonte do ensino público superior são parte da totalidade da conjuntura nacional e internacional de intensos retrocessos político-econômicos, sociais e culturais, marcado pelo desmonte dos serviços públicos, pelas privatizações e pelo entreguismo do patrimônio nacional ao rentismo e ao capital financeiro internacional.

Pautados pela ideologia liberal, tais retrocessos estão guiados pelo que apregoa o imperialismo; um de seus traços fundamentais é a



defesa do Estado mínimo, mas apenas para as necessidades dos trabalhadores, sendo sempre acionado para salvar da falência os banqueiros e sustentar as corporações quantas vezes forem necessárias.

Segundo Lavoura *et al.* (2020, p. 560-561), “[...] é nessa conjuntura internacional e nacional que se tem dado o processo de destruição das forças produtivas, cujo processo de degeneração e desumanização da formação humana em termos de escolarização é uma de suas facetas”. Assim, ocorre a precarização da educação e a destruição da educação pública como direito, que terá como uma das consequências o aumento das taxas de analfabetismo e analfabetismo funcional, apesar do percentual de queda desses índices nas últimas décadas. Na década de 1940, 56% da população era analfabeta (23 milhões de analfabetos); já na década de 2000, 9% da população (18 milhões de analfabetos). Os índices de analfabetismo são maiores em Alagoas, que apresenta um percentual de 22,5%, de acordo com o Censo Brasil 2010.

Além da discussão sobre a crise estrutural do capital e a destruição das forças produtivas, foram retomados os princípios neoliberais, tendo em vista que norteiam as políticas educacionais em curso. Segundo esses princípios, realiza-se a defesa da liberdade individual e da liberdade de mercado ante qualquer tipo de intervenção estatal. Ocorre, então, a defesa de um Estado mínimo para os trabalhadores e máximo para o capital. O Estado cumpre um papel de sustentação junto às corporações, salvando da falência os grandes banqueiros (Lavoura *et al.*, 2020).

Na continuidade da exposição do tema, passamos à discussão da Resolução CNE/CP nº 2, de dezembro de 2019 (que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica - BNC-Formação). Ressaltamos que a Resolução de 2019 atinge duramente a autonomia das ins-



tituições universitárias quanto às suas propostas curriculares, apresentando uma configuração prescritiva. Ao revogar a Resolução CNE/CP nº 2, de 2015, concretiza um retrocesso no campo da formação docente, pois esta última articula em sua proposta formativa a formação inicial e continuada e a valorização dos profissionais do magistério.

Configura-se, então, uma reforma curricular de caráter neotecnista, privatista e praticista. Referenciadas exclusivamente nas determinações da BNCC para a Educação Básica, tais diretrizes da formação de professores restringem ainda mais a possibilidade de uma formação solidamente constituída no campo da educação, com seus fundamentos e teorias pedagógicas plenamente desenvolvidas ocupando o caráter de centralidade formativa.

Posteriormente à exposição dos princípios norteadores da Resolução CNE/CP nº 2, de 2019 (Brasil, 2019), a proposta curricular desta resolução foi discutida, partindo-se do Capítulo 3 (Organização curricular) e do Capítulo 4 (Cursos de licenciatura). No Capítulo 3, artigo 7º, são apresentados os princípios norteadores da organização curricular, dos quais foram destacados: centralidade da prática, compromisso com as metodologias inovadoras e os projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção dos itinerários formativos etc.; e avaliação, considerando a matriz de competências. No Capítulo 4 (Cursos de licenciatura), explicita-se como deve ser organizada a carga horária dos cursos de licenciatura, sendo estabelecido um mínimo de 3.200 horas para a formação, que devem ser distribuídas em três grupos: i) G1 – Base comum de conhecimentos – 800 horas (25% do curso) voltadas para os fundamentos da educação e suas articulações com sistemas e práticas educacionais; ii) G2 – Aprofundamento – 1.600 horas (50% do curso) – conteúdos das áreas, competências e habilidades previstas na BNCC – educação básica; iii) G3 – Prática pedagógica – 800 horas (25% curso) – 400 horas para o estágio supervisionado (em situação real de



trabalho) e 400 horas para a prática dos componentes curriculares (G1 – Base comum de conhecimentos e G2 – Aprofundamento).

Ao realizar a discussão sobre a organização curricular dos cursos de licenciatura, à luz da referida resolução, foi enfatizado o processo de fragmentação da formação docente, centrada na noção de desenvolvimento de competências e habilidades, como pode ser observado no texto da BNC-formação de professores. Tais competências, por si sós, já seriam controversas, uma vez que pautar a formação de professores exclusivamente nelas pode configurar uma estratégia de rebaixamento e esvaziamento dos currículos.

Para desenvolver esta afirmação foram apresentadas, em seguida, as bases teórico-filosóficas e pedagógicas da nova BNC-formação, explicitadas por Lavoura *et al.* (2020), a saber: 1) A formação de professores pautada pela lógica das competências não é novidade, pois representa uma continuidade entre as pedagogias ativas escolanovistas, o construtivismo piagetiano e a pedagogia das competências, em que se ressalta o lema de inspiração deweyana em torno da insígnia *learning by doing* (aprender fazendo); 2) A lógica das competências possui vinculação direta com os estudos sobre os saberes tácitos e a epistemologia da prática reflexiva, concebendo-se competência como sinônimo direto de mobilização de saberes, transferência de saberes para o agir imediato, desempenho satisfatório em situações de experiência real; 3) Há uma vinculação ao ideário do pragmatismo filosófico, constituindo-se num pragmatismo pedagógico.

A partir dessas bases teóricas ocorre a negação do saber objetivo, a descaracterização do papel da escola em transmitir esse saber nas suas formas mais desenvolvidas e a desvalorização do papel do professor como agente do ensino. Compõe-se, desse modo, o acervo estratégico da atual política educacional, com vistas ao empobrecimento da formação pedagógica e cultural dos futuros professores.



Em contraposição a esta política, faz-se necessário recuperarmos as pertinentes considerações realizadas por Saviani (1996) para reafirmar que:

O professor é, antes de tudo, um educador, isto é, formador de homens. Esta verdade simples que está na raiz da atividade docente tendeu, porém, a cair no esquecimento em benefício do aspecto mais visível da função docente que passou a ser entendido como a forma mesma do próprio ser do professor. Assim, à medida que o magistério se institucionalizava através da constituição e expansão dos sistemas escolares, cristalizava-se essa compreensão restritiva do papel do professor. Daí, a separação entre instrução e educação e o consequente entendimento de que a tarefa da escola se limitava à instrução (Condorcet, 1989:56-72), definindo-se o professor como instrutor (*instituteur*, em francês). Estamos aí diante de uma ilustração da fundamental questão epistemológica segundo a qual a aparência não apenas esconde a essência, mas pode tomar o lugar da própria essência (Saviani, 1996, p. 71).

Não podemos perder de vista a especificidade da atividade docente, voltada à formação humana, o que abarca os processos destinados à instrução e à educação dos sujeitos. Isso corrobora os princípios formativos historicamente defendidos pela Anfope, resumidos na proposta de uma Base Comum Nacional: 1) Formação para o humano, forma de manifestação da educação omnilateral; 2) Compromisso social do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio-histórica; 3) Docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico; 4) Trabalho pedagógico como foco formativo (trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo norteador do trabalho docente); 5) Sólida formação teórica em todas as atividades curriculares (nos conteúdos específicos a serem ensinados



e nos conteúdos pedagógicos); 6) Ampla formação cultural; 7) Unidade teoria-prática - criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso; 8) Incorporação da pesquisa como princípio de formação; 9) Gestão democrática; 10) Desenvolvimento do compromisso social e político da docência; 11) Valorização profissional (reflexão sobre a formação do professor e suas condições de trabalho, carreira, salário e formação continuada); 12) Avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação como parte integrante das atividades curriculares, entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do PPC de cada curso (ANFOPE, 1998).

Realizada a exposição desses pontos acerca do tema do encontro, no momento do debate, os participantes e as professoras coordenadoras apresentaram questionamentos e posicionamentos sobre as consequências da reforma dos cursos de licenciatura a partir da reforma curricular em curso, discutiram os retrocessos configurados a partir da adoção da noção de competência e apontaram para a necessidade de resistir aos retrocessos presentes nas atuais políticas curriculares.

## Considerações finais

Considerando o exposto até o momento, bem como as discussões e a avaliação realizada no decorrer do curso *“Cenário atual das reformas curriculares no Brasil: a agenda empresarial e as repercussões para a educação”*, é possível afirmar que, através das discussões, que abordaram os fundamentos e repercussões das reformas curriculares para a formação docente a partir das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica, o curso contribuiu para a ampliação do entendimento acerca das reformas curriculares que ocorrem no Brasil, conforme delimitado no objetivo geral do plano de trabalho.



No que diz respeito às inscrições, participação e permanência no curso, das 76 (setenta e seis) pré-inscrições, 28 (vinte e oito) foram confirmadas no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da UFAL. É importante salientar que algumas pessoas tiveram dificuldade para realizar a inscrição no SIGAA, mesmo havendo um esforço por parte da coordenação do curso na busca por solucionar o problema, tendo em vista a inserção dos cursistas no sistema. Essa dificuldade no manejo dos sistemas e a ausência de um suporte técnico mais próximo às ações de extensão propostas foram um dos pontos frágeis identificados. As professoras coordenadoras do curso acabam por assumir não apenas a dimensão pedagógica vinculada aos processos formativos, mas também a parte técnica e administrativa, de manejo e operacionalização dos sistemas e ferramentas necessárias à viabilização do curso. Apesar da dificuldade mencionada, contamos com a frequência e a permanência ao longo dos encontros de uma média de 30 (trinta) cursistas, praticamente não havendo desistência.

A sistematização das respostas dos cursistas ao questionário disponibilizado pelo *Google Forms* auxiliou na avaliação das possibilidades e limites do trabalho desenvolvido. Obtivemos 30 (trinta) respostas ao questionário, que foi composto por cinco questões. A primeira questão indagou: *you felt in conditions to participate in the course with quality? What are the reasons?* Sobre essa pergunta, 63% dos respondentes afirmaram terem tido condições favoráveis para a realização do curso, como: conexão de internet estável de qualidade, aparelhos e ambiente adequados, boa organização e condução do curso; disponibilização com antecedência dos materiais para estudo, qualidade dos materiais disponibilizados, pontualidade e organização do tempo e espaços de discussão e liberação da escola para participar dessa formação. Cerca de 16,5% sentiram-se em condições de participar do curso com qualidade, apesar de terem enfrentado algumas dificuldades como: instabilidade





de conexão à internet, uso de ferramentas como a plataforma *Google Meet*, utilizada para os encontros *online* síncronos, bem como falta da relação pedagógica presencial física. As demais respostas, 6,5% apontaram no sentido da falta de condições favoráveis à realização do curso devido às seguintes limitações: problemas de conexão decorrentes do sinal de internet, dificuldades de conciliar os estudos com as demandas domésticas, com os filhos e com o trabalho remoto.

A avaliação dos cursistas foi unânime com relação a ter havido *coerência entre os temas abordados nos encontros e os objetivos iniciais propostos* no plano do curso. Para ilustrar, trazemos algumas das respostas: “Excelente curso, com um fio condutor muito claro, mais que necessário nesses tempos sombrios”; “Sequência maravilhosa de textos que possibilitaram uma compreensão com relação às temáticas discutidas”. Outros aspectos avaliados foram: a *adequação da carga horária*, *os procedimentos pedagógicos utilizados e os materiais disponibilizados para a compreensão da temática abordada*. No que diz respeito à carga horária do curso, 73% avaliaram ter sido adequada e 26% apontaram a necessidade de haver mais encontros, em razão da importância do tema, da necessidade de aprofundamento e continuidade das discussões, e em razão de as discussões remotas não terem a mesma qualidade das presenciais. Com relação à qualidade dos procedimentos pedagógicos adotados e do material disponibilizado para a compreensão da temática abordada, 100% dos cursistas consideraram adequado, tendo em vista os objetivos propostos nas condições da sua oferta no período de isolamento social decorrente da pandemia.

Outro aspecto importante, que contribuiu para a qualidade e a viabilização do curso, foi o trabalho compartilhado entre as professoras coordenadoras, que já possuíam uma afinidade teórico-metodológica, bem como experiência de quatro anos no compartilhamento de turmas



de estágio no curso de graduação de Pedagogia no Centro de Educação da UFAL.

Por último, indagamos sobre *sugestões e observações para o melhoramento do curso*. Das respostas, 40% não indicaram sugestões de ajuste e cerca de 33% sugeriram a continuidade ou a realização de novos cursos de mesmo caráter. As demais sugestões dividiram-se entre os seguintes aspectos: orientar uma produção textual, sistematizando o conhecimento acumulado no curso e contribuindo para as discussões; melhorar os *slides*, utilizando mais cores, animações e *gifs* que permitam enriquecer o que está sendo dito; avançar no domínio das ferramentas utilizadas; ampliar as intervenções dos alunos e professores participantes e contar com o apoio de monitores para o auxílio no trabalho das professoras coordenadoras.

Consideramos que ao longo do percurso enfrentamos diversas dificuldades: a necessidade de adaptação ao trabalho remoto, que exigiu articular o espaço privado ao espaço público; a utilização de novas tecnologias da informação e comunicação; a sobrecarga de trabalho devido ao contexto da pandemia que transformou o espaço doméstico em ambiente de trabalho; o enfrentamento das incertezas decorrentes de um período no qual estávamos expostos a possibilidades de adoecimento físico e mental; e a necessidade de resistir a um conjunto de políticas públicas geradoras de processos de precarização do trabalho. Entretanto, o trabalho em parceria e a discussão com estudantes da graduação, da pós-graduação, profissionais da Educação Básica e da Educação Superior, de diversas instituições, nos fortaleceram. A aceitação de nossa proposta por parte do grupo e o comprometimento coletivo possibilitaram consolidar nossa opção por um projeto educativo norteado por uma perspectiva humanizadora, ancorada na pedagogia histórico-crítica. Afinal, em tempos de ampliação da barbárie, de banalização da



vida, de genocídio, cremos ser necessário reafirmar e contribuir para o desenvolvimento desta concepção educativa.

## Referências

ANFOPE. **Documento final do IX Encontro Nacional**. Campinas, SP: 1998. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/9%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1998.pdf>

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 15/2017**. Texto Anexo – Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil e Ensino Fundamental. In: BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). MEC/CNE. Conselho Pleno. Brasília: MEC, 2019.

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

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às proposições neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

FREITAS, L.C. Três teses sobre as reformas educacionais: perdendo a ingenuidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 99, p. 137-153, 2016.

FREITAS, L.C.de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos



reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014.

LAVOURA, T. N.; ALVES, M. S.; SANTOS JUNIOR, C. L. Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC-formação em debate. **Rev. Práxis Educacional**, v. 16, n. 37, 2020.

MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V. de O.; LIMA, M. A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARTINS, A. S. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2009.

MELO, K. M. S. **Formação e profissionalização docente: o discurso das competências**. Maceió: EDUFAL, 2007.

PINA, L. D. **“Responsabilidade social” e educação escolar: o projeto de educação básica da “direita para o social” e suas repercussões na política educacional do Brasil contemporâneo**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

SAVIANI, D. Educação Escolar, Currículo e Sociedade. **Movimento: Revista de Educação**, Rio de Janeiro, ano 3, nº 4, p. 54-84, 2016. ISSN 2359-3296.

SAVIANI, D. Florestan Fernandes e a educação. **Estudos Avançados**, v. 10, n. 26, abr. 1996.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.



# **5 LABORATÓRIOS VIRTUAIS NO ENSINO DE QUÍMICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ACESSIBILIDADE, BENEFÍCIOS E DESAFIOS**

*Fernando Silvio Cavalcante Pimentel*

*Monique Gabriella Angelo da Silva*

## **Introdução**

Preparar os licenciandos para atuarem em um mundo em mudança tem sido um desafio. Os cursos de licenciatura estão precisando acompanhar as mudanças sociais, educacionais e tecnológicas (Guaita; Gonçalves, 2020; Lopes; Fürkotter, 2020; Silva, 2024) para que os estudantes, futuros docentes, desenvolvam habilidades e competências desde o início de sua formação, para atuarem com qualidade e em conformidade com a Cultura Digital (Santaella, 2003).

A partir deste contexto, esse capítulo apresenta um estudo pontual e relacionado com uma realidade concreta: o curso de Química EaD da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) como instigador das análises de laboratórios virtuais de Química. Realizar especificamente estes laboratórios coaduna com as percepções formativas presentes no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e os estudos do Grupo de Pesquisa QuiCiência e do Grupo de Pesquisa Comunidades Virtuais-UFAL sobre Formação de Professores e Cultura Digital.

Conforme o PPC, o curso de Química Licenciatura possui a finalidade de formar professores para atuar na educação básica, mais especificamente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (UFAL, 2019). É esperado que estes profissionais tenham um amplo co-



nhecimento sobre sua área de formação e que sejam capazes de refletir e planejar suas práticas pedagógicas teóricas e laboratoriais (UFAL, 2019). Entre as críticas feitas aos cursos de Química licenciatura, destaca-se o fato de muitas vezes serem ministrados por professores universitários sem formação pedagógica adequada (UFAL, 2019), trabalhando com excesso de conteúdos em detrimento da prática, e desconexão com as demandas da sociedade contemporânea.

Pode-se citar, por exemplo, o impacto que sofreram os cursos de Química licenciatura durante o período pandêmico causado pelo coronavírus (SARS-CoV-2), doença respiratória que se iniciou no final do ano de 2019, na cidade de Wuhan, na China, que causou inúmeras mortes, inclusive, no Brasil (Brasil, 2020). A pandemia exigiu a necessidade de adaptação ao ensino remoto e evidenciou a falta de preparo dos professores para desenvolverem práticas educacionais mediadas por tecnologias digitais e a necessidade de se pensar em novas estratégias para o ensino, inclusive o de Química, em especial no que se refere a estas práticas experimentais (Rezende, 2021).

Durante o período da pandemia, muitas instituições de ensino tiveram que manter seus laboratórios de ensino fechados para atender às restrições de distanciamento físico e medidas de segurança. Esta realidade limitou a capacidade dos estudantes desenvolverem aulas práticas experimentais, consideradas importantes para o processo de ensino-aprendizagem de Química. Segundo Mendes e Rezende (2021), este momento de restrições por conta das medidas sanitárias foi oportuno para o uso de simulações virtuais e atividades práticas adaptadas para o ambiente on-line.

É claro que os cursos de Química licenciatura EaD já faziam uso de tecnologias digitais, antes mesmo do período pandêmico, para completar o ensino presencial ou para oferecer as aulas totalmente on-line. Como supracitado, em aulas de Química, as plataformas virtuais,



por exemplo, já eram comumente utilizadas como um ambiente de aprendizado onde os estudantes podiam interagir com os professores e colegas de turma, ter acesso a materiais de estudo, a aulas práticas virtuais, fóruns de discussão etc. Descardecí (2023), por sua vez, alerta que um código escrito, por exemplo, sozinho, não comunica uma mensagem e que, não existe supremacia da escrita para concretizar uma comunicação. O letramento pode ser realizado de forma multimodal, ou seja, por inúmeros canais de aprendizagem. Dessa forma, pode gerar envolvimento e maior alcance na aprendizagem nos cursos de Química.

A EaD tem desempenhado um papel fundamental na formação de professores no Brasil, especialmente em regiões com menor acesso a instituições de ensino superior. De acordo com o estudo de Erthal e Chaves (2021), a expansão da EaD no país tem permitido que indivíduos de áreas remotas, como a região de Caparaó-ES, obtenham formação acadêmica e qualificação profissional. A EaD facilita a inclusão digital e a democratização do acesso ao ensino superior, contribuindo para a redução das desigualdades educacionais e sociais. Além disso, essa modalidade de ensino possibilita que os professores em formação desenvolvam habilidades autônomas e reflexivas, necessárias para a prática pedagógica, ao mesmo tempo que acompanham as inovações tecnológicas (Cortelini, 2017; Erthal; Chaves, 2021).

No entanto, a EaD enfrenta desafios significativos, como a necessidade de materiais didáticos atualizados, infraestrutura adequada e maior interação entre professores, tutores e alunos. Erthal e Chaves (2021) destacam que a ausência de professores e a falta de interação significativa podem prejudicar o processo de ensino-aprendizagem, impactando negativamente a formação dos professores. Apesar dessas limitações, a EaD tem se mostrado uma ferramenta poderosa na formação de docentes, principalmente em áreas onde a educação presencial é menos acessível. O sucesso da EaD na formação de professores,



entretanto, depende de uma abordagem pedagógica centrada no aluno e de políticas públicas que priorizem a qualidade educacional (Erthal; Chaves, 2021).

O termo EaD pode englobar uma variedade de significados, incluindo Educação a Distância, Ensino a Distância, Educação Aberta a Distância, entre outros. Embora as nomenclaturas apresentem diferenças em alguns aspectos, todas elas compartilham conceitos semelhantes (Fernandes *et al.*, 2020). Segundo Behar (2009), a EaD caracteriza-se pela separação física entre professor e estudante, além da utilização de tecnologias mediadoras para estabelecer a interação. Nesse contexto, a presença da tecnologia e de seus recursos para integração, mediação e aprendizagem deve promover a experimentação e a consolidação de novos conhecimentos.

Este capítulo dialoga diretamente com a teoria do currículo ao considerar como as práticas pedagógicas e as experiências de aprendizagem devem ser adaptadas para incluir recursos digitais que promovam uma educação mais inclusiva e acessível. Ao explorar o uso de laboratórios virtuais, o estudo não apenas responde às demandas contemporâneas por inovação no ensino de Química, mas também questiona e propõe reformulações curriculares que possam atender às necessidades dos estudantes no contexto da EaD, garantindo que eles tenham oportunidades de aprendizado prático que sejam equivalentes, em termos de qualidade e profundidade, às aquelas oferecidas nos cursos presenciais.

## **Curso de Química licenciatura EaD**

No Brasil, os cursos de Química licenciatura EaD estão inseridos no âmbito do Plano Nacional de Formação dos Professores (Parfor), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), tendo a Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes) como





organizadora das atividades de formação do magistério da Educação Básica da rede pública.

O surgimento destes cursos de licenciatura à distância, não somente os de Química, visa atender à demanda de professores que estão atuando em sala de aula sem terem a formação docente do Ensino Superior, infringindo assim a legislação. No caso dos professores de Química que estão atuando desta forma, e que não possuem tempo ou não residem próximo às instituições de ensino superior que ofertam cursos de Química licenciatura, possuem a oportunidade de concluir seus estudos por meio do EaD e atender à demanda por formação de professores qualificados para a educação básica (Leão *et al.*, 2017).

Os projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciatura EaD, em especial o de Química, tiveram como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a área de Química, e os Referenciais de Qualidade para cursos à distância - SEEC/MEC, que enfatizam a formação docente para o uso didático de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), inclusive alinhados com o artigo 1º da Lei nº 14.533 de 11 de janeiro de 2023, que estabeleceu a Política Nacional de Educação Digital (PNED), com a articulação entre programas, projetos e ações para potencializar padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso de recursos, ferramentas e práticas digitais (Brasil, 2023). Dessa forma, a proposta curricular incentiva a incorporação gradativa de artefatos tecnológicos em seus processos de ensino-aprendizagem. Tal incorporação é pertinente para que os professores possam integrar o sistema educacional com capacidade para contribuir, conscientemente, para o exercício da cidadania frente às mudanças sociais, culturais, econômicas e tecnológicas que a sociedade vem enfrentando neste século XXI.



Aulas experimentais

Tomando como base Diretrizes Gerais para as Licenciaturas/ SESU, as aulas práticas experimentais são fundamentais para os cursos de licenciaturas em exatas porque articulam a teoria com a prática, e permitem que os estudantes lidem com situações problemas e busquem solucioná-las. Essa prática retira o estudante da passividade, na qual ela atua como mero espectador, e o coloca na condição de sujeito produtor do conhecimento. Assim, todas as atividades experimentais proporcionam uma oportunidade de reflexão e teorização, amparadas por conteúdos teóricos e práticos, que servirão de contribuição para sua atuação profissional.

Quadro 1 - Adaptações em aulas práticas experimentais.

Adaptações	Tipos	Trabalhos recentes
Uso de equipamentos mais modernos	Instrumentação mais avançada e tecnologia de automação;	Nascimento <i>et al.</i> , 2019
Softwares e simulações	Química computacional e gestão de dados;	Ordoñez, 2023
Recursos Educacionais Digitais	Laboratórios Virtuais, vídeos instrutivos e tutoriais;	Gomes, 2020.
Interdisciplinaridade e Inovação	Integração com outras áreas e projetos de inovação;	Machado, 2023
Ensino à distância e Híbrido	Plataformas Online e Recursos interativos	Nascimento, 2023
Treinamento em segurança	Segurança em laboratórios modernos	Barros, 2020

Fonte: Os autores (2024).

Em questões relacionadas às aulas práticas-experimentais dos cursos de Química licenciatura, pode-se afirmar que as aulas práticas ofertadas vêm acompanhando as mudanças tecnológicas, embora o



grau e a rapidez desse acompanhamento dependam de cada instituição ou programa de ensino. No Quadro 1, podemos observar algumas adaptações que as aulas práticas experimentais estão enfrentando com as mudanças tecnológicas.

As adaptações apresentadas no quadro possuem cada uma o seu lugar de importância na modernização das aulas práticas experimentais, mas o uso de softwares e simulações, assim como o uso dos recursos digitais educacionais (Laboratórios Virtuais, vídeos instrutivos e tutoriais) são os mais frequentemente utilizados por serem mais acessíveis e de fácil implementação. Essa acessibilidade fornece um benefício educacional imediato com custo reduzido, que precisa ser considerado, porque a falta de recursos financeiros ainda é um desafio persistente, junto a carência de formação continuada para professores e a desigualdade de acesso a tecnologias fora do ambiente escolar.

### **Laboratórios virtuais de Química**

A utilização da tecnologia tem demonstrado inúmeras possibilidades no âmbito educacional, contribuindo de forma significativa para o redesenho das estratégias de ensino e aprendizagem (Amaral *et al.*, 2011).

Oliveira *et al.* (2012) ressalta que a aprendizagem da Química demanda necessariamente a utilização de fórmulas, equações, símbolos matemáticos e uma variedade de representações gráficas, as quais apresentam um elevado grau de abstração. Nesse contexto, os laboratórios virtuais (LV) se destacam como recursos didáticos tecnológicos capazes de facilitar o processo de ensino e aprendizagem por meio da demonstração visual de conceitos e teorias.

Os Laboratórios Virtuais são construídos com base em simulações, o que implica que os estudantes não interagem diretamente com instrumentos e materiais reais, mas sim com representações computacionais da realidade (Schmitt *et al.*, 2008). Adicionalmente, estudio-



so, como Schmitt *et al.*, (2008) enfatizam que os laboratórios virtuais desempenham uma função mais ampla do que simplesmente fornecer uma prática correspondente à teoria aprendida ou apenas ilustrar o conteúdo em estudo. Segundo Maia (2023), somos seres audiovisuais quando tratamos de comunicação, sendo as tecnologias de informação e comunicação responsáveis por intensificar a articulação entre os efeitos de som e movimento de forma mais sociável.

Além disso, os Laboratórios Virtuais também têm a capacidade de serem colaborativos, promovendo a comunicação entre o objeto de interação e o estudante, e assim, desenvolvendo habilidades sociais e de trabalho em equipe. Portanto, ainda segundo Schmitt *et al.*, uma vantagem significativa dos laboratórios virtuais é sua capacidade de se aproximar dos problemas reais, o que os torna espaços propícios para alcançar resultados mais congruentes com o objeto de interação.

Zucco *et al.* (1999) destacam as características essenciais do perfil de um licenciado em Química. Segundo os autores, os cursos de Química devem proporcionar condições reais e significativas para a realização de atividades e experiências práticas em laboratórios e estágios. É fundamental que se ofereçam oportunidades de aprendizagem que vão além das técnicas tradicionais utilizadas em sala de aula ou laboratórios que se limitam à demonstração. Deve-se assegurar o melhor aproveitamento possível das horas e atividades programadas, criando condições adequadas e incentivos para os estudantes.

Por se tratar de uma disciplina de caráter teórico e experimental, a Química possibilita a conexão entre o que é observado no cotidiano e o que é estudado. Os experimentos fornecem dados que permitem atestar a veracidade de um conceito químico (Pereira, 2021). Porém, apesar da importância das aulas experimentais, elas ainda são motivo de bastante debate entre os pesquisadores.



Perdigão e Ipolito (2017) destacam que um curso de licenciatura em Química não demanda necessariamente um laboratório com os mesmos recursos de um bacharelado, pois a prioridade de um curso voltado para a formação de professores é diferente. Assim, a questão central é entender como essa diferença de recursos afeta a qualidade da formação dos futuros professores de Química. Desse modo, os laboratórios virtuais podem ser considerados um recurso eficaz para garantir a relação entre teoria e prática, bem como a conexão entre a teoria e o cotidiano de maneira informatizada, visual e de fácil compreensão. Esses laboratórios dispensam a necessidade de equipamentos caros, proporcionando um ambiente seguro, sem risco de acidentes, e permitindo que os estudantes cometam erros e acertos no processo de aprendizagem.

Entretanto, apesar de serem procurados com maior frequência e serem vistos como um ideal de laboratório virtual para educação a distância, na realidade, o cenário ainda não é compatível com as características atraentes que estes recursos oferecem.

## Metodologia

A metodologia de análise de laboratórios virtuais no ensino de Química adotada neste estudo envolveu uma abordagem sistemática que integra tecnologia digital com práticas pedagógicas inovadoras. Primeiramente, foi importante definir os objetivos de aprendizagem, que podem incluir a compreensão de conceitos químicos, a aplicação de técnicas experimentais e o desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas. Para isso, foi essencial selecionar laboratórios virtuais interativos e que ofereçam simulações realistas, permitindo que os estudantes experimentem procedimentos químicos de maneira segura e acessível (Hofstein; Lunetta, 2004).



A análise dos dados coletados foi conduzida por meio de uma descrição do laboratório e uma análise qualitativa, observando as potencialidades e os limites de cada laboratório selecionado. Por fim, os resultados da análise foram discutidos em relação às teorias educacionais e às práticas pedagógicas atuais.

A integração de tecnologias no ensino de Química tem o potencial de transformar a experiência educacional, oferecendo oportunidades para que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais profunda dos conceitos químicos, além de prepará-los para um futuro no qual a tecnologia desempenha um papel central em diversas áreas do conhecimento (Dori; Gidaly, 2002). As conclusões obtidas a partir dessa metodologia podem contribuir para a melhoria contínua das práticas de ensino e para a formação de professores mais capacitados no uso de tecnologias educacionais.

Dentre os laboratórios virtuais citados pela literatura, pode-se listar os seguintes: (Quadro 2)

**Quadro 2** - Laboratórios virtuais de Química.

Desenvolvedor	Simulação	Descrição	Acesso
Pearson <a href="#">Acesso ao site</a>	Virtual Lab	Proporciona simulações em análises qualitativas e inorgânicas;	Necessário comprar o licenciamento do software
CNEC Sistema de Ensino <a href="#">Acesso ao site</a>	V-LAB – Laboratório Virtual	Com tecnologia de realidade virtual, o V-LAB permite que seus estudantes experimentem e interajam com ambientes simulados, trazendo uma nova perspectiva para o aprendizado.	Integrado a um sistema de ensino, é necessário comprar o licenciamento do Software e aquisição do sistema de Realidade Virtual.



Desenvolvedor	Simulação	Descrição	Acesso
Laboratório de Objetos de Aprendizagem <a href="#">Acesso ao site</a>	Laboratório de Técnicas Analíticas (LabTecA)	O laboratório tem como objetivo o aprendizado lúdico de química analítica em um laboratório virtual 3D. Da organização do laboratório a análises complexas, o jogador terá seus conhecimentos testados pela LIA, Inteligência Artificial da qual ele deverá escapar. Dicas e easter eggs o ajudarão a encontrar o desfecho desejado, seja ele qual for.	Disponibilizado de maneira gratuita. Versão demo disponível.
University of Colorado <a href="#">Acesso ao site</a>	PhET	As Sims PhET baseiam-se em extensa pesquisa em educação e envolvem os estudantes através de um ambiente intuitivo e lúdico, onde eles aprendem através da exploração e da descoberta.	Gratuito

Fonte: Os autores (2024).

A escolha dos laboratórios virtuais foi baseada na acessibilidade das plataformas e na disponibilidade de suas páginas ativas na internet. Laboratórios virtuais que não possuíam páginas ativas foram descartados, garantindo que todos os selecionados estejam disponíveis para uso imediato e contínuo por estudantes e professores. A seleção também considerou os trabalhos acadêmicos publicados, sobretudo aqueles desenvolvidos no contexto da Educação a Distância.

**Análise dos laboratórios virtuais**

A análise dos laboratórios virtuais de aprendizagem é fundamental para os estudos e discussões sobre currículo por diversas razões. Primeiramente, esses ambientes virtuais oferecem uma alternativa ino-



vadora às práticas tradicionais de ensino, proporcionando experiências de aprendizagem interativas e imersivas. Essa interatividade é crucial para engajar os estudantes, permitindo que eles explorem conceitos complexos de forma prática e aplicada, o que pode levar a uma melhor retenção de conhecimento e a um interesse maior pela disciplina (Dori; Barak, 2009).

Além disso, a análise dos laboratórios virtuais permite a avaliação da eficácia dessas ferramentas na promoção de habilidades essenciais, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a colaboração. Ao investigar como os estudantes interagem com esses ambientes, educadores podem identificar lacunas no currículo e áreas que necessitam de aprimoramento. Isso é especialmente relevante em um contexto educacional em constante evolução, em que o domínio das tecnologias digitais se torna cada vez mais importante (Bennett *et al.*, 2007).

Outro aspecto importante é a inclusão e a acessibilidade. Os laboratórios virtuais podem ser utilizados por estudantes que, de outra forma, teriam dificuldade em participar de atividades práticas devido a limitações físicas, geográficas ou financeiras. Ao analisar esses laboratórios, é possível discutir como o currículo pode ser adaptado para atender a uma diversidade de estudantes, promovendo a equidade no acesso ao aprendizado científico (Hofstein; Lunetta, 2004).

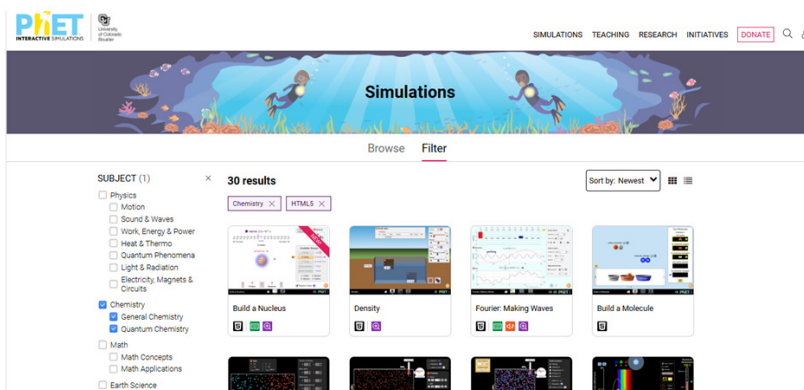
Por fim, a discussão sobre laboratórios virtuais no currículo também se alinha com as diretrizes educacionais contemporâneas, que enfatizam a necessidade de preparar os estudantes para um mundo digital. Através dessa análise, é possível integrar competências digitais ao currículo de forma estruturada, garantindo que os estudantes não apenas adquiram conhecimento teórico, mas também desenvolvam as habilidades práticas necessárias para navegar em um ambiente tecnológico avançado (Johnson *et al.*, 2016). Assim, a análise dos laboratórios



virtuais se torna uma ferramenta essencial para a inovação curricular e para a formação de cidadãos críticos e competentes.

Considerando os quatro laboratórios selecionados, cada um possui características e abordagens distintas para as diversas áreas de concentração da Química. Entre estes laboratórios virtuais, apenas um é gratuito, o PhET (Figura 2) da University of Colorado (PhET: Free online physics, chemistry, biology, earth science and math simulations (colorado.edu)).

**Figura 2** - Simulações da área de Química disponíveis no PhET.



Fonte: PhET (2024).

As simulações do PhET são fundamentadas em pesquisas na área de educação e envolvem os estudantes por meio de um ambiente intuitivo e lúdico, no qual aprendem através da exploração e da descoberta. Para a área de Química, o PhET disponibiliza 30 simulações que abrangem diversas áreas, incluindo a construção de átomos em 3D para facilitar a visualização de imagens submicroscópicas, propriedades dos gases, isótopos, interações atômicas, geometria molecular, entre outras. Uma das grandes vantagens do PhET, além da gratuidade

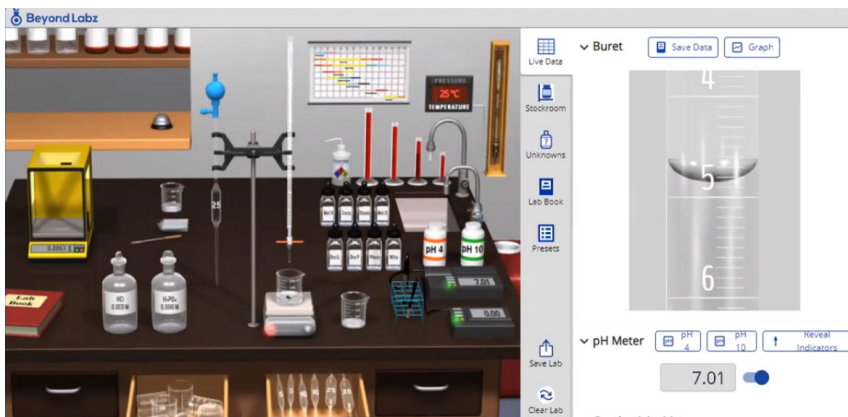
das simulações, é a disponibilização de planos de aula personalizados para cada simulação.

O “Virtual Lab”, que integra o quadro de simulação da Pearson Higher Education, destaca-se como o mais complexo entre as opções apresentadas. Este laboratório conta com bancadas virtuais realistas e equipamentos de alta precisão, diferenciando-se dos demais. Além disso, a simulação oferece vídeos explicativos com passo a passo para iniciantes e roteiros de estudo para professores.

A Figura 2 ilustra uma simulação de um processo de titulação, comumente utilizado nas disciplinas de Química Analítica. O laboratório virtual da Pearson destaca-se pela funcionalidade que permite ampliar a visualização das medidas e verificar o menisco com precisão.

Souza *et al.* (2016) relatam uma experiência positiva com a construção de cadernos de sequência didática com licenciandos em Química a partir do LabVirtual, destacando a ressignificação de conceitos científicos e a potencialidade de criação de aulas mais dinâmicas.

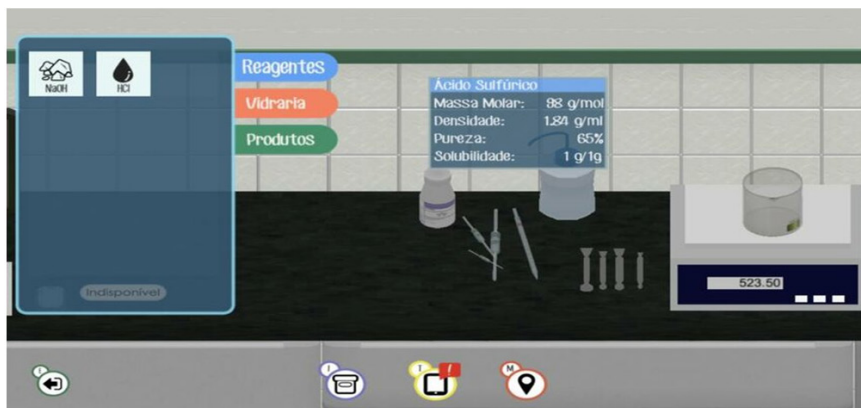
**Figura 3** - Simulação para um experimento de Química da Pearson.



**Fonte:** Pearson Higher Education (2023).

O LabTecA (Figura 4), produto do Laboratório de Objetos de Aprendizagem da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), apresenta uma proposta semelhante ao anteriormente mencionado. Destaca-se por ser uma iniciativa brasileira.

**Figura 4** - Bancada de experimento do LabTecA.

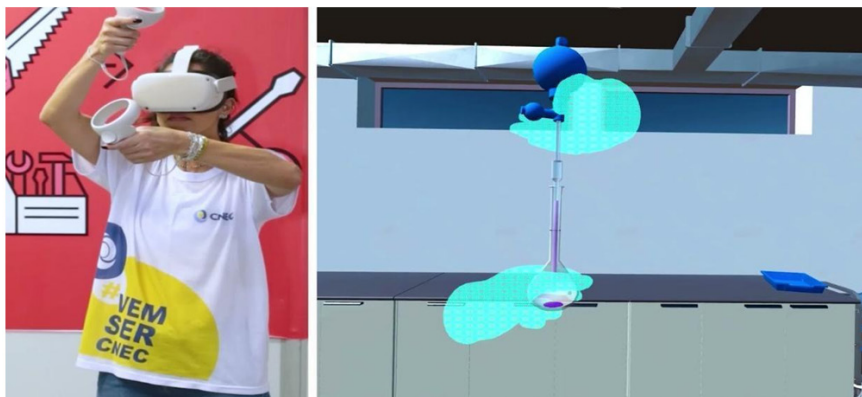


Fonte: Bordini *et al.* (2017)

Bordini *et al.* (2017) ressalta que algumas características do LabTecA incluem a criação de contextos significativos e similares aos reais, possibilitando a construção do conhecimento ao longo da simulação, a disponibilidade de recursos virtuais do laboratório e a motivação gerada por elementos de jogos na aprendizagem, como pode ser visto na imagem acima.

O V-LAB – Laboratório Virtual do Sistema de Ensino CNEC (Figura 5), representa uma alternativa brasileira para laboratórios de ensino de Química. Seu diferencial reside na utilização da tecnologia de realidade virtual, em vez de interações com objetos físicos estáticos. O sistema é desenvolvido para abordar experimentos em três níveis distintos.

**Figura 5** - Experimento de soluções a partir da realidade virtual.



**Fonte:** Sistema de Ensino CNEC (2024).

Nível 1 - inclui preparo de soluções, teste da chama, destilação e estudo de gases; Nível 2 - abrange reações químicas, calorimetria, pilha de Daniell, cinética e equilíbrio químico; e Nível 3 - contempla a produção de biodiesel a partir do óleo de soja, fabricação de sabão a partir do óleo de cozinha, extração e purificação da cafeína do café, entre outros procedimentos.

Com base na análise realizada, observa-se que os laboratórios virtuais de Química oferecem uma série de potencialidades na formação de professores, principalmente ao ampliar o acesso a experiências práticas que, em muitos contextos, seriam inviáveis devido a limitações de infraestrutura e recursos nas instituições de ensino. Esses ambientes virtuais permitem que os futuros docentes desenvolvam habilidades experimentais em um espaço seguro e controlado, onde erros podem ser corrigidos instantaneamente, sem o risco de acidentes ou desperdício de materiais. Além disso, os laboratórios virtuais podem simular situações que seriam complexas de reproduzir em um laboratório físico, como experimentos que envolvem substâncias perigosas ou condições



ambientais extremas, proporcionando uma aprendizagem mais rica e diversificada (Erthal; Chaves, 2021).

No entanto, apesar das vantagens, os laboratórios virtuais apresentam também alguns limites importantes. O fato de os laboratórios virtuais serem pagos não contribui para a quebra de desigualdades educacionais e sociais, ou seja, os estudantes que não possuem condições financeiras para acessar o recurso perdem a chance de experimentar, explorar e entender melhor os conceitos teóricos. A ausência do manuseio físico dos materiais e equipamentos pode levar a uma formação incompleta no que diz respeito à aquisição de habilidades técnicas e à familiaridade com o ambiente de um laboratório real. A experiência sensorial, que inclui aspectos como a observação direta das reações, o tato, o olfato e a percepção de riscos, é fundamental na educação científica e não pode ser plenamente replicada em um ambiente virtual.

Além disso, a dependência de tecnologia e a necessidade de acesso a computadores e internet de qualidade podem limitar a eficácia dos laboratórios virtuais em regiões com infraestrutura tecnológica deficiente (Erthal; Chaves, 2021). Assim, embora os laboratórios virtuais representem uma ferramenta inovadora e útil, eles devem ser utilizados como complemento, e não como substituto, das experiências práticas presenciais na formação de professores de química.

Em um mundo mais digitalizado e interconectado, essa falta de fácil acesso a laboratórios virtuais pode implicar em um menor número de cientistas, impactando no desenvolvimento científico e tecnológico do país. Adicionalmente, a formação de professores de Química precisa possibilitar também o desenvolvimento de habilidades práticas que não podem ser adquiridas apenas pela teoria e por simulações virtuais, mas pela experiência tátil e sensorial que os laboratórios ou ambientes físicos proporcionam.



## Conclusão

Dessa forma, ao refletirmos sobre a formação nos cursos de Química na modalidade EaD, especificamente, com a imersão aos laboratórios virtuais, o presente capítulo apresentou as possibilidades desta ferramenta tecnológica contribuir na educação contemporânea. Foram examinadas 4 (quatro) plataformas que apresentavam laboratórios virtuais de Química, bem como suas especificidades relativas à acessibilidade e usabilidade, sendo constatado que apenas um é totalmente gratuito. De certa forma, fica concluído que mesmo sendo uma alternativa de baixo custo a ser agregado à formação acadêmica, ainda não possui variedade acessível a todas as classes econômicas dos estudantes.

Não obstante, são novas possibilidades que conectam a teoria e o cotidiano de maneira rápida, visual, segura e de fácil aprendizagem. Outrossim, proporcionam aos estudantes a repetição, o cometimento de erros sem maiores prejuízos, uma vez que, os laboratórios virtuais são ecossistemas que permitem chegar mais próximos da realidade.

Contudo, é imperioso indicar que no processo de ensino-aprendizagem existe a necessidade da soma das práticas pedagógicas, não podendo entender que os laboratórios virtuais podem substituir possíveis práticas presenciais propostas pelo projeto pedagógico de determinado curso. Então, não há de se falar de uma substituição total, apenas uma contribuição que os laboratórios virtuais podem agregar e adicionar opções de aprendizagem à formação de novos profissionais.

Ao refletir sobre a formação nos cursos de Química na modalidade EaD, especialmente com a imersão em laboratórios virtuais, é fundamental considerar tanto os benefícios quanto as limitações desses recursos. Embora os laboratórios virtuais ofereçam uma alternativa acessível e segura para a experimentação prática, é importante reconhecer que a experiência tátil e sensorial proporcionada por laboratórios



físicos continua sendo insubstituível para o desenvolvimento completo das habilidades práticas necessárias à formação docente.

## Referências

AMARAL, Ê. M. H. *et al.* Laboratório virtual de aprendizagem: uma proposta taxonômica. **RENOTE: revista novas tecnologias na educação [recurso eletrônico]**. Porto Alegre, RS, 2011.v. 9, n. 2, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/24821>. Acesso em: 17 ago. 2024.

BARROS, I. C. L. *et al.* Produção de vídeos como proposta de abordagem das normas de segurança e atividades experimentais na formação inicial em química. **Revista Debates em Ensino de Química**, v. 6, n. 1, p. 83-102, 2020. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDE-QUIM/article/view/2694> Acesso em: 17 ago. 2024.

BEHAR, P. A. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Artmed Editora, 2009.

BENNETT, J.; LUBBEN, F.; HOGARTH, S. Bringing science to life: A synthesis of the research evidence on the effects of context-based and STS approaches to science teaching. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 91, n. 3, 347-370, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/sce.20186> Acesso em: 11 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção Especializada à Saúde. **Protocolo de manejo clínico da Covid-19 na Atenção Especializada**, 2020.

BRASIL. **Lei 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 11 jan. 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm). Acesso em: 05 jul. 2024.



BORDINI, R. A. *et al.* LabTecA-Laboratório Virtual de Química Analítica. *In: Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação*. 2017. p. 228.

CORTELINI, V. G. **Formação docente e os cursos de graduação em pedagogia na modalidade EAD: processos formativos e a autonomia do sujeito**. 2017. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de PósGraduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/handle/11338/3609>. Acesso em: 24 fev. 2019.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research methods in education**. Routledge, 2007.

DESCARDECI, M. A. A. S. Da água para o vinho: um bom trocadilho. *In: Dos Santos, B. Z; Gualberto, L. C. (Org). Semiótica Social e Multimodalidade: um tributo a Gunther Kress*. Vitória, ES: Edufes, 2023, p. 259. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/cdd8b41a-0c9d-40ee-a3a3-faa1ce07520d/content>. Acesso em: 05 jul. 2024.

DORI, Y. J.; GIDALY, D. ChemSense: A web-based interactive tool for the learning of chemical equilibrium. **Chemistry Education Research and Practice**, v. 3, n. 2, p. 171-184, 2002.

DORI, Y. J.; BARAK, J. Online and offline learning: The role of the internet in enhancing science education. **Journal of Science Education and Technology**, v. 18, n. 1, p. 16-22, 2009.

ERTHAL, J. P. C.; CHAVES, L. A. A formação de professores na educação à distância. **Kiri-Kerê - Pesquisa em Ensino**, n. 11, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/33415>. Acesso em: 10/8/2024.





FERNANDES, S. M.; HENN, L. G.; KIST, L. B. O ensino a distância no Brasil: alguns apontamentos. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 1, p. e21911551-e21911551, 2020.

GUAITA, R. I.; GONÇALVES, F. P. Atividades experimentais mediadas por tecnologias digitais de informação e comunicação em licenciaturas em ciências da natureza. **Tecné Episteme y Didaxis TED**, n. 47, 21 fev. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17227/ted.num47-6757>. Acesso: 26 jun 2024.

GOMES, A. L.; BILESSIMO, S. M. S.; DA SILVA, J. B. Aplicação de sequência didática investigativa com uso de laboratórios online no ensino de Química em turmas do ensino médio em escola pública: uma pesquisa-ação. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 15, n. 1, p. 499-519, 2020.

HOFSTEIN, A.; LUNETTA, V. N. The laboratory in science education: Foundations for the twenty-first century. **Science Education**, v. 88, n. 1, p. 28-54, 2004.

JOHNSON, L. *et al.* **NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition**. The New Media Consortium, 2016.

LEÃO, M. F. *et al.* Potencialidades e limitações apontadas pelos acadêmicos ao avaliar o Curso de Licenciatura em Química em EaD do IFMT. **PESQUISA EM FOCO**, v. 22, n. 2, 2017.

LOPES, R. P.; FÜRKOTTER, M. Do projeto pedagógico à aula universitária: aprender a ensinar com TDIC em cursos de licenciatura em Matemática. **Educação em Revista**, v. 36, p. e220954, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698220954>. Acesso: 20 jun 2024.

MACHADO, J. S. F. D. **Relação professor-materiais curriculares**: estudo na perspectiva da integração matemática e química. 2023. 94 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação,



Departamento de Educação, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2023.

MAIA, G. D. Pressupostos da Semiótica Social e da multimodalidade aplicados na transcrição e análise da imagem em movimento. In: Dos Santos, B. Z; Guallberto, L. C. (Org). **Semiótica Social e Multimodalidade: um tributo a Gunther Kress**. Vitória, ES: Edufes, 2023, p. 259. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/cdd8b41a-0c9d-40e-e-a3a3-faa1ce07520d/content>. Acesso em: 15 jun. 2024.

MENDES, J. F.; REZENDE, L. O ensino de química na pandemia Covid-19: desafios para a prática experimental. **Química Nova na Escola**, vol. 43 (1), 12-21.

NASCIMENTO, J. G. A. **Utilização da plataforma digital Wordwall como recurso didático no ensino de química para o conteúdo de soluções**. 2023. 87 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Pró-Reitoria de Ensino e Pesquisa, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

NASCIMENTO, L. T.; JUNIOR, A. O. C. Robótica Educacional: Um Relatório de Experiência Sobre a Utilização da Plataforma Arduino na Formação de Alunos da Licenciatura em Computação. **Anais do Simpósio Ibero-Americano de Tecnologias Educacionais**, 2019.

ORDOÑEZ, E. C. M. **Desenvolvimento de material pedagógico em química computacional para auxiliar o aprendizado de química orgânica e bioquímica**. 2023. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Química, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2023.

PEREIRA, R. F. **OS DESAFIOS EM UMA ABORDAGEM TEÓRICO-EXPERIMENTAL NO ENSINO DE QUÍMICA EM EAD**. 2021. 56 f. TCC (Graduação) - Curso de Formação de Professores, Instituto Federal Goiano, Ceres, 2021.



REZENDE, M. J. C. *et al.* Tecnologias Digitais no Ensino de Química: uma breve revisão das categorias e ferramentas disponíveis. **Rev. Virtual Quim.**, 2021, 13 (3), 713-746.

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SCHMITT, M. A. R.; TAROUCO, L. M. R. Metaversos e Laboratórios Virtuais: possibilidades e dificuldades. **RENOTE: revista novas tecnologias na educação [recurso eletrônico]**. Porto Alegre, RS, 2008.

SILVA, M. G. A.; PIMENTEL, F. S. C. Jogos digitais no ensino de Química: investigações sobre formação inicial dos docentes. In: XV Seminário Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação (SJEEC), 2024, Salvador. **Anais do XV Seminário Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação (SJEEC)**. Salvador: Revistas Uneb, 2024. v. 1. p. 10-19.

SOUZA, F. G. *et al.* Caderno de sequências didáticas: uma construção dos licenciandos em química para a utilização do laboratório virtual. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 6, n. 1, 2016.

UFAL, Projeto Político Pedagógico do Curso de Química Licenciatura. Maceió-AL, 2019.

ZUCCO, C.; PESSINE, F. B. T.; ANDRADE, J. B. Diretrizes curriculares para os cursos de química. **Química Nova**, v. 22, p. 454-461, 1999.





## **6 A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EJA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAL: AS VOZES DOS ESTUDANTES<sup>4</sup>**

*Elvson Arlindo da Silva  
Gauquilane Júlia da Silva  
Givanildo da Silva*

### **Introdução**

A educação é um campo de atuação que tem muitos desafios a serem enfrentados, principalmente quando se trata da formação inicial e continuada dos professores. Nessa lógica, a escola é o espaço no qual acontecem diferentes interações que possibilitam reflexões, rompimentos de paradigmas, leitura de ações e compreensão da realidade. Em outras palavras, é o espaço por excelência de formação para todos os que passam nela. Para Amorim e Duques (2017, p. 232), “[...] a aprendizagem da profissão docente se dá por caminhos variados, mediante contribuições das teorias, mas também das experiências acumuladas”.

A complexidade da educação é uma dimensão que perpassa pelas reflexões acerca do trabalho docente, no qual se necessita de diferentes campos e políticas para direcionar as ações educacionais e a concretização dos ideais formativos. Nessa perspectiva, a formação inicial e continuada dos professores está no centro das discussões que emergem sobre os caminhos que devem ser trilhados pela educação, sendo, portanto, campo de disputa e de resistência.

---

4 O presente capítulo foi publicado na Revista Dialogia, em agosto de 2022.



A atuação docente é uma questão que necessita de muita análise para direcionar paradigmas, reflexões e aprendizagens, com a finalidade de contribuir com a busca pela identidade docente. De modo geral, as experiências vivenciadas, seja na formação inicial ou na continuada, são oportunidades de reconhecimento do espaço profissional, com possibilidades de aprendizagens, trocas de experiências e dinamização do trabalho desenvolvido.

No caso específico dos estudantes que estão na formação inicial, o estágio supervisionado é uma oportunidade de aprendizagens e descobertas, uma vez que os participantes (estudantes, professores e supervisores) têm a possibilidade de interagir, de conhecer uma realidade diferente e novas ações para serem vivenciadas, destacando-se a importância da relação entre a escola básica e a universidade. Assim, na formação inicial, para muitos estudantes, o estágio supervisionado é o primeiro contato com a escola, sua dinâmica e suas nuances, em uma relação teórico-prática reflexiva.

No caso específico da Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa dimensão torna-se ainda mais complexa, uma vez que esse público demanda especificidades, com caráter de sensibilidade, conhecimento da realidade e uma atenção singular para os estudantes dessa modalidade. Neste sentido

[...] o aprender a ser educador de EJA, nos processos de formação inicial e continuada, requer constante busca solitária e coletiva pelos melhores métodos, pelas melhores teorias, pelas melhores metodologias que amparem as variadas necessidades do contexto da EJA (Amorim; Duques, 2017, p. 232).

Nessa lógica, o objetivo geral foi compreender a visão dos estudantes do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), sobre o estágio supervisionado na EJA. Os objetivos específicos



foram perceber o papel do estágio supervisionado na EJA na formação dos estudantes e analisar, a partir da visão dos estudantes, as práticas vivenciadas no estágio supervisionado na EJA no curso de Pedagogia da UFAL. A questão norteadora que direcionou os caminhos da pesquisa foi: Qual é a visão dos estudantes do curso de Pedagogia, da UFAL, sobre o estágio supervisionado na EJA?

O caminho metodológico da pesquisa esteve pautado em uma abordagem qualitativa e na pesquisa exploratória, tendo, como ponto de partida, a compreensão da complexidade que envolve a temática, buscando indícios que poderiam colaborar com os possíveis achados. A pesquisa exploratória tornou-se o fio condutor para os processos seguidos. Inicialmente, levantou-se estudos que já foram realizados acerca da temática com a finalidade de entender o que já havia sido pesquisado na área e como esses achados poderiam colaborar. Em seguida, foi delimitado o público com o qual seria feita a pesquisa, de modo que facilitasse os caminhos a serem percorridos.

Os participantes da pesquisa foram estudantes do curso de Pedagogia, da UFAL, *campus* A. C. Simões, matriculados nos estágios III e IV, no semestre 2020.2, no noturno. O critério de escolha desses estudantes foi estarem cursando ou já terem cursado os estágios que trabalham diretamente com o público da EJA. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário *on-line*, devido ao isolamento social e ao modelo remoto das aulas na universidade, no período de 20 de setembro a 5 de outubro de 2021, totalizando 15 dias de coleta de dados. Ao todo, 27 (vinte e sete) estudantes responderam ao questionário.

Os dados foram analisados a partir da Análise do Conteúdo (Bardin, 2002), compreendendo que essa técnica se adequou ao modelo de pesquisa proposto, tendo, como categorias, os termos “Estágio Supervisionado, Educação de Jovens e Adultos, Formação de Professores”. As categorias de análise surgiram durante as leituras realizadas na



primeira etapa da pesquisa e nortearam as reflexões e a construção do questionário que foi aplicado.

O capítulo está dividido em 3 (três) seções, além da introdução e das considerações finais. Na primeira, dialogou-se sobre o estágio supervisionado e a formação dos estudantes, apontando as concepções e a importância do estágio para o processo de aprendizagem e de descobertas para os envolvidos. Na segunda, foi realizada uma discussão sobre a EJA e suas especificidades, compreendendo-a como uma modalidade da educação que necessita de ações sensíveis para acolher os sujeitos que participam dela. Por fim, apresentou-se as vozes dos estudantes do curso de Pedagogia, da UFAL, com a finalidade de perceber a visão deles sobre as experiências dos estágios supervisionados no noturno, com o público da EJA.

## **O Estágio Supervisionado na formação dos estudantes**

A experiência do estágio supervisionado é uma dimensão que contribui para a formação dos estudantes apontando os caminhos e as possibilidades de conhecimento do espaço que será consagrado como lugar de aprendizagem, de troca de experiência e de identidade profissional, uma vez que no espaço e no tempo do estágio “[...] são reveladas as inquietações, descobertas, certezas e incertezas da escolha profissional, momento em que se descortinam as problematizações de um cenário complexo e de busca de soluções, num movimento de reflexão-ação-reflexão” (Silva; Gaspar, 2018, p. 207), contribuindo com a formação para caminhos reflexivos sobre a escola e as suas múltiplas dimensões.

A escola é o espaço da interação, da movimentação, da congregação de saberes entre os envolvidos, mediando as possibilidades de aprendizagem e interagindo com as múltiplas experiências que são externalizadas pelos sujeitos que habitam naquele espaço. Desse modo, refletir sobre o estágio supervisionado faz, necessariamente, pensar no local em





que as práticas pedagógicas acontecem, pois “[...] os alunos interagem com a realidade, refletem sobre as ações observadas e compartilhadas no contexto em que estão inseridos, criando suas próprias formas de ser e agir” (Silva; Gaspar, 2018, p. 208).

A dinamicidade da escola possibilita que as experiências contribuam para a formação integral dos estudantes e favoreçam aos profissionais envolvidos uma aprendizagem, que também é dinâmica, acerca do lugar no qual é exercida a profissão. Assim, profissionais da educação e estudantes sentem-se imbuídos em ações que partilham o movimento, as rotinas, os improvisos, o inusitado, enfim, são práticas que dimensionam a importância da aprendizagem na escola.

Em relação ao estágio supervisionado, é possível perceber que os estudantes, futuros profissionais da educação, sentem-se motivados para estarem nas escolas, visto que é um momento de conhecer uma determinada cultura escolar, sua dinâmica, sua forma de organização, sua estrutura, seus profissionais e os seus estudantes. Conhecer a escola e suas especificidades é uma inquietação que os estagiários carregam consigo no processo de desenvolvimento de aprendizagens, a partir das experiências do estágio supervisionado.

A troca de experiência vivenciada no estágio supervisionado é uma ação importante entre escola e estudantes, uma vez que ambos têm oportunidades de aprender e de colaborar com os processos individuais de cada grupo (escola/estudantes). Pode-se considerar, desse modo, que o estágio supervisionado é uma ação que evidencia uma via de mão dupla (Barros; Silva; Válques, 2011), pois há abertura para que todos sejam colaboradores com um único objetivo. Essa compreensão deriva da ideia que

[...] o estágio supervisionado proporciona a construção de atitudes críticas e reflexivas a respeito do processo de ensino e aprendizagem, proporcionando



a construção de atitudes e concepções questionadoras e transformadoras referentes ao ensino (Barros; Silva; Válques, 2011, p. 511).

O estágio supervisionado também é compreendido como a possibilidade de dinamizar a pesquisa em ação, mobilizada pela investigação que é realizada no espaço escolar, mediante as práticas vivenciadas e as questões a serem analisadas, uma vez que

[...] a pesquisa no estágio contribui para a ampliação e a análise dos contextos onde os estágios se realizam; e, por outro, possibilita aos estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisadores a partir das situações encontradas no âmbito escolar (Milanesi, 2012, p. 223).

As diferentes atividades do estágio supervisionado evidenciam oportunidades de, no âmbito da reflexão, os estudantes realizarem pesquisas em diferentes dimensões que abarcam a escola e o seu processo de organização.

Nessa perspectiva, entende-se que o estágio supervisionado aponta para caminhos e momentos reflexivos, dialogando com as aprendizagens acumuladas pelas experiências formativas ao longo da vida escolar, das reflexões no campo teórico-prático e das observações no chão da escola, como estagiários. Trata-se, assim, de uma dimensão favorável para a efetivação da aprendizagem coletiva do conhecimento sistematizado da ação docente e dos entraves existentes na profissão, de modo que

[...] o estágio, como atividade intencional, favorece a vivência da práxis escolar que se dá por meio da relação intrínseca entre teoria e prática. É preciso compreender que essas dimensões estão interligadas e favorecem a vivência de ações educativas que contri-



buem para a aprendizagem (Silva; Silva; Santos, 2020, p. 491-492).

Outra questão que é colocada para a compreensão é a possibilidade de análise da identidade docente, por meio das ações vivenciadas e refletidas. O estágio supervisionado torna-se o caminho para o diálogo sobre a profissão docente, no contexto da ação pedagógica, refletindo sobre o processo de aprendizagem, a organização da escola, a relação com a família, a precarização docente, o planejamento escolar e educacional, a avaliação da aprendizagem e a gestão da escola. Diante desses elementos, é possível notar a intrínseca relação entre teoria e prática, como componente do fazer docente, sinalizando que

[...] a identidade se constrói com base no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias, na elaboração de teorias, o que permite caracterizar o estágio como um espaço de mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade (Pimenta; Lima, 2012, p. 112).

A relação teoria e prática é uma discussão que permeia as reflexões sobre a formação de professores e não poderia ser diferente no contexto do estágio supervisionado. Neste sentido, a experiência dinamizada no cenário escolar faz alusão aos contextos refletidos e analisados no âmbito do debate teórico, das pesquisas de campo realizadas, dos diálogos com profissionais da educação, envolvendo, assim, um processo complexo que direciona para a compreensão do espaço escolar e das dimensões que são pertinentes para a formação do professor, destacando-se a relação teórico-prática, a complexidade da educação e a identidade docente.

Nesse contexto de descobertas e de inquietações, a experiência do estágio supervisionado aponta para ações que não foram possíveis serem vivenciadas durante os encontros formativos na universida-



de, pela falta de um espaço como a escola. Assim, o contato com os estudantes e os profissionais da escola é importante para observar, refletir e fazer a dinâmica escolar acontecer, apontando para a ação-reflexão-ação, situação necessária para a prática docente. Na visão de Milanesi (2012):

A docência realizada durante o estágio é um espaço de tomada de consciência sobre as possibilidades da atividade mental e a escola-campo tem sido um espaço facilitador da tomada de tal consciência. Certamente, que o estágio não é o único espaço de tomada de consciência e decisão sobre o ingresso na profissão, no entanto, ele contribui para que os estagiários tenham a oportunidade de aprender elementos da profissão juntamente com profissionais mais experientes no âmbito institucional de trabalho (Milanesi, 2012, p. 219).

Desse modo, o estágio supervisionado é uma experiência que indica o conhecimento da realidade escolar na qual foram desenvolvidos os trabalhos, repercutindo na ação coletiva de toda a equipe, uma vez que todos sentem-se envolvidos quando os estudantes estagiários estão nas escolas. A dinâmica do estágio supervisionado mexe com a escola e com o seu processo organizativo, visto que há a presença de novos atores no espaço escolar e todos acabam interagindo com estes. Os vigilantes, o pessoal de apoio e da secretaria, os coordenadores pedagógicos, os professores e os estudantes da escola são mobilizados para que o trabalho possa acontecer, sistematizando, assim, um trabalho coletivo e uma parceria entre universidade e escola (Rodrigues, 2013).

A interação entre universidade e escola é uma ação necessária para o processo de dinamização e de cooperação entre as instituições, na perspectiva de manter um diálogo e de contribuir com as propostas pedagógicas de ambas as partes, mediante um processo criativo de



aprendizagem, em especial, para os estudantes, futuros profissionais da educação. Dessa forma, tanto a escola quanto a universidade possibilitam espaços de formação para os estudantes em estágio, por meio de ações conjuntas, entendendo a necessidade da escola como espaço sociocultural e dinâmico. Na visão de Silva, Silva e Santos (2020, p. 492), “[...] as discussões acerca da escola e as suas complexidades favorecem um olhar crítico sobre a prática social do educador e a compreensão das correlações de forças instauradas no ‘chão’ da escola”. Para Barros, Silva e Válques (2011):

O estágio supervisionado é o momento adequado para que o estagiário desenvolva competências transformando o seu estágio em uma atividade reflexiva; visando uma educação de qualidade; buscando cumprir o seu real papel de professor, o de tornar a escola cidadã, promotora da transformação social. É o momento de começar a refletir sobre sua ação de construção e reconstrução da aprendizagem enquanto aprendiz inserido agora em uma formação continuada, necessária para realimentação do ciclo ação-reflexão-ação (Barros; Silva; Válques, 2011, p. 516).

Neste sentido, o estágio supervisionado torna-se uma ação formativa necessária para todos os envolvidos, a partir do conhecimento da realidade escolar e de momentos reflexivos sobre a ação pedagógica e as aprendizagens que são possibilitadas mediante o conhecimento da singularidade da aprendizagem, do tempo e do espaço escolar e dos processos identitários da prática docente.

## **A Educação de Jovens e Adultos e suas especificidades**

A EJA é uma modalidade de educação que visa atender jovens, adultos e idosos em processo de escolarização como preconizam os dis-



positivos legais, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Por ser uma modalidade de educação, há um público específico que necessita de uma ação pedagógica diferenciada, por meio de um currículo escolar sensível aos anseios dos estudantes e da comunidade que os atende.

Outra dimensão que se faz necessária acentuar é que a EJA é um direito garantido nos marcos legais, portanto, é preciso pensar em aspectos que assegurem a efetivação do direito no chão da escola e nos processos organizacionais. Na visão de Soares (2011), cabe refletir sobre:

[...] a diversidade de sujeitos educandos com características peculiares; a preocupação com a existência de uma infraestrutura que acolha a realidade desse público; a elaboração de propostas curriculares que vá ao encontro das necessidades, das exigências e dos interesses desses sujeitos, incluindo a flexibilidade dos tempos e espaços; a disponibilidade de recursos didáticos que atendam e desenvolvam as potencialidades desses sujeitos; as iniciativas de formação inicial e continuada de educadores; políticas compensatórias de alimentação e transporte que favoreçam a permanência dos educando (Soares, 2011, p. 307-308).

De modo geral, o direito à EJA é uma condição posta na Constituição Federal de 1988, logo, precisa ser efetivado, assegurando os princípios de acesso, de permanência e de sucesso aos estudantes, com uma efetiva organização escolar, colaborando com as questões políticas e sociais. Dessa forma,

[...] para além das diversidades e diferenças de toda espécie, existe uma realidade dinâmica e contraditória que perpassa dialeticamente esses grupos sociais e tem a potencialidade de uni-los: a condição de ter que produzir a sua própria existência, ou seja, viver do seu próprio trabalho (Ventura, 2012, p. 78).



Os estudantes que frequentam as escolas na modalidade da EJA são pessoas que, durante a sua vida, sofreram exclusão social, cultural, política, econômica e educacional. Essa exclusão é resultado do contexto em que elas viviam/vivem, ocasionando a falta de oportunidade de estar dentro da escola. Nessa lógica, percebe-se que grande parte dos estudantes da EJA são trabalhadores que estão inseridos nas fábricas, são vendedores ambulantes, são desempregados, mulheres e homens que fazem parte das estatísticas negativas que assombram o país, nas dimensões de desemprego, da fome e do analfabetismo, situações que acabam contribuindo para a desigualdade social, pois, como assinala Ventura (2012, p. 76), “[...] é preciso situar que a EJA sempre foi destinada aos subalternizados da sociedade, ou seja, à classe trabalhadora; e sua constituição no Brasil ocorreu de forma paralela ao sistema regular de ensino”.

Os sujeitos da EJA são atores sociais que muito têm a experimentar no espaço escolar, dialogando e contribuindo com o processo de ensino e de aprendizagem, traduzindo, a partir de suas experiências pessoais e coletivas, oportunidades de enriquecimento do espaço de aprendizagem. Essas ações são possíveis pelas múltiplas trajetórias de vida e pelo sentido que os estudantes, em sua grande maioria, atribuem à escola. Assim, são jovens, adultos e idosos que têm a oportunidade de retornar, ou serem inseridos no espaço escolar, percebendo a importância e o significado que esse lugar tem no contexto social. Na visão de Santos e Sousa (2016):

A EJA é uma modalidade de ensino muito diversificada, os estudantes desta modalidade possuem habilidades e talentos que podemos usar como ferramentas para promover a interação e a troca de conhecimentos entre eles, gerando motivação para que possam superar as próprias limitações e moti-



vando um ao outro por meio da valorização mútua (Santos; Sousa, 2016, p. 69).

No âmbito da formação dos professores da EJA, a situação é complexa, pois ainda são limitadas as discussões que sinalizam para a fundamentação teórico-prática em parte das instituições que formam professores (Ventura, 2012). De modo geral, os professores necessitam de experiências formativas na formação inicial e continuada, dinamizando as práticas vivenciadas para contribuir com a formação dos estudantes, uma vez que

[...] para que haja uma maior compreensão por parte dos profissionais da educação sobre o que é essa modalidade de ensino e suas particularidades pedagógicas é fundamental trazer essa temática para ser discutida na universidade, principalmente, nos cursos de licenciatura (Ventura, 2012, p. 79).

As formações continuadas para os professores, em especial para os da EJA, são espaços de reflexões, de troca de experiências, de momentos que colaborem para o aumento das possibilidades de atuação profissional. No cenário da formação continuada, as percepções sobre o fazer docente na EJA apontam para a diferença de compreensão acerca dos sujeitos, das construções, das possibilidades e das nuances que a modalidade requer. Assim, “[...] professores da EJA requerem um conhecimento diferenciado, pois estão em contato com um tipo diferente de aluno no que diz respeito ao perfil, necessidades, interesses e situações de vida” (Amorim; Duques, 2017, p. 232). Na mesma percepção, Ventura (2012) sinaliza que

[...] a EJA está configurada hoje como direito à modalidade de educação básica e deve haver o desenvolvimento de uma formação que capacite os profissionais para atuarem nesta escolarização com o





reconhecimento de sua especificidade (Ventura, 2012, p. 73).

Outro elemento que merece destaque na discussão sobre a especificidade da EJA é o currículo que é vivenciado, pautado em uma perspectiva multidimensional, caracterizando as possibilidades de inovação, de criatividade, de dinamicidade e de interação entre os envolvidos, valorizando as nuances da vida cotidiana dos participantes. O diálogo sobre a realidade dos estudantes possibilita a vivência de um currículo flexível, o qual indica as reflexões políticas, sociais e culturais. Na visão de Santos e Sousa (2016):

Cada turma da EJA tem sua singularidade, possuem perfis diferentes e é relevante que o educador tenha conhecimento e respeito às diversas culturas existentes, pois a sala de aula é ponto de encontro frequente de múltiplas culturas. Não é possível enxergar a EJA com olhares superficiais ou globais, o professor precisa ter um olhar atento, minucioso, respeitoso que possa ir além do óbvio, para que possa ver o “eu” de cada um que muitas vezes vem até a escola em busca de realizações maiores que se possa imaginar. Trabalhar com esta modalidade de ensino é ultrapassar as barreiras conteudistas, é, contudo, fazer parte da vida daqueles e daquelas que passaram por um motivo ou outro, anos, fora da sala de aula, porque passam por muitas dificuldades, frustrações e, talvez por isso, a escola ficou sempre em segundo plano (Santos; Sousa, 2016, p. 69).

As experiências vivenciadas no contexto da escola colaboram para o acréscimo de uma formação que os estudantes trazem consigo, congregando uma situação que contribui para a formação integral dos participantes. As práticas vivenciadas são ações que acrescentam às experiências novas possibilidades de interação e de aprendizagem. Assim,



é necessário o conhecimento que é experienciado pelos sujeitos da EJA e “[...] desenvolver metodologias diferenciadas e adequadas à realidade desses estudantes; rever critérios para a seleção, formas de organização e o tratamento didático dos conteúdos disciplinares em cursos desta modalidade” (Ventura, 2012, p. 74).

Um destaque que cabe ser feito no cenário das experiências com os estudantes da EJA é a possibilidade de relacionar os saberes escolares com os cotidianos que eles vivenciam, atribuindo valores e sentidos ao que é trabalhado em diferentes instâncias educacionais. Dessa forma, há maiores contribuições dos estudantes por meio da participação nas discussões, nos exemplos e nas aprendizagens, como afirma Ventura (2012):

Tomar os alunos da EJA como principal elemento para sua caracterização e especificidade significa reconhecer que eles não podem ser separados das suas condições de vida e das relações de poder na qual estiveram e estão mergulhados, isto é, reconhecer sua dimensão de sujeitos que pertencem a uma dada classe social em uma sociedade desigual por natureza (Ventura, 2012, p. 76).

A EJA, como modalidade da educação, tem um público que necessita de sensibilidade, de atenção e de escuta. É importante que as práticas se configurem como alternativas para o diálogo, a empatia, o respeito às histórias e às culturas, para a valorização dos estudantes como pessoas únicas e especiais. Todas as questões apresentadas colaboraram para a dinamização das experiências, tornando as práticas escolares em situações vivas e em movimento.

O protagonismo dos estudantes e dos profissionais que compõem a EJA é uma dimensão que está dentro da especificidade dessa modalidade de educação, na valorização dos saberes, nas dinâmicas



estabelecidas e na via de mão dupla que a escola deve estabelecer entre estudantes e instituição, uma vez que ambos são relevantes para a vivência de situações que colaborem com a formação dos estudantes, bem como na existência da escola para a EJA.

Nessa dimensão, é preciso pensar que “[...] há uma clara relação entre a ausência da discussão sobre a especificidade da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial e o despreparo dos professores em lidar com este público na educação básica” (Ventura, 2012, p. 74). A especificidade da EJA é uma temática abrangente que demanda diferentes visões, conhecimentos e experiências dos envolvidos, especialmente dos futuros e atuais profissionais da EJA.

A EJA, com seu público específico, traz, em sua estrutura política, social e educacional, a dinamicidade das práticas vivenciadas, a fim de estabelecer uma escuta sensível, possibilitando que os estudantes, sujeitos de histórias e experiências, possam ser atores ativos de todo o processo, repercutindo nas descobertas, nas ações e nas dinâmicas pedagógicas que são conduzidas na escola.

O estágio supervisionado na EJA pode ser um caminho importante para a concretização de ideias, de práticas, de discussões, de conhecimento da realidade em que os futuros professores atuarão, sistematizando reflexões que são relevantes para a atuação docente. Neste sentido, a próxima seção apresenta as vozes dos estudantes em formação acerca das aprendizagens e das experiências obtidas no estágio supervisionado na EJA.



## A experiência do Estágio Supervisionado na EJA: as vozes dos estudantes

Na Universidade Federal de Alagoas, os estudantes do curso de Pedagogia<sup>5</sup> realizam 4 (quatro) estágios. O primeiro em gestão escolar; o segundo na educação infantil; o terceiro com formação de professores e o quarto é feito no ensino fundamental. Para os estudantes que são do noturno, os estágios são realizados em escolas que trabalham com a EJA, exceto o estágio em educação infantil, uma vez que é preciso cursá-lo no diurno, devido ao horário da oferta da primeira etapa da educação básica.

O estágio I, em gestão escolar, objetiva conhecer a realidade da gestão pedagógica, administrativa, financeira e relacional, contribuindo para a visão das nuances da área para a organização da escola. No estágio III, formação de professores, objetiva-se conhecer a realidade de uma escola e/ou rede de ensino e propor ações reflexivas de formação continuada para os professores, compreendendo que a formação é o ponto de partida para práticas diferenciadas no chão da escola. O estágio IV, ensino fundamental, tem como finalidade a intervenção/regência dos acadêmicos na sala de aula com os estudantes. No caso específico dos discentes do curso de Pedagogia, noturno, os dois últimos estágios são voltados para o público da EJA.

Além dos estágios que tratam da área da EJA, no curso de Pedagogia, há duas eletivas que apresentam discussões sobre esse campo. No entanto, é válido ressaltar que se faz necessário ter um olhar mais sensível para essa área, uma vez que os futuros docentes precisam conhecer com mais detalhes essa importante modalidade<sup>6</sup> da educação básica. Na

5 Levando em consideração a proposta pedagógica do curso de 2006.

6 O curso de Pedagogia da UFAL elaborou uma nova proposta de formação, aprovada em 2019, tendo duas disciplinas obrigatórias com foco na EJA, além dos estágios supervisionados, no noturno.

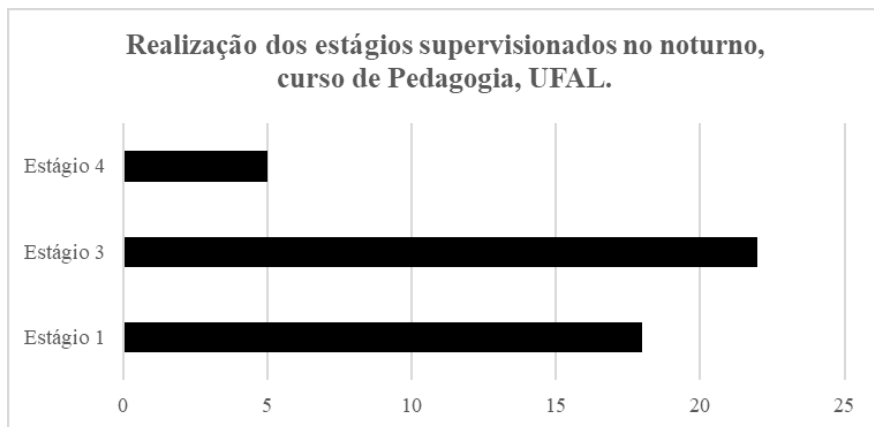


visão de Ventura (2012, p. 74), “[...] há uma clara relação entre a ausência da discussão sobre a especificidade da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial e o despreparo dos professores em lidar com este público na educação básica”.

Desse modo, os apontamentos que serão realizados na presente seção são oriundos das experiências vivenciadas pelos estudantes que cursaram os estágios no noturno. Assim, tem-se, como ponto de partida, a ideia de que as experiências, mesmo sendo desenvolvidas no coletivo, são individuais, pois cada pessoa carrega em si marcas que expressam especificidades únicas. Compreendendo essas questões, passa-se a expor os resultados da pesquisa.

Os participantes da pesquisa foram majoritariamente mulheres (85,2%), tendo apenas 14,8% de participação do sexo masculino. Eles estão em uma faixa etária acima de 22 anos, uma vez que os estágios são ofertados nos dois últimos anos do curso. Assim, foi possível notar a seguinte distribuição de faixa etária: 37% estão entre 22 a 25 anos; 25,9% entre 26 a 30 anos; 22,2% entre 30 a 40 anos; e 14,8% são maiores do que 40 anos.

Foi questionado aos participantes acerca dos estágios realizados no período noturno do curso, a fim de compreender quais e quantos estágios os estudantes já tinham feito. O gráfico que segue apresenta o resultado, sabendo-se que eles poderiam marcar mais de uma opção.

**Gráfico 1 – Estágios realizados.**

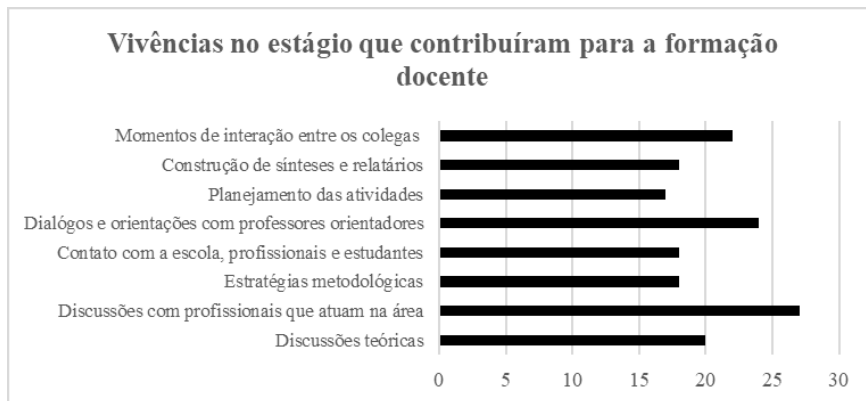
**Fonte:** Sistematização dos autores, a partir dos dados coletados.

18 (dezoito) estudantes já tinham cursado o estágio supervisionado I, em gestão escolar, e os demais estavam cursando ou já cursaram os estágios supervisionados III (22) e IV (5). Os dados mostram que grande parte dos participantes estavam cursando o estágio supervisionado III, o qual trata da formação dos professores, no caso específico na EJA.

As experiências dos estágios supervisionados despertam diferentes reflexões nos estudantes, a partir das múltiplas vivências que são propostas. Foi solicitado aos participantes que eles apontassem, em meio às alternativas apresentadas, as ações que mais contribuíram com a sua formação. As sinalizações mostraram os seguintes resultados:



**Gráfico 2** – Ações que mais contribuíram com a formação dos discentes.



**Fonte:** Sistematização dos autores, a partir dos dados coletados.

Dentre as alternativas apresentadas, as quais os participantes poderiam assinalar todas, percebe-se em uma ordem decrescente as seguintes ações: discussões com profissionais que atuam na área (27); diálogos e orientações com os professores orientadores (24); momentos de interação entre os colegas (22); discussões teóricas (20); estratégias metodológicas; contato com a escola, profissionais e estudantes; construção de sínteses e relatórios (18); planejamento das atividades (17).

As estratégias vivenciadas pelos orientadores dos estágios supervisionados são importantes ações para contribuir com a formação dos estudantes. Há, nessa lógica, um planejamento dialogado entre estudantes e orientadores na perspectiva de construir juntos os caminhos que serão trilhados nos estágios supervisionados. No caso específico dos estágios que são realizados no noturno, sobretudo, o III e o IV, os quais lidam diretamente com o público da EJA (professores, estudantes), nota-se um desafio, pois muitos estudantes não cursaram as disciplinas eletivas que tratam desta área, ficando, muitas vezes, um longo tempo do estágio para questões de aprofundamento teórico.



No entanto, a partir das respostas assinaladas pelos participantes, percebe-se que o contato direto com a escola e com os profissionais da EJA é o que se sobressai, enquanto estratégia metodológica, vislumbrando um significado para os estudantes. Assim,

[...] precisamos cada vez mais liberar nossos acadêmicos das salas de aula na universidade rumo às escolas com mais frequência, dando asas à imaginação deles, permitindo-lhes que voem e sobrevoem os locais onde, provavelmente, atuarão como docentes (Milanesi, 2012, p. 215).

O diálogo entre os participantes possibilita aprendizagens que reverberam na atuação dos futuros profissionais, dinamizando as ações propostas. Outra ação que os participantes mencionaram foi o diálogo e as orientações com os professores orientadores dos estágios, sinalizando a necessária relação para o andamento das propostas educacionais, visto que se trata “[...] de um processo reflexivo, crítico e formador, em que pouco a pouco mudamos nossas ideias, baseadas nas verdadeiras necessidades de aprendizagens apresentadas pelos alunos” (Silva; Gaspar, 2018, p. 217).

As proposições vivenciadas nos estágios supervisionados são relevantes marcos na busca pela profissão, bem como a identidade dos estudantes. Isso porque, com as experiências demarcadas entre os sujeitos envolvidos, muitas são as reflexões, as mediações e as buscas para compreender as nuances da profissão, corroborando com as percepções do ser professor na EJA.

Na intenção de qualificar, ainda mais, as vozes dos participantes, foi questionado sobre o significado das experiências vivenciadas e as contribuições dessas vivências para a formação profissional. Em síntese, as respostas apontaram que:





A comunicação entre professores e estudantes foi positiva, uma vez que os espaços de diálogo e reflexões estavam abertos à interação. A escuta atenta dos coordenadores e professores que atuam na EJA foi muito significativa, pois eles compartilharam expressamente os desafios e possibilidades da realidade atual. As referências estudadas foram fundamentais para a organização e discussões na elaboração das oficinas. O aprendizado contínuo do saber-fazer da rede de professores reagindo às oficinas acrescentou muito à formação como eternos aprendizes.

Pude aprender tanto a partir do desenvolvimento do tema desenvolvido pela minha equipe das regências quanto através das experiências e vivências que os professores foram relatando e compartilhando ao longo das regências. Acredito que houve uma troca de experiências, eles com os muitos anos dedicados à profissão, com um longo caminho já percorrido e com muitas vivências e nós com a dedicação em levar o mais atual da educação, dentro daquilo que a universidade tem nos oferecido.

Bastante proveitosa, pude me cercar dos olhares e falas dos professores atuantes na modalidade, entender os desafios e dificuldades que os cercam.

O estágio na EJA proporcionou de forma significativa abranger meus conhecimentos nessa modalidade, através das aulas teóricas nas quais foi possível adquirir conhecimentos relacionados às legislações nacionais, como também metodologias de ensino que possibilitam trabalhar durante as aulas de acordo com a necessidade dos alunos da EJA. Na prática, foi possível desenvolver algumas práticas com os professores atuantes nessa modalidade, o que contribuiu com o aprendizado.



As experiências foram enriquecedoras para minha formação, visto que houve muitas reflexões acerca da atuação do professor em tempos difíceis como o que estamos vivenciando agora. Além disso, o contato com os professores e a coordenadora da EJA foi de muito aprendizado.

Foram experiências que levarei para a vida. Todos os estágios contribuíram de forma positiva e me fizeram repensar sobre a prática docente.

Foram experiências ricas, sobretudo, poder dialogar com os professores que atuam na EJA. Tive a oportunidade de compreender melhor as especificidades desta modalidade de ensino, bem como as dificuldades enfrentadas por alunos e professores.

As experiências foram de grande valia, visto que tive a oportunidade de conhecer como realmente é o público da EJA e suas dificuldades. Foi possível vivenciar quanto os alunos EJA requerem uma maior atenção. No estágio 4, tive também uma experiência fantástica, acompanhando uma turma, pude conhecer a história dos alunos, seus motivos por não terem estudado na modalidade regular. Foi simplesmente muito gratificante.

Nota-se, a partir das vozes dos estudantes, que as estratégias metodológicas vivenciadas nos estágios supervisionados foram instrumentos importantes para colaborar com a formação dos participantes. Eles relataram a relevância da escuta das vozes dos profissionais da escola, na intenção de contribuir para o planejamento das propostas a serem desenvolvidas. Outra dimensão que ficou visível nos resultados foi a interação entre os estudantes, os profissionais da escola, os professores orientadores, enfim, as interações como princípio basilar da prática de condução das experiências.



Diante das questões apresentadas, ficou evidente que o diálogo acerca da EJA também foi uma reflexão presente nas experiências, oportunizando um olhar diferenciado sobre a área com a finalidade de construir possibilidades de atuação com dinamismo, sensibilidade e respeito ao público. A escuta das vozes dos profissionais destacou-se, mais uma vez, apontando a importância do contato entre os envolvidos. Desse modo, a escola, campo de estágio, é o “[...] lugar de interlocução entre o espaço de formação institucional e o campo de atuação profissional, em outras palavras, o estágio é experienciado como espaço para entrecruzarmos a teoria e a prática” (Silva; Gaspar, 2018, p. 217).

Para buscar mais evidências sobre as experiências dos estágios supervisionados, foi indagado aos participantes sobre quais elementos da práxis-pedagógica (teórico-prático) foram relevantes para o processo de formação.

Ouvir as vivências de estudantes e professores foi muito importante para compreender o desafio que é permanecer na escola.

Os textos apresentados pelos professores da disciplina, assim como a partilha das experiências com os sujeitos da EJA por parte dos professores que trabalham com o público.

As oficinas, a forma de abordar os conteúdos com os alunos.

O momento de escuta e partilha de experiências como também a execução do aprendizado na prática.

Os elementos que aliam as questões teóricas da proposta com prática já vivenciada pelos alunos da EJA.

Organização, metodologia e aplicação da prática.



As formas de desenvolver atividades, levando em consideração o contexto de cada aluno.

Metodologia de ensino, didática de abordagem dos conteúdos, diálogo com os professores.

A práxis pedagógica é o caminho para a construção de estratégias a serem vivenciadas, por meio da concepção de educação, de EJA e de sociedade que se tem a partir das experiências formativas. Os destaques assinalados pelos participantes sinalizaram para ações que repercutiram em seus processos formativos, como múltiplas atividades, experiências, diálogos, reflexões sobre a realidade, dinamizando a relação teórico-prática, despertando para a tomada de consciência da prática pedagógica (Milanesi, 2012).

A busca pelas descobertas de novas possibilidades de aprendizagem está no centro das práticas conduzidas nos estágios supervisionados, conduzindo para ações e vivências que apresentam significado aos participantes, tornando, assim, experiências que têm sentido e conduzem para uma aprendizagem única e intencional, visto que

[...] certamente, o estágio não é o único espaço de tomada de consciência e decisão sobre o ingresso na profissão, no entanto, ele contribui para que os estagiários tenham a oportunidade de aprender elementos da profissão juntamente com profissionais mais experientes (Milanesi, 2012, p. 219).

Os participantes avaliaram as experiências dos estágios supervisionados, com a finalidade de apresentar a percepção das práticas vivenciadas. As avaliações sinalizadas pelos participantes dos estágios supervisionados, com foco na EJA, são aspectos relevantes para a análise das ações, uma vez que eles vivenciaram as questões planejadas e podem colaborar para futuras reflexões.



Durante o curso ainda não tinha tido experiência com a EJA e considero que o estágio voltado à formação de professores foi muito enriquecedor para adotarmos um olhar mais apurado às especificidades da EJA, pensando antes de tudo no público EJA que deve ser encorajado a não desistir diante das dificuldades, portanto, toda ação educativa tenha por meio à empatia.

Avalio como sendo primordial para nossa formação, pois nos mostrou a noção do que temos em nossa realidade como futuros docentes e a forma de trabalhar as mais diversas situações para alcançar um ensino-aprendizagem de qualidade e satisfatório dentro do cotidiano dos alunos.

Inicialmente, achei desafiador, senti insegurança, mas tivemos todo aparato teórico e norteador a partir dos textos e orientações dos professores.

De muita valia para alunos e professores, pois proporcionou um novo olhar em torno da prática docente.

De extrema importância, mas infelizmente o curso de Pedagogia precisa melhorar, o olhar - para essa modalidade.

As experiências foram boas, só o tempo de regência que infelizmente foi curto, devido à crise pandêmica que estamos vivenciando. Mas num contexto geral, foi enriquecedor.

De modo geral, os resultados sinalizaram experiências importantes para a formação dos participantes, haja vista que conduziram para reflexões e práticas pedagógicas que nortearam o dia a dia do professor que atua na EJA. O estágio supervisionado, nessa perspectiva, torna-se um elemento da formação que muito tem a proporcionar no processo



da identidade docente, uma vez que “[...] o estágio deve ser visto como atividade necessária à ação docente e não apenas como uma experiência qualquer. Deve ser visto como uma vivência que permite aos estagiários fazerem conexão das ações vividas com a sua formação” (Milanesi, 2012, p. 214). As ações vivenciadas são proposições que fazem sentido aos estudantes, fazendo com que aconteça a interação permanente nas dimensões teórico-prática.

Há duas questões que merecem um olhar atento sobre as proposições do estágio supervisionado. A primeira é a inserção permanente de discussões sobre a EJA, como já apontado, e o tempo pedagógico sobre as experiências dos estágios. Sobre esse último destaque, cabe ressaltar que, muitas vezes, o calendário escolar da universidade diverge do tempo da escola, sem falar em situações que interferem no cotidiano das instituições envolvidas, em especial, os projetos pedagógicos, os eventos acadêmicos, os feriados, diminuindo, assim, o tempo do trabalho realizado pelos estudantes.

Ainda considerando as vozes dos participantes, é necessário refletir sobre o público específico da EJA, pois pensar a EJA baseando-se na questão de

[...] classe não significa ignorar as diversidades decorrentes de gênero, geração, raça e etnia, mas perceber que ao lado das explorações e expropriações pelo lugar que ocupam na sociedade, os alunos da educação de jovens e adultos são atingidos por opressões e discriminações derivadas (Ventura, 2012, p. 79).

Logo, o olhar sensível para o histórico desse público pode fazer a diferença no processo de emancipação e formação permanente.

Foi solicitado aos participantes que avaliassem a experiência dos estágios supervisionados em apenas uma palavra. Após a coleta de



dados, foi feita uma nuvem de palavras para expressar didaticamente as respostas dos estudantes:

**Figura 6** – Nuvem de palavras (Experiências dos estudantes).

## Qualificando a experiência do estágio supervisionado na EJA



**Fonte:** Sistematização dos autores, a partir dos dados coletados.

Todas as respostas dos participantes sinalizaram para a reflexão de que os estágios supervisionados contribuíram para a formação dos estudantes, congregando em ações que proporcionaram aprendizagens, descobertas, compartilhamento de saberes e práticas, enriquecendo as propostas vivenciadas. Nessa perspectiva, enfatiza-se que o estágio supervisionado é um importante espaço para favorecer reflexão sobre o dia a dia da práxis docente, sistematizando relevantes saberes aos participantes.

Outra dimensão que cabe mencionar é o processo de reflexão sobre ser docente, sobretudo no contexto da EJA, entendendo que “[...] ser educador de EJA implica disposição para aproximações que passeiam entre os saberes legitimados no campo das ciências e saberes experienciados e legitimados no reencontro com o espaço escolar” (Amorim;



Duques, 2017, p. 232), situações que os estágios supervisionados possibilitaram, segundo os relatos apresentados pelos participantes.

## **Considerações finais**

O objetivo do capítulo foi compreender a visão dos estudantes do curso de Pedagogia, da UFAL, na perspectiva de realizar a escuta dos sujeitos que vivenciaram a experiência formativa, a fim de refletir sobre as suas vozes. Assim, a partir dos resultados, pode-se afirmar que as ações pensadas e colocadas em prática foram importantes para a dimensão social, profissional e educacional dos estagiários, sinalizando concepções significativas para o processo de aprendizagem.

As concepções apresentadas estão sintonizadas com os aspectos defendidos no âmbito da formação docente, os quais reverberam para sinalizações que apontam o diálogo sistemático entre os envolvidos, a relação constante entre as dimensões teórico-prática, a reflexão sobre as experiências e a práxis pedagógica. Os estágios supervisionados que são realizados em ambientes escolares, cujo público é os sujeitos da EJA, dimensionaram, segundo os participantes, momentos reflexivos sobre a importância dessa modalidade, apontando caminhos a serem executados como futuros profissionais.

Outra dimensão que ficou presente nas vozes dos participantes foi a questão de a formação inicial e continuada ter sintonia com os elementos basilares do cotidiano da escola, repercutindo em ações que possibilitem contribuir com as questões pedagógicas no chão da escola. De modo geral, pensar em formação de professores é estabelecer a relação entre especificidade do público que se trabalha e os saberes que podem ser construídos a partir dos aspectos culturais, sociais e políticos que os estudantes trazem consigo, principalmente os da EJA. Assim, as vozes dos participantes ecoaram afirmando a existência dessa dimensão nos estágios supervisionados.





O papel do estágio supervisionado na formação dos estudantes, a partir das reflexões apresentadas e das vozes dos participantes, foi o de redimensionar as aprendizagens, possibilitando interação entre os estagiários, os profissionais e a própria escola, repercutindo na formação dos envolvidos, principalmente quando estes interagem com os que estão no cotidiano no chão da escola. Neste sentido, o estágio supervisionado contribui para a existência de uma formação sólida, consistente e dinâmica, por meio de vivências que são conduzidas no âmbito das práticas escolares.

As reflexões tecidas foram elaboradas a partir das questões sinalizadas pelos participantes, quando evidenciaram a relevância nas ações trabalhadas, destacando-se as discussões com profissionais que atuam na área; os diálogos e orientações com os professores orientadores; os momentos de interação entre os colegas; as discussões teóricas; as estratégias metodológicas; o contato com a escola, os profissionais e os estudantes; a construção de sínteses e relatórios e o planejamento das atividades.

Percebe-se que os estágios supervisionados favoreceram reflexões que marcaram a formação dos envolvidos, levando-os a pensarem sobre o significado de ser professor, bem como a estarem abertos ao desenvolvimento de atividades que deem sentido ao público da EJA, caso cheguem a atuar nessa modalidade de ensino. Enfim, compreende-se que a formação dos professores é uma dimensão complexa e que requer um olhar cuidadoso para os profissionais, de modo que apresente condições de realização dos trabalhos e favoreça oportunidades dinâmicas para a concretização dos objetivos propostos.

Por fim, cabe referir que o dinamismo dos estágios supervisionados favoreceu aos estudantes reflexão, compartilhamento de ideias, engajamentos e colaboração entre os envolvidos. Desse modo, práticas como essas conduzem para a formação inicial e continuada de pro-



fessores que conseguem perceber o lugar no qual estão atuando, bem como encontrar possíveis soluções para os dilemas existenciais no chão da escola. Foi possível notar que a práxis pedagógica dos estágios supervisionados, a partir das vozes dos participantes, esteve pautada na ação-reflexão-ação, reverberando em uma ação significativa para os estagiários em sua formação inicial.

## Referências

AMORIM, A.; DUQUES, M. L. F. Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 228-239, maio/ago. 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARROS, J. D. S.; SILVA, M. F. P.; VÁLQUEZ, S. F. A prática docente mediada pelo estágio supervisionado. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 2, p. 510-520, mai./ago. 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)**. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

MILANESI, I. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 209-227, out./dez. 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.



RODRIGUES, M. A. Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 55 out./dez. 2013.

SANTOS, C. L. S; SOUSA, C. F. Oficinas pedagógicas: valorizando e estimulando os sujeitos da EJA campo. **Revista Prática Docente**, v. 1, n. 1, p. 67-78, jul./dez. 2016.

SILVA, G.; SILVA, A. V.; SANTOS, I. M. As contribuições do estágio supervisionado para a formação profissional. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 484-501, set./dez. 2020.

SILVA, H. I.; GASPAR, M. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018.

SOARES, L. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 303-322, ago. 2011.

VENTURA, J. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012.





## 7 (RE)INVENÇÕES DOCENTES: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

*Jeane Felix*

### **Sobre os pontos de partida: uma introdução**

Este capítulo é sobre a formação docente. É sobre a minha própria formação como professora e sobre a formação dos professores e professoras que ajudo a formar há mais de uma década. Considero que refletir sobre a minha experiência é importante, tanto porque tenho sido mobilizada – por cada nova turma, em cada nova aula – a pensar na professora que estou sendo, quanto porque me percebo formando professores/as que parecem cada vez menos interessados/as em sua própria formação.

Neste texto, compreendo a experiência não como o tempo em que atuo como professora, mas na perspectiva atribuída por Jorge Larrosa (2019), para quem a experiência é dada pela relação que estabelecemos com o mundo. Por isso, cabe “[...] pensar a experiência não a partir da distinção entre sujeito e objeto, mas a partir do estar-no-mundo como primeira unidade existencial” (Larrosa, 2019, p. 21). Assim, tomo a minha experiência como professora (o que me toca e me mobiliza como profissional da docência) não para centralizar as reflexões, mas para, a partir delas, traçar conexões com outras experiências, senti-las e, quem sabe, pensar em outras formas de fazer docência. Isso é possível pois, para o autor, o corpo é o lugar da experiência, já que a experiência seria aquilo “que compõe uma forma de vida”, como “[...] conhecimento corporalizado, incorporado, encarnado” (Larrosa, 2019, p. 22).



Nessa direção, tenho me perguntado, com frequência, sobre o que faço e como me sinto durante e após cada aula. Tenho pensado em como continuar a ser uma professora empolgada com a docência, que vê sentido no seu próprio fazer profissional, sem sucumbir à lógica que busca produzir em mim – em você, em todos/as nós! – uma reprodução de formas de ensinar pautadas na mera transmissão de conhecimentos, mensuráveis nas avaliações externas. Tenho me perguntado sobre quais formas posso acionar – e até criar – para continuar pensando no meu trabalho e buscando modos de exercê-lo com alegria. Não pretendo, com isso, romantizar os desafios da nossa profissão – tão precarizada, assoberbada e adoecida – mas buscar pistas que me permitam não desistir de continuar gostando de ser/estar professora que forma professores/as. Assim, inspirada pelas reflexões de Maria Cláudia Dal’Igna sobre o seu fazer docente (2023, p. 47), tenho me perguntado:

O que faço com o que fizeram comigo? Como me relaciono com os outros a partir do que me aconteceu? Essa dupla injunção compreende um movimento incessante para ser e tornar-se professora que cria, que faz alguma coisa com o que fizeram dela, que não repete a docência dos outros, que vive e exerce a docência que só cada uma pode viver. Uma docência autoral. Uma docência que nos torna autoras da própria palavra, da própria escrita, da própria existência (Dal’Igna, 2023, p. 47).

Destaco que essa não é uma preocupação recente para mim. Quando era estudante de Pedagogia, há mais de duas décadas, já refletia sobre a professora que não queria ser: autoritária, sem desejo, apática, repetitiva, desconectada entre o que diz e o que faz – coisas bastante possíveis de acontecer nesses nossos tempos de cansaço coletivo. Es-



crevi sobre alguns desses incômodos em 2020<sup>7</sup> e tenho desenvolvido projetos de pesquisa e de extensão sobre ser e estar estudante no curso de Pedagogia e demais licenciaturas<sup>8</sup>.

Na tentativa de não me tornar a professora que não quero ser, busco desenvolver uma escuta atenta com os/as alunos/as<sup>9</sup>, visando me constituir como uma professora que compreende os desafios enfrentados por seus/as alunos/as e tenta, a partir daí, produzir uma docência com mais sentido. Busco, assim, construir relações mais horizontais e significativas, que permitam aos/as meus/as alunos/as se sentirem parte ativa nos seus processos de aprendizagem e que me permita continuar vendo sentido no meu fazer docente.

A tentativa, talvez, seja a de encontrar estratégias para burlar, tanto quanto possível, a lógica de produtividade que nos toma na chamada “sociedade do cansaço” (Han, 2017). Para o autor, no contexto dessa produtividade, há “[...] o excesso de positividade [que] se manifesta também como excesso de estímulos, informações e impulsos. Modifica radicalmente a estrutura e economia da atenção” (Han, 2017, p. 31). Han propõe um movimento na contramão da produtividade excessiva, que seria a “capacidade contemplativa”, por meio da qual é possível voltar para nós mesmos e para as coisas que nos acontecem.

---

7 Refiro-me, aqui, ao texto A educação não escolar como potencializadora de processos (trans)formativos de jovens universitários/as, escrito em parceria com Mariana Lins de Oliveira, e que foi publicado na Revista Interfaces Científicas.

8 Informações sobre os projetos aos quais me refiro podem ser acessados em meu Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7927273805588210>.

9 Opto, neste capítulo, pelo termo aluno/a ao invés de estudante por concordar com Larrosa e Rechia (2019) que a condição de aluno/a acontece no momento em que uma pessoa se matricula em uma instituição educativa, sendo “uma condição puramente administrativa”. Já estudante é uma “condição existencial e pedagógica” (p. 32), que demanda uma agência que, infelizmente, boa parte dos/as nossos/as alunos/as, por diversas razões — internas e externas — não consegue acessar. Para o autor e a autora, nosso desafio, como professores/as, é contribuir para que nossos/as alunos/as se transformem em estudantes.



Com esse movimento, escrevo este ensaio cujo objetivo é refletir sobre o meu processo cotidiano de ser/estar professora formadora de professores/as, produzido com escrita autoral, em primeira pessoa do singular (sempre que me referir às minhas experiências singulares) e em primeira pessoa do plural (quando que o que estiver sendo dito seja extensivo à outras experiências docentes). As reflexões aqui trazidas são fruto da minha prática de registrar situações, sensações, incômodos, criações etc. das minhas próprias aulas.

O registro da prática docente é, segundo Zabalza (2008, p. 10), “[...] um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho”, nos possibilitando, de certo modo, um “distanciamento reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar” (*Ibidem*). É, ainda, para o autor, “uma forma de aprender”. A partir disso, Zabalza nos convida a pensar no “diário de aula” como estratégia para refletirmos sobre os modos como exercemos a docência (Zabalza, 2008).

Em uma direção similar, Larrosa e Rechia (2019, p. 16) nos convidam a fazer notas das nossas aulas e nos dizem que “[...] o caderno de notas passa a ser este lugar que dá sentido às coisas vividas, às aulas assistidas, às tutorias, à intermediação com os estudantes, às saídas de campo, às leituras e... aos modos de fazer do professor”. O convite, pois, é de incorporarmos as notas de aula em nossa prática docente como algo indispensável, assim como o planejamento e a avaliação, algo que venho fazendo com certa frequência há algum tempo.

### **“O importante é passar”? – ou sobre como ser/estar professor/a nesse nosso tempo**

“O importante é passar”, disse-me, semestre passado, um de meus alunos. Ouvir essa frase de um excelente aluno me fez pensar sobre os desafios do nosso trabalho. Como mobilizar, em nossos/as alunos/as, o





desejo de estudar? Como fazê-los/as perceber que o principal motivo de estarem em nossas aulas não é o de cumprir o que lhes atribuímos como leituras e atividades, mas estudar, conhecer, pesquisar? Como fazê-los/as compreender que, como professores/as, não deixamos nunca de ser estudantes e que, por isso, é fundamental que aprendam a gostar de estudar? De que modo podemos mobilizá-los/as a serem sujeitos ativos em seus próprios processos formativos? Tais perguntas têm me mobilizado, como professora, me fazendo repensar as minhas práticas pedagógicas.

Nesses anos como professora, percebo, nos alunos e alunas, pouca paciência para desenvolver atividades, ler, se engajar, estudar. Percebo certa inquietação em qualquer atividade que demande mais tempo, concentração. É fato que, uma parte expressiva desses/as estudantes trabalha ou desenvolve outros tipos de atividades remuneradas, como estágios por exemplo, o que lhes deixa cansados/as para os estudos. Mas, temo, que essa pouca paciência esteja mais vinculada à “obsessão pelo imediatismo”, como apontam Larrosa e Rechia (2019). Para o autor e a autora, “[...] atualmente existe uma obsessão pelo imediatismo, por obter resultados de qualidade com o mínimo de esforço e o mais rápido possível” (Larrosa; Rechia, 2019, p. 32).

Em tempos das avaliações em larga-escala que atribuem notas – criando, assim, classificações –, estamos sendo levados/as a um esvaziamento das nossas formas singulares de estudar e, também, de exercer a docência e, desse modo, nossos lugares, como professores/as e alunos/as, têm sido também esvaziados e transformados em trabalhos supostamente eficientes que, obviamente, devem ser capazes de mensuração (Larrosa; Rechia, 2019).

Além disso, o modo como os nossos currículos são estruturados, a partir de disciplinas isoladas que, na prática, pouco conversam entre si em termos da prática pedagógica, torna a aprendizagem pouco



atrativa. “O importante é passar!”. “O importante é passar?”. Sobre isso, nas palavras de Sílvia Gallo (2017):

[...] não importa se a minha aula é chatíssima, se o conteúdo que “ensino” não é nem um pouco significativo. Como vou dar uma nota ao aluno, aprovando-o ou reprovando-o, ele é obrigado a assistir a aula. Como se assistir a toda e qualquer aula fosse o critério absoluto para uma educação de qualidade (Gallo, 2017, p. 83).

O movimento que proponho aqui vai na contramão dessa lógica, na direção de encontrar formas outras de exercer a docência e de ser/estar estudante, formas mais potentes e menos burocráticas. Penso na sala de aula como um lugar em que é possível fazer muitas coisas sendo, por isso mesmo, potencialmente um lugar para a criação, a invenção, a alegria. Nas palavras de Larrosa e Rechia (2019, p. 72), “[...] a aula (em espanhol: classe) significa duas coisas: um espaço e um tempo”. Assim, “[...] a sala de aula como espaço deveria ser cuidada especialmente. É o lugar fundamental do ofício, como se disséssemos a oficina do professor, o lugar essencial de seu fazer. Eu acredito na sala de aula como espaço, amo a sala de aula” (Larrosa, 2019, p. 72).

A aula é o espaço-tempo em que o processo de ensino-aprendizagem – assim, com hífen, para caracterizar a sua indissociabilidade (Meyer *et al.*, 2006) – acontece. É o lugar em que se materializa o ritual escolar/universitário, um terreno fértil para a troca de saberes e para a construção de novos conhecimentos. É, como disseram Jorge Larrosa e Karen Rechia (2019), no excerto citado no parágrafo anterior, o lugar essencial para o exercício do fazer docente. Apesar disso, o que percebo, como professora formadora de outros/as professores/as, é um quase total desinteresse dos/as alunos/as pelas aulas, não particularmente pelas minhas aulas, mas pelas aulas de modo geral. Por isso mesmo, a pergun-



ta que tem me perseguido em meu fazer como professora universitária é: como dar aula para quem não quer assistir aula?

Planejo os cursos, as disciplinas e as aulas com antecedência; partilho os meus planejamentos com as turmas para que façam sugestões; organizo roteiros das atividades avaliativas, que são partilhadas para sugestões e modificações feitas com as turmas; envio previamente os conteúdos; faço acordos com os/as alunos/as sobre como se desenvolverá o nosso trabalho coletivo; uso pedagogias ativas e algumas tecnologias digitais. Compreendo que o processo de ensino-aprendizagem é um trabalho coletivo e, por isso, tento envolver as turmas em todas as etapas do trabalho – desde o planejamento das atividades, as escolhas das estratégias de avaliação, as possibilidades metodológicas para o desenvolvimento de nosso trabalho. Apesar disso, percebo certa apatia de boa parte dos/as alunos/as.

Tenho estudado sobre os modos de engajamento discente, visando provocar neles/as o desejo de estudar e o compromisso com a própria formação, afinal, serão profissionais da educação e, como parte do seu próprio ofício, precisarão mobilizar outros/as indivíduos e grupos a se engajarem com seus processos formativos. Para Alain Coulon (2017), depois que entram na universidade, os/as estudantes precisam se adaptar às normas e às linguagens institucionais, de modo que aqueles/as que não conseguem se afiliar, passam por dificuldades em seu percurso universitário, pois o “[...] sucesso universitário passa pela aprendizagem de um verdadeiro ofício de estudante” (Coulon, 2017, p. 1239).

Compreendo que nesse processo de afiliação, encontra-se o desafio de aprender a estudar de um modo diferente daquele que, em geral, é aprendido no percurso estudantil na Educação Básica: as leituras aumentam e se aprofundam, as demandas se multiplicam, é preciso exercer autonomia e fazer gestão do tempo para estudar, somando-se a isso as dificuldades econômicas que obrigam boa parte desses/as estu-



dantes a trabalharem e estudarem ao mesmo tempo, comprometendo a dedicação aos estudos.

Hoje, com a expansão da Educação Superior, o problema não é mais tanto o acesso (embora para as camadas mais pobres da população acessar ainda seja um desafio), mas a permanência, condições de aprendizagem e “sucesso no percurso formativo” (Coulon, 2017, p. 1340). Para Coulon, esse sucesso passa pela aprendizagem de um “ofício de estudante”, isto é, aprender as regras e os saberes necessários para se manterem na universidade, desenvolver a capacidade de “[...] identificação, controle e, depois, de incorporação de um certo número de rotinas e evidências intelectuais dissimuladas nas práticas do ensino universitário” (Coulon, 2017, p. 1340).

É preciso aprender sobre as “[...] rotinas, as evidências, as regras, os novos códigos da universidade” (Coulon, 2017, p. 1343), um processo que não é simples, visto que demanda apropriação de normas e o reconhecimento do espaço com suas regras: é preciso aprender a usar as normas de escrita, escrever com cientificidade e rigor, usar uma linguagem acadêmica, apropriar-se de conceitos e ideias. É preciso desenvolver um trabalho intelectual, nem sempre possível dadas as condições de tempo que os/as alunos/as possuem e o próprio formato que a universidade mantém, abrindo-se para a entrada de novos a partir da permanência dos velhos padrões.

Para vários/as de nossos/as estudantes, os desafios cotidianos dificultam o processo de afiliação. Entre esses desafios encontramos: dimensões geracionais e a necessidade de equalizar os diferentes interesses de alunos/as mais jovens e aqueles/as com mais idade; condições socioeconômicas, que fazem com que parte desse/as alunos/as precisem trabalhar, restando-lhes pouco tempo para se dedicar aos estudos; atravessamentos gênero, especialmente ligados às estudantes-mães que precisam levar suas crianças para a universidade por não ter um espaço seguro para deixá-las



enquanto estudam, mas chegam em uma universidade que também não tem um lugar específico para ficar com essas crianças; presença do racismo acadêmico, que pouco dialoga com conhecimentos que não sejam produzidos por autores/as brancos/as; além do capacitismo, que dificulta a aprendizagem com equidade por parte dos/as estudantes com deficiência. Além desses aspectos, é importante considerar o sofrimento mental que também acomete nossos/as alunos/as.

Diante disso, parece fazer sentido que, para alguns/as alunos/as, dada a complexidade do cenário formativo em que se encontram, faça sentido afirmar que “o importante é passar”, buscando estratégias que lhes possibilite esse desfecho. Mas, por pensar que a “[...] universidade é (e precisa continuar a ser, de modo cada vez mais ampliado) um espaço potente para movimentar as vidas, construir sonhos, acolher e planejar projetos de vida de nossos/as jovens estudantes” (Felix; Oliveira, 2020, p. 86), minha aposta ético-estético-política e pedagógica é de construir uma docência engajada, a partir de um processo que mobilize – em nossos/as alunos/as e, sobretudo, em nós mesmas/os – a continuar sonhando e construindo um espaço-tempo de formação com sentido. Em outras palavras, construir processos formativos tecidos entre o que se vive, o que se pensa e o que se sente. Nas palavras de Brandão (2019, p. 20), um processo que nos permita compreender que “[...] aprender é criar saberes junto-com-o-meu-outro, para depois interiorizar a minha parte pessoal de um com-saber solidariamente construído”.

E, retomando a fala do aluno que usei no subtítulo desta seção do texto, talvez caiba perguntar se, para alguns/algumas de nós, também importe que nossos/as alunos/as “apenas passem”, ao invés de nos abriremos para outras possibilidades de fazer uma docência com vida, uma docência com presença (Dal’Igna, 2023). Nas palavras da autora “[...] a presença docente exige encarnação [...]. A presença docente compreende inteireza, um modo de teorizar e de praticar o trabalho docente,



uma maneira de corporificar a docência em cada parte de nós mesmas” (Dal’Igna, 2023, p. 80).

### **“Como dar aula para quem não quer assistir aula”? Ou sobre como não desistir (e me tornar a professora que nunca quis ser)**

Para mim, fazer/dar aula é algo muito sério. Dedico-me um tempo importante para ler/reler os textos que serão abordados com os/as alunos/as, pesquiso/crio estratégias metodológicas para mobilizar a participação das turmas, organizo os tempos e espaços para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de acordo com a intencionalidade previamente planejada. Às vezes, termino as aulas achando que foram muito bem. Outras vezes, saio questionando a minha capacidade de ser uma boa professora, pois, como salienta Gallo (2017, p. 84), “[...] uma aula pode ‘funcionar’ muito bem em nossas cabeças, mas produzir situações e resultados completamente distintos nos alunos. Ou mesmo até produzir os resultados esperados, mas quem sabe meses ou até anos depois”. Assim, penso que a reflexão constante sobre como nos tornamos professoras/es é fundamental para nos lembrar que nunca estaremos totalmente prontos/as, que sempre há coisas novas para aprender sobre o nosso fazer profissional, que acontece em ato, a cada vez que entramos no palco chamado sala de aula (tenha ela o formato eu tiver, na modalidade que for), mesmo nós que temos um certo tempo exercendo a nossa profissão.

Gosto de dar aula porque é uma atividade que me permite exercitar a criatividade e a invenção. Gosto da sensação de pensar em como ensinar um determinado conteúdo de uma forma diferente das outras muitas aulas que já dei. Essa sensação de continuar aprendendo é o que me mobiliza como professora. De acordo com Paraíso (2011, p. 147), aprender “[...] é abrir-se e refazer os corpos, agenciar atos criadores, re-



fazer a vida, encontrar a diferença de cada um e seguir um caminho que ainda não foi percorrido”. A autora continua dizendo que, nesse sentido, “aprender é abrir-se à experiência com ‘um outro’, com ‘outros’, com uma coisa qualquer que desperte o desejo” (Paraíso, 2011, p. 147).

Aqui, cabe uma pausa para nos perguntarmos: Em que medida nossas práticas educativas têm permitido aos/às nossos/as alunos/as aprenderem? Temos despertado neles/as – e em nós mesmos/as – o desejo de aprender? O que mobilizamos em nós, docentes, quando planejamos nossas aulas e outras atividades educativas nas quais participamos? De que modo utilizamos nosso tempo para planejar, refletir e avaliar os processos educativos que realizamos ou dos quais participamos?

Se, por um lado, nossas aulas podem ser espaços para a formação de vidas desejantes, vibrantes e criativas, por outro lado, elas têm sido valorizadas exatamente quando alinhadas a uma formação cada vez mais conteudista, mecanizada e dominadora de corpos e subjetividades. Uma formação voltada para atender às burocratizantes avaliações externas que, ao atribuírem notas, supostamente medem a qualidade de nossos cursos. Desse modo, tenho me perguntado se há algum “meio de campo”, algum entre-lugar que se posicione a atender às (inescapáveis?) métricas cuja finalidade é dizer se os cursos que ofertamos são de qualidade ou não e, mesmo assim, serem capazes de promover a criatividade e o desejo. Um entre-lugar que nos permita continuar acreditando em nosso trabalho, sendo capazes de exercê-lo com alegria, contrariando a infelicidade e a falta de motivação que nos toma coletivamente, uma espécie de “sociedade do esgotamento” nas palavras de Han (2017). Às vezes, parece que há poucas escolhas!

Apesar disso (e a partir do meu desejo de continuar a ensinar e aprender), busco mobilizar nos/as alunos/as (mesmo diante da desmotivação de boa parte deles/as) o desejo de aprender. Considero que uma aula criativa é aquela que permite a curiosidade e o interesse de



aprender, de docentes e alunos/as. Para isso, parece que precisamos lançar mão dos mais diferentes recursos, digitais e analógicos, recentes e antigos, que conhecemos e outros que ainda precisamos conhecer. Em diálogo com Brandão (2019), cabe sugerir a nós mesmos/as que:

[...]ousemos relativizar o primado crescente das aulas datashow e aprender a utilizar criativamente os aportes da informática, em nome de um saber criativo e elaborado no momento do ensinar-aprender. Um com-saber com pleno direito ao improviso de parte do professor e de alunos (Brandão, 2019, p. 19).

O improviso, nesse contexto, não é a falta de planejamento. Ao contrário, apenas diante de uma ação devidamente planejada, cuja intencionalidade educativa esteja bem delimitada, é que é possível flexibilizar, criar, improvisar. Nas palavras de Coutinho (2018):

[...] é possível destacar a “potencialidade da improvisação como princípio didático, cuja ênfase implica vários deslocamentos nas práticas pedagógicas, que têm a ver, por exemplo, com planejamento, objetivos, metodologias e avaliação – tudo isso atravessado pelas relações estabelecidas com o espaço e o tempo educativos, que adquirem nova configuração quando se passa a considerar como central o caráter de aqui-agora de uma aula (Coutinho, 2018, p. 127).

Para a autora, “[...] a improvisação na educação consiste num processo de criação de *entres* que, inevitavelmente, acontece numa aula” (Coutinho, 2018, p. 127). Parece-nos um convite para estarmos atentos/as ao que acontece no “aqui e agora” da sala de aula, convidando os/as alunos/as a se fazerem presentes para que possam fazer aula conosco e, desse modo, aprender. Coutinho (2018, p. 127) afirma que: “[...] por mais que uma aula seja planejada, sua forma didática (independentemente da corrente pedagógica em que se baseia) não poderá ser fixada,





já que seu modo de ser é a experimentação do instante”, no fazer a aula, que só é possível no tempo-espaço em que estamos juntos/as, nós e nossos/as alunos/as. De acordo com a autora:

[...] a improvisação, entendida como criação de entres, é potencializada pela entrega de alunos e professores àquilo que estão tratando na aula, uma entrega que lhes toma de assalto, capaz de fazer emergirem conexões entre falas, gestos e olhares que não seriam possíveis sem que se tenha uma disposição para elas. Improvisar é habitar o espaço e o tempo dessas conexões, fazendo-as se desdobrar em intersecções, cruzamentos de linhas, pontos de encontro no meio. A questão é: as brechas e os vazios entre falas, gestos e olhares existem inevitavelmente em qualquer aula, independentemente do modelo didático adotado. Mas nem sempre damos a devida atenção a essas brechas, interditando a manifestação de conexões (no âmbito do inédito) que só são possíveis de acontecer no momento, no instante (e, portanto, imprevisíveis), e que são sempre singulares (porque inclassificáveis ou inapreensíveis por completo) (Coutinho, 2018, p. 128).

Esses elementos fazem com que a mesma aula ministrada em turmas distintas, em uma mesma disciplina, por exemplo, seja por vezes tão diferente. O/a professor/a é o/a mesmo/a, o conteúdo é o mesmo, o planejamento é o mesmo e, ainda assim, diante de outros/as alunos/as, é possível que a aula seja completamente diferente. Aqui, podemos confirmar algo que nós já sabemos: uma aula nunca é igual à outra! Isso é possível já que ensinar “[...] é como lançar sementes que não sabemos se germinarão ou não [...]. Lançamos as sementes, sem saber se darão origem a flores ou a monstros, ou mesmo a coisa alguma” (Gallo, 2017, p.84). Podemos, em certa medida, até tentar controlar o que ensinamos, mas não se e o quê será aprendido, pois, para o autor:



[...] aprender é incorporar a semente, fazê-la germinar, crescer e frutificar, produzindo o novo. Disso podemos compreender que não necessariamente o que é ensinado é aprendido. A aprendizagem é um processo sobre o qual não se pode exercer absoluto controle. Podemos planejar, podemos executar tudo de acordo com o planejado, tomando todos os cuidados imagináveis; mas sempre algo poderá fugir do controle, escapar entre as bordas, trazendo à luz um resultado insuspeito, inimaginável. Aí se encontra, em minha maneira de ver, a beleza do processo educativo: agimos, sem nunca saber qual será o resultado das nossas ações (Gallo, 2017, p. 84).

É importante lembrar que nossas condições de trabalho são, também, cada vez mais precarizadas: precisamos atender as burocracias institucionais, preencher os sistemas, nossas turmas são lotadas e se queremos utilizar materiais educativos, para além do quadro e do *datashow*, em geral, precisamos arcar com eles. Ademais, não é raro estarmos tão atribulados/as que nos falte o tempo para refletir sobre o que fazemos em cada aula. Larrosa e Rechia (2019, p. 17) indicam que é indispensável para nós, docentes, em nosso ofício, termos tempo para ler, escrever e refletir sobre o cotidiano do nosso próprio trabalho. Apenas por meio dessas reflexões, será possível produzir em nós uma docência engajada.

Penso, também, na importância de trabalharmos coletivamente: nos nossos planejamentos, nas escolhas dos materiais didáticos e nas estratégias metodológicas que utilizamos. Criarmos brechas entre as nossas disciplinas, produzirmos juntos/as e em parceria as nossas aulas, pesquisarmos juntos/as sobre as nossas próprias formas de ensinar para dar continuidade ao que fazemos de bom e modificar o que precisamos melhorar. O trabalho coletivo também aciona em nós a sensação de não estarmos sozinhos/as, de que os desafios que enfrentamos com nossas turmas são só nossos.



## Considerações Finais

Ser e estar professora é algo que me mobiliza profissionalmente e, também, pessoalmente. Em minha experiência como professora que forma professores/as tenho sido afetada por certa apatia dos/as alunos/as, por encontros que muitas vezes me parecem sem sentido. Sinto-me, por vezes, solitária no desejo de formar professores/as desejantes com a própria formação. Por outro lado, sinto-me perdida em meio às burocracias e tarefas administrativas que ocupam o tempo que eu poderia ocupar pensando nas aulas, cultivando a criatividade, tão importante para mobilizar os/as alunos/as a se comprometerem com sua formação, especialmente porque serão (muitos/as, inclusive, já são) professores/as.

Para Larrosa (2019, p. 23), é preciso insistir em “[...] se dar tempo (muito tempo e um tempo lento, não sujeito a prazos ou a pressa) é condição da possibilidade de uma concepção artesanal tanto de pesquisa quanto de educação”. Infelizmente, temos exercido a docência com tempo cada vez mais reduzido, já que temos que dar conta das muitas outras atribuições associadas ao nosso trabalho. Contudo, é preciso encontrarmos brechas, fazermos notas, mudarmos rotas, nos abriremos para aprender a fazer o nosso trabalho sempre, já que nossas turmas são outras e nós também nos transformamos a cada semestre.

Inspirada em Larrosa (2019), penso que o nosso trabalho é propor construir diálogos, caminhos, possibilidades de estar com nossos/as alunos/as propondo formas de ensinar e aprender que façam sentido, mobilizando os/as alunos/as a pensarem que “passar” faz parte do jogo, mas não é a única forma jogar. Nas palavras de Larrosa (2019):

Um curso é uma conversa que começa no meio (de uma conversa) e termina no meio (de uma conversa). O que o professor faz é pro-por essa conversa, de-limitando-a de certa forma, colocando sobre a mesa uma



série de autores e textos que, como personagens numa peça de teatro, vão com-pondo a conversa, entrando sucessivamente na cena, ex-pondo suas posições e suas respostas, fazendo com que a conversa seja cada vez mais densa e mais polifônica [...] (Larrosa, 2019, p. 20).

Para dar continuidade a essa conversa, “[...] é preciso trazer a luz o[a] professor[a] que todos[as] temos dentro de nós” (Larrosa, p. 26), sem deixar que fiquem apagados/as, escondidos/as, esquecidos/as. Assim, se queremos produzir uma docência engajada (a docência nossa e a docência dos/as professores/as que estamos formando), parece fundamental nos perguntarmos sempre sobre qual professor/a estou sendo? Como me sinto em cada aula? Tenho alegria em planejar as aulas que faço? Costumo repetir os textos e estratégias metodológicas ou considero que novos/as alunos/as, novos contextos demandam outras aulas? Tenho abertura para aprender sobre ensinar ou considero que já sou um/a professor/a “pronta”? Na contramão de uma docência-de-repetição e na defesa de uma “docência autoral” (Dal’Igna, 2023), parece-me importante buscar por espaços-tempos que nos permitam nos reinventarmos como professores/as a cada aula, a cada turma, a cada semestre. Essa tem sido a minha aposta e a minha busca como professora.

## Referências

- BRANDÃO, C. Alguns passos no caminho de uma outra educação. In: FRANZIM, R.; LOVATO, A. S.; BASSI, F. (Orgs.). **Criatividade: mudar a educação, transformar o mundo**. 1ª ed. São Paulo: Ashoka /Instituto Alana, 2019.
- COULON, A. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez., 2017.



COUTINHO, K. D. Por uma didática da improvisação. **Em Aberto**. Brasília, v. 31, n. 101, p. 121-132, jan/abr, 2018. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3233/2968>.

DAL'IGNA, M. C. **Nós da docência**. São Paulo: Pimenta Cultura, 2023.

FELIX, J.; OLIVEIRA, M. L. A educação não escolar como potencializador de processos (trans)formativos de jovens universitários/as. **Interfaces Científicas**. Aracaju, v.9, n.3, p. 83 – 95. Número Temático, 2020.

GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

HAN, B-C. **Sociedade do Cansaço**. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LARROSA, J; RECHIA, K. **P de Professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

MEYER, D. E. E; MELLO, D. F. de; VALADÃO, M. M.; AYRES, J. R. C. M. “Você aprende. A gente ensina?” Interrogando relações entre educação e saúde desde a perspectiva da vulnerabilidade. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 22(6):1335-1342, jun, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/k5gxyfQdHPLf9nBv6knHRvv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2024.

PARAÍSO, M. A. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016. Disponível em: [http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1984723817332016206/pdf\\_102](http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1984723817332016206/pdf_102). Acesso em 13 de maio de 2024.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**. Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento pessoal. Porto Alegre: Artmed, 2008.





## **8 ESTRUTURA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE UNIVERSIDADE<sup>10</sup>**

*Ericles Vitor dos Santos Martins*

*Mônica Patrícia da Silva Sales*

*Deise Juliana Francisco*

### **Introdução**

É de extrema relevância compreender os processos de modificação pelos quais a Universidade passou e tem passado nos últimos anos, principalmente pela intensificação do seu papel atravessado pelas transformações sociais. A universidade tem sido reduto heterogêneo para novas gerações e berço para inovações que visam melhorar o funcionamento social e operacionalizar um estado de bem estar social em relação aos retornos individuais e sociais a partir da dinâmica com os sujeitos que compõem o ensino superior e, conseqüentemente, atuam nas esferas sociais.

A institucionalização da educação em nível superior no Brasil emergiu no ano de 1920, mas até o início dos anos 80 a universidade era privilégio das elites, fenômeno ocasionado por aspectos diversos, entre eles o privilégio do capital cultural e econômico (Bordieu, 1979). A universidade acompanha os processos de evolução do mundo e tem sua dinâmica influenciada por eles, logo, compreendemos seu caráter mutável e complexo.

---

<sup>10</sup> Este capítulo integra uma pesquisa mais ampla desenvolvida no âmbito do Programa de Iniciação Científica da UFAL – PIBIC, ciclo 2019-2020.



Zabalza (2002) questiona que haja um conceito unitário de universidade. Ao discorrer sobre as realidades diversas e a forma como isso implica em sua constituição como categoria institucional, propõe reflexões acerca do papel da universidade e do trabalho nela realizado, de forma a caminhar em direção à melhoria do trabalho e das relações no âmbito universitário. Tais relações se configuram sob uma perspectiva antagônica e complexa, imersa em crenças, ideias, valores sociais, culturais e identitários que constituem a representação social dos estudantes sobre a universidade. Ainda conforme o autor, “[...] estudando, analisando e debatendo a realidade da universidade, estaremos em condições de ter ideias mais claras em relação ao modo como podemos melhorar a qualidade do trabalho” (Zabalza, 2002).

O autor nos provoca à reflexão sobre as mudanças constantes que envolvem o ensino superior como elemento complexo que decorre das transformações sociais, políticas e econômicas, a fim de atingir os objetivos sociais contemporâneos.

Neste capítulo, buscamos identificar os elementos periféricos, que integram as representações sociais de estudantes de Pedagogia sobre universidade, com o objetivo de compreender os sentidos que esses estudantes atribuem à universidade e identificar a estrutura das representações partilhadas.

A representação social é construída “entre”, haja vista que através do processo de comunicação os indivíduos estão frequentemente partilhando informações e conhecimentos sobre determinados fenômenos sociais e construindo representações individuais e representações sociais; assim, opiniões, crenças, ideologias, costumes, entre outros elementos que constituem o senso comum, corroboram na construção de representações sociais. Consoante a isso, é relevante ressaltar a influência de elementos particulares de cada sujeito, como também os ele-





mentos que são determinados pelo meio sociocultural como decisivos na construção de representações sociais.

## **Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais**

O termo “representação” está etimologicamente conceituado no dicionário como “ato ou efeito de representar(-se)”. No entanto, pode-se considerar que o conceito de representação não é um termo unívoco e inclusive; é anterior ao surgimento da teoria das representações sociais.

Serge Moscovici (1978), entre os anos de 1950-1960, vai retomar a categoria de estudo sobre representações, anteriormente pensada pelo sociólogo Durkheim, com a denominação de “representações coletivas”. Moscovici, direciona o enfoque desses estudos para a área da psicologia social, objetivando articular aspectos sociais e individuais. O autor, evidencia a presença social da representação, desenvolvida em sua obra “A representação social da psicanálise”<sup>11</sup>, além da preocupação com o processo que permeava as formas do conhecimento que, segundo Moscovici (2003), está dividido em dois universos, o consensual (que diz respeito ao saber espontâneo, construído no cotidiano o senso comum) e o reificado (proveniente de métodos científicos, mais restritos e objetivos). Todavia, interessa à Teoria das Representações Sociais, sobretudo, o conhecimento oriundo do senso comum.

Nesse sentido, Jodelet (1988), que se aprofundou nos estudos de Moscovici, caracteriza as representações como modalidades de um saber prático guiados para a comunicação e compreensão do cotidiano. Conforme a autora, na construção das representações sociais, dois processos são fundamentais: a objetivação e a ancoragem. A objetivação possui a função de duplicar o sentido a partir de uma relação com uma

---

11 A obra originalmente nomeada como; “La psycanalise: son image et son public”, buscava investigar como a psicanálise se popularizava na França, com interesse em reabilitar o senso comum e a sabedoria popular.



materialidade, é a fuga da abstração, transformação em algo concreto. A ancoragem, contempla nosso arquivo pré-existente e tem a função de duplicar figuras num universo representacional de ideias de comparações e denominações, assim, passamos a classificar e denominar o que era estranho há um paradigma já estocado no nosso âmbito cognitivo.

Entre os diversos desdobramentos teóricos, encontrasse a Abordagem estrutural, proposta em 1976, por Jean Claude Abric (1998), denominada Teoria do Núcleo central, abordagem complementar a grande teoria proposta por Moscovici. Com ênfase na perspectiva cognitivo-estrutural, a teoria se ampara no pressuposto de que toda representação social se organiza em torno de um núcleo central e de sistemas periféricos. Abric (2003) apresenta a seguinte definição sobre representação social:

Uma representação social é um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e de atitudes; ela constitui um sistema sócio-cognitivo particular composto de dois subsistemas em interação: um sistema central (ou núcleo central) e um sistema periférico (Abric, 2003, p. 2).

Conforme Abric (1998), a representação social é composta por um sistema central e periférico que passam a estabelecer sua organização interna e sua significação. A depender dos elementos que compõem essa organização, um mesmo objeto pode gerar diferentes representações em diferentes grupos.

O núcleo central proposto na teoria de Abric age de forma a contribuir com a determinação e a organização, que é fundamental para se compreender as representações, que são caracterizadas por seu compartilhamento. É importante salientar a valorização da subjetividade dos sujeitos no processo de elaboração de uma representação, que atuam de forma simultânea com o sistema social no qual esse mesmo sujeito



está inserido e as relações de compartilhamento que estabelecem entre os grupos.

Segundo Abric (2002, p. 31), o núcleo central é o elemento que estabiliza a representação, mesmo em contextos evolutivos. Essa função do Núcleo central é fundamental, tendo em vista que o próprio conceito considera a história coletiva dos grupos, que busca preservar os aspectos consensuais de uma representação. A partir de suas características de resistência e permanência, considerando que os indivíduos que constroem essas representações estão em constante mudança, podemos afirmar, com base em Abric (2002), que a mudança no núcleo da representação ocasiona a mudança da própria representação.

O núcleo central é constituído por elementos de natureza normativa e funcional, que estão relacionados à natureza do objeto no qual a representação é constituída e aos valores e normas que fazem parte do grupo social que estabelece a representação, respectivamente. Ademais, o núcleo central exerce duas funções fundamentais:

Função geradora: é o elemento através do qual se cria, ou se transforma, o significado dos outros elementos constitutivos da representação. É através dele que os outros elementos ganham um sentido, um valor. Função organizadora: é o núcleo central que determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da representação. Neste sentido, o núcleo é o elemento unificador e estabilizador da representação (Abric, 2002, p. 21).

Outro sistema fundante na teoria é o sistema periférico. São os elementos periféricos, inicialmente vistos como secundários na estruturação da representação, que estruturam e complementam a representação social. Estes elementos se localizam em torno do núcleo central e protegem a estabilidade do núcleo, além de exercer a mediação entre a realidade do cotidiano dos indivíduos que constroem a representação



e os elementos centrais que não sofrem alteração facilmente. Flament (2001) considera os elementos periféricos de uma representação tal qual um “para-choque”, cuja funcionalidade é amortecer choques, protegendo possíveis danos.

São esses elementos que contextualizam e atualizam as representações sociais, além de ser nesse sistema que surgem as contradições acerca da representação de um determinado objeto. De acordo com Abric (1998), essa periferia se constitui como componente atingível da representação e conseqüentemente passível de mudança. Dessa forma, por estarem mais próximas aos marcadores sociais e individuais dos sujeitos que são agentes de mudança, acabam por ter uma ação mais flexível e uma heterogeneidade relativa acerca de seus conteúdos, na medida em que os próprios sujeitos que constroem a representação também são heterogêneos.

Os elementos do sistema periférico, assim como o núcleo central, também têm funções atribuídas pelo autor a serem cumpridas:

Função de concretização: [...] constituem a interface entre o núcleo central e a situação concreta na qual a representação é elaborada ou colocada em funcionamento. Eles permitem a formulação da representação em termos concretos, imediatamente compreensíveis e transmissíveis. Função de regulação: mais leves que os elementos centrais, os elementos periféricos têm um papel essencial na adaptação da representação às evoluções do contexto. Então, as informações novas ou as transformações do meio ambiente podem ser integradas na periferia da representação. Função de defesa: o núcleo central de uma representação resiste à mudança, posto que sua transformação provocaria uma alteração completa. Então, o sistema periférico funciona como o sistema de defesa da representação [...] (Abric, 2002, p. 32).



Dessa maneira, Almeida (2005, p. 132) enfatiza que “[...] considerando os elementos centrais e periféricos, constata-se que a representação social é, ao mesmo tempo, estável e instável; rígida e flexível; é tanto consensual como marcada por fortes diferenças interindividuais”. Ou seja, uma representação configura-se como significativa para alguém. Essa conexão com o objeto (neste caso, a universidade) é um conteúdo inerente às conexões sociais, porque essas representações incluem processos simbólicos e o comportamento humano.

## **Procedimentos Metodológicos**

Este estudo, de natureza qualitativa, objetiva compreender os sentidos atribuídos à universidade por estudantes universitários do curso de Pedagogia, além de identificar a estrutura das representações sociais de universidade compartilhadas pelos estudantes. O campo empírico da pesquisa foi o Centro de Educação – CEDU da Universidade Federal de Alagoas - UFAL. O curso de Pedagogia do CEDU é o maior curso da UFAL, com funcionamento em três turnos e ofertado de forma presencial e na modalidade EAD. A escolha dos estudantes de Pedagogia como protagonistas da pesquisa considera a perspectiva de “aluno ativo”, que protagoniza o processo educacional, além disso, por ser um curso de licenciatura, pressupomos que tais representações influenciam as práticas sociais e profissionais desses estudantes e, inclusive, seu posicionamento político. Entendemos que a abordagem da Teoria das Representações Sociais é profícua para nossa pesquisa, uma vez que, através da análise psicossocial, podemos compreender o universo conceitual e simbólico dos sujeitos.

Dado o exposto, consideramos o objeto de pesquisa como um elemento proveniente de uma “construção social”, que sofre interferência dos moldes e marcas sociais de quem as produz, assim como colabo-



ram para a participação e a conduta dos grupos nos espaços nos quais estão inseridos.

O processo de pesquisa inicial, que seria presencial, sofreu emenda, mediante o contexto pandêmico decorrente do COVID-19. Como efeito, a pesquisa foi realizada através de formulário virtual elaborado pela plataforma *online* do *google forms*. A socialização e divulgação dos formulários foi feita nos grupos de *WhatsApp* do curso de Pedagogia, por meio da página oficial da universidade e em redes sociais.

Os dados foram coletados através da técnica da associação livre de palavras (TALP). A TALP é uma técnica projetiva, guiada pelo pressuposto de que a estrutura mental do sujeito se torna consciente através do desempenho comportamental e evocações (Nóbrega; Coutinho, 2003). Sua utilização objetiva a compreensão do conteúdo ideacional em uma esfera conceitual dos sujeitos, analisando as palavras evocadas pelos estudantes por meio de associações livres, mediadas por um termo ou expressão indutora. O termo indutor utilizado na pesquisa foi “Universidade é...?”, por intermédio do qual os estudantes elencaram cinco palavras que vieram imediatamente à mente. Em seguida, apontaram qual palavra consideravam mais importante e a justificaram.

Os dados coletados foram tratados e examinados minuciosamente, mediante uma leitura exaustiva e organização temática; para tal, apoiamo-nos na Análise de conteúdo do tipo temática, assentada em Bardin (2010). A partir dessa análise, extraímos o núcleo central das representações e seus elementos periféricos pautados na abordagem estrutural das representações sociais. Posteriormente, elencamos as unidades temáticas considerando na análise o número de evocações das palavras, a frequência, as palavras consideradas mais importantes e as justificativas dadas pelos estudantes, agrupando conforme os sentidos e significados a elas atribuídos. As unidades temáticas identificadas foram as seguintes: *Formativa e Político-pedagógica*.



A pesquisa contou com a participação de 35 alunos dos três turnos do curso de pedagogia, ingressantes e concluintes. Sua maioria são do sexo feminino, com predominância na faixa etária dos 21-35 anos. A maioria dos estudantes participantes, além da graduação, estão envolvidos com atividades extras, como monitoria, Residência Pedagógica e Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Do grupo participante, observamos que poucos estudantes estão envolvidos em atividades de pesquisa.

## Resultados e Discussão

Moscovici (2003) rompe com a concepção unívoca entre indivíduo e sociedade ao defender as representações sociais como a união das medidas de autonomia psicológica dos indivíduos e as próprias marcas socioculturais. Ocasionalmente inter-relações entre sujeito-objeto e sujeito-sociedade. Embora o fator principal do conhecimento consensual (senso comum) sejam as vivências dos indivíduos, é importante salientar que as representações não se configuram como opiniões ou uma simbologia do objeto representado, mas tomam forma de teorias sobre a realidade. A teoria das representações sociais está inteiramente ligada à tentativa de dialogar com duas dimensões que constituem o ser humano, a psicológica e a social, se concretizando como uma teoria psicossocial.

Várias mudanças sociais, inclusive as políticas públicas que encabeçaram a pluralidade de sujeitos dentro da universidade, têm atrelada a ela uma “visão de mundo” carregada pelos indivíduos e que é um marcador fundamental para seus agrupamentos enquanto coletivo.

Não existe uma realidade objetiva a priori, mas sim que toda realidade é representada, quer dizer, reapropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de va-



lores, dependente de sua história e do contexto social e ideológico que o cerca (Abric, 2002, P. 27).

Ou seja, os grupos são influenciados por condicionantes culturais, concepções morais, valores sociais, crenças, além do acesso diferenciado à informação. Dessa forma, não são as realidades objetivas que movimentam os sujeitos, mas as experiências subjetivas a que têm acesso. Com base no autor, inferimos que o processo de representação é atravessado pela associação relacional que o grupo estabelece com o objeto.

De acordo com Sá (2002), na análise do objeto representado, é preciso considerar sua natureza e a relação que o sujeito constrói com o objeto. Ao observarmos as palavras que compõem o núcleo central, encontramos palavras que estão ancoradas ao aspecto formativo da universidade e a relação dos sujeitos com a universidade. O que sustenta a importância da abordagem sobre a universidade, amparada por Zabalza (2004), em relação às realidades diversas que compõem a universidade.

Após a limpeza de campo e a exclusão de palavras que tiveram apenas uma evocação, obtivemos um conjunto de 29 palavras evocadas pelos 35 participantes da pesquisa, sendo 4 que compõem o núcleo central e 26 no sistema periférico, em resposta à pergunta indutora: “Universidade é...?”. Com isso, analisamos os dados a fim de identificar os sentidos atribuídos à universidade pelos estudantes. Os elementos que compõem o núcleo central são: “*conhecimento*”, “*aprendizado*”, “*pesquisa*” e “*oportunidade*”. Que compõe um sentido formativo e materializam o papel do objeto que é a universidade. Cada palavra que compõe este núcleo refere-se prioritariamente ao papel da formação que a universidade cumpre e seu desempenho social. Tal representação social encontra-se objetivada na função formativa da universidade e ancora seus elementos na perspectiva de oportunidades de estar em uma universidade pública, questões de justiça social e a possibilidade de melhorar as condições de vida dos estudantes.





Alguns fatores são considerados como circunstanciais na elaboração das representações. Consistem em três: o primeiro é a cultura, em um sentido micro ou macroscópico; o segundo, a linguagem e a comunicação dos indivíduos e dos grupos sociais; e, em terceiro, a integração dos fatores socioeconômico, educacional e ideológico.

Para análise das palavras que compõe o sistema periférico, realizamos o seguinte procedimento: Leitura exaustiva das respostas, identificação da frequência de evocação das palavras, análise dos sentidos, agrupamento das palavras por sentido etimológico, organização e distribuição das palavras em unidades temáticas, cujos sentidos e significados dialogam.

As representações orientam as ações, nesse sentido, para Abric (2000), a fundamentação cognitiva e estrutural da teoria do núcleo central opera como subsídio, permitindo que o indivíduo ou o grupo possam dar sentido as suas condutas, compreendendo a realidade, por intermédio do seu próprio sistema de referências. Assim, é importante destacar que as representações sociais construídas pelos estudantes, embora considerem suas vivências e experiências, também ocorrem pela interação desses indivíduos com a universidade. Outrossim, refletem suas condições objetivas e subjetivas.

O sistema periférico funciona como meio de concretização e regulação do núcleo central, além de contribuir no auxílio do processo de compreensão e defesa do núcleo. Este sistema enfatiza pontos mais íntimos da representação. Desse modo, atuam como esquemas de ação que estão associados às práticas sociais (Flament, 1994).

Da análise das evocações e justificativas dos estudantes de Pedagogia, destacamos as seguintes unidades temáticas: a) a dimensão formativa, que destaca os aspectos formativos da universidade, sua principal função; b) a dimensão política-pedagógica, que ressalta ele-



mentos de caráter público e da relação pedagógica, além dos fatores de ordem política.

**Quadro 3** – Estrutura e organização das representações sociais de universidade construídas por estudantes da Pedagogia

Dimensão Formativa	Dimensão Política-Pedagógica
Ciência	Aberta
Construção	Acolhimento
Desenvolvimento	Casa
Educação	Convivência
Ensino	Crescimento
Estudo	Cultural
Experiências	Debate
Extensão	Dedicação
Formação	Democrático
Inovação	Diversidade
	Esperança
	Expressão
	Futuro
	Liberdade
	Luta

**Fonte:** os autores.

As representações sociais construídas pelos estudantes estão objetivadas (concretização da realidade) na dimensão formativa da universidade e colabora para preservação do núcleo central. Observamos evocações que estão diretamente relacionadas ao núcleo central e correspondem às atividades ligadas ao tripé educacional – ensino, pesquisa e extensão – do qual esses estudantes fazem parte, e, a partir das



experiências vivenciadas nas diferentes atividades formativas propostas pela universidade, constroem sentidos, vejamos:

Conhecimento. Uma vez que através dele nós nos desenvolvemos, evoluímos e temos a possibilidade de fazer melhores escolhas conscientes (Est. 14)<sup>12</sup>.

Aprendizagem. Por toda troca e apropriação de conhecimento que adquirimos durando o curso (Est. 15).

Pesquisa. Porque acredito que seja o maior objetivo da universidade (Est. 25).

Experiências. Pois muitos estudantes podem não ter grandes conhecimentos, mas são ricos de experiências que precisam ser consideradas no processo de aprendizagem (Est. 31).

As palavras “Conhecimento”, “Aprendizagem”, “Pesquisa” e “Experiências”, evocadas pelos estudantes, expressam o sentido global da formação, que está vinculada aos processos de crescimento das pessoas, de uma forma integral (Zabalza, 2004).

[...] a formação é cada vez mais necessária e profunda à medida que as atividades (profissionais, sociais e, inclusive, pessoais) tornam suas exigências mais complexas. Por isso há muitas denominações dadas a esse momento histórico: sociedade da aprendizagem, sociedade da formação, formação contínua, etc. Essa presença universal do aspecto formativo e sua incorporação à dinâmica do dia-a-dia da vida das pessoas trouxeram consigo efeitos relevantes (Zabalza, 2004, p. 36).

<sup>12</sup> Usaremos, “Est” – abreviação para “Estudante”, acompanhado do número correspondente a sua posição na tabela dos dados, para referenciar a citação dos participantes.



Depreendemos com base nessa reflexão que as mudanças sociais impactam as instituições formadoras e seus projetos formativos, que se atualizam em função das demandas sociais, profissionais, tecnológicas e econômicas que a sociedade vivencia.

O sistema periférico é caracterizado como um aspecto mais flexível das representações, inclusive pode se constituir como um espaço de proteção do núcleo, já que as palavras dialogam e podem, em alguns momentos, entrar em contradição. Nesse sentido, as palavras “Educação” e “Formação”, evocadas na dimensão formativa do sistema periférico, estabelecem, segundo Zabalza (2004), uma contraposição, a ponto que “Educação” tem seu sentido mais vinculado a questões como a incorporação da cultura, a aquisição de novas capacidades e o desenvolvimento pessoal; enquanto “Formação” estaria mais atrelada a questões funcionais, direcionadas à aquisição de habilidades, principalmente para o mercado de trabalho.

No tocante ao fator educacional, Gilly (2001) vai destacar em seus escritos a importância da Teoria das Representações Sociais para compreensão dos fenômenos educacionais, referente a uma verificação macroscópica que abarque o cotidiano educativo e suas relações. Conforme Gilly, há um pequeno número de pesquisas no tocante às representações sociais no campo da educação.

Os estudos de Gilly (2001) apontam ainda que esta articulação não está estritamente ligada à compreensão de fenômenos macro educacionais, como o papel do professor, as atitudes e comportamentos dos grupos sociais diante das instituições de ensino ou até mesmo as relações de pertencimento. Mas também, faz referência a níveis microscópicos, em análises mais sucintas que tangenciam desde as formas de comunicação no campo pedagógico à construção de saberes com os sujeitos que constituem esse espaço. Sob essa ótica, Gilly (2001, p. 322) afirma que “[...] o fracasso escolar e as desigualdades sociais face à escola estão en-



tre os temas que melhor revelam os aspectos centrais das representações que sustentam os diferentes discursos a seu respeito”.

Essa lógica pode ser aplicada ao ensino superior à medida em que as representações sociais oferecem possibilidades para a explicação de mecanismos pelos quais fatores sociais agem sobre a educação, de forma direta e indireta, assim como os discursos de agentes institucionais, políticos e administradores, nas mais diversas hierarquias, além do discurso dos próprios usuários, também têm seu papel influente sobre as relações educativas.

Ainda na dimensão formativa, podemos relacionar as evocações “construção”, “desenvolvimento” e “estudo” com a perspectiva da “tecnologia do Eu”, denominada por Foucault. Zabalza (2004) atribui uma relação entre a tecnologia do Eu e a formação, ou seja, uma deliberação dos processos que visam influenciar de forma direta ou indireta as pessoas, em relação aos processos que as constituem enquanto pessoas.

Tecnologias que permitem aos indivíduos efetuar por seus próprios meios um certo número de operações sobre seus próprios corpos, suas próprias almas, seus próprios pensamentos, sua própria conduta e o fazem de modo que se transformam a si mesmos, modificando-se para alcançar certo grau de perfeição, felicidade, pureza ou poder (Foucault, 1990, p. 48)

Com base na análise do conteúdo das representações sociais dos estudantes de Pedagogia, no que se refere à dimensão formativa, compreendemos que os sentidos a ela atribuídos refletem uma perspectiva de mudança de vida mediante o ingresso na universidade, podendo constituir um campo formativo profissional que possibilita desenvolvimento pessoal, social, profissional e empregabilidade.

Na dimensão política-pedagógica, observamos que as respostas dos estudantes estão ancoradas (transformar um objeto estranho



em familiar) nas questões de justiça social, de um futuro melhor, oportunidades do ingresso em um ensino superior. Os sentidos atribuídos a esta dimensão apresentam diferentes perspectivas acerca do contexto social, que interferem de forma direta ou indireta na relação desses sujeitos com a universidade, logo, influenciam na construção de representações sociais.

Desse modo, alguns relatam serem os primeiros da família a ingressarem no ensino superior, fator que contribui diretamente para tomar a universidade como meio de ascensão social e progresso familiar, além de pelo mesmo fator considerarem a efetivação das políticas públicas de acesso ao ensino superior.

O que de certa forma está atrelado a certas doses do ideal de justiça social, sendo assim, os sentidos atribuídos à universidade refletem a expansão e interiorização das universidades públicas no país, vivido nas últimas décadas, bem como as políticas públicas de acesso e permanência na universidade.

Desde criança ouvi que seguiria alguns caminhos duvidosos, isso porque minha mãe teve uma vida louca. Chegar onde eu cheguei (estar próximo de terminar uma graduação em uma Universidade Federal) é uma conquista que me orgulho muito, tendo em vista que sou a primeira da família a ocupar uma vaga em uma federal, com isso, a palavra “conquista” sempre vai ser muito importante para mim e acredito que para muitos outros jovens que conseguiram driblar toda a opressão de uma sociedade que não aceita ver certos sujeitos ocupando lugar de destaque (Est. 19).

De acordo com o relato acima, a diversificação dos indivíduos constituintes desse espaço, que tomam acesso por meio de medidas universalistas como ações afirmativas, ampliação de vagas e bolsas de per-



manência, cujas palavras “democrático”, “debate”, “diversidade” e “esperança”, evidencia a importância de que políticas educacionais avancem na democratização do ensino público superior, gratuito e de qualidade e garantam a permanência desses estudantes.

As palavras “crescimento”, “casa”, “convivência”, “dedicação” e “acolhimento” apontam para o cotidiano dos estudantes, suas expectativas e o confronto com a realidade, ressaltando a funcionalidade estrutural do sistema periférico, resultante de uma realidade contextual, que demanda esforço e crescimento pessoal. Nessa perspectiva, os estudantes relatam:

A Universidade é o momento da educação formal, em que, você alcança a habilitação profissional, dentro das etapas para a conclusão da educação formal<sup>13</sup> (Est. 11).

Nesta esfera de análise, são abarcados os fatores como oportunidade, probabilidades, sucesso e fracasso profissional. As justificativas dos estudantes giram em torno do tema trabalho, evidenciando suas condições de aluno-trabalhador e/ou de alguém em busca de empregabilidade. Mediante as mudanças sociais e a implantação de novas políticas públicas, é indispensável acentuar a imersão de uma parte significativa da classe trabalhadora na universidade e como essa relação interfere na construção de representações sociais e na relação desse estudante com a universidade. Marialice Foracchi (1977), ao analisar tais relações, afirma:

O trabalho e o estudo podem ser conjugados porque tanto existe o trabalho em tempo parcial quanto os cursos noturnos. O jovem que se desdobra entre essas duas atividades, igualmente solicitadoras e absorventes, apresenta, portanto, algumas características

---

13 As justificativas foram transcritas, mantendo todo conteúdo original, contendo apenas correções ortográficas.



peculiares. Trabalho parcial: acentua o divórcio entre interesses e necessidade, sem concentrar-se neste ou naquele setor, se dilui entre estudo e trabalho, convertendo-os em atividades precárias e insatisfatórias. Contudo, nesse caso, o trabalho é o setor mais atingido por ser, na perspectiva do estudante, um trabalho incompleto e parcial. O estudante que trabalha vive a fragmentação do estudante: não estamos mais em presença de um mero intervalo que possibilita, como numa fuga, a realização de determinada atividade. Estamos diante de um intervalo amplo que marca, porque separa em tempos sociais distintos, o trabalho e o estudo (Foracchi, 1977, p. 51).

A citação aborda a questão do “estudante-trabalhador”, e de como sua interação com a universidade é, na maioria das vezes, mais objetiva e direta devido ao tempo e o contexto desse estudante. A maioria dos estudantes participantes da pesquisa estão matriculados no período noturno e não conseguem participar das outras atividades propostas pela universidade, além do ensino. No entanto, ainda mais delicada é a situação do “trabalhador-estudante” (Arroyo, 1990; Spósito, 2003).

Ocupar o lugar de um estudante universitário não é fácil. Em ambos aspectos, um dos é o fluxo de demandas e a falta de tempo (Est. 04).

Tais categorias, segundo os autores, evidenciam a efetivação da prioridade a partir do contexto do estudante, levando em consideração seus aspectos específicos como idade, criação, lugar de origem etc., mas principalmente oportunidades educacionais dispostas ou negligenciadas a esse estudante ao longo de sua vida.

O meu futuro está totalmente ligado à universidade e o que eu faço e construo nela (Est. 33).





A relação educação e trabalho está presente nesta pesquisa, considerando a origem da maioria dos estudantes de Pedagogia, que são da classe trabalhadora e que acompanham e compõem mudanças no contexto da educação superior, referente a isso, Zabalza (2004), propõe a reflexão:

De um bem cultural, a universidade passou a ser um bem econômico. De lugar reservado a uns poucos privilegiados, tornou-se um lugar destinado ao maior número possível de cidadãos. De um bem diferenciado ao aprimoramento de indivíduos, tornou-se um bem cujo beneficiário é o conjunto da sociedade (sociedade do conhecimento, sociedade da competitividade). De instituição com uma “missão” que ultrapassa os compromissos terrenos imediatos, tornou-se uma instituição para a qual se encomenda um “serviço” que deve resultar na melhor preparação e competitividade da força do trabalho da sociedade à qual pertence. De instituição conduzida por acadêmicos que definiam sua orientação e administravam seu desenvolvimento, tornou-se mais um espaço em que se destacam as prioridades e as decisões políticas (Zabalza, 2004, p. 25).

Esta citação nos leva à reflexão sobre os processos de mudança na universidade e nos situa acerca da construção dos sentidos a partir das considerações de fatores vivenciais, que inclusive agem como força motivadora para buscar o ingresso em uma universidade.

A construção das representações sociais ocorre através dos processos de comunicação, nesse caso, pressupomos que estas palavras revelam as interações decorrentes das relações, interações e comunicações ocorridas no ambiente universitário. Essas questões apontam para a importância de conhecer a realidade na qual a universidade está situada e que os indivíduos e grupos fazem parte, dessa forma, contribuindo para a atribuição de sentido às representações sociais de universidade.



Vale ressaltar a importância das informações, opiniões, atitudes e crenças organizadas ao redor de uma significação central que expressam as teorias criadas a partir da dinâmica de integração e compartilhamento, e configura o pensamento do universo consensual valorizado por esta teoria.

Os estudantes atribuem à universidade o seu desenvolvimento pessoal e profissional, vejamos a seguir:

Desenvolvimento educacional, pois, é através da educação que a vence as barreiras das desigualdades. “O mundo é do tamanho do conhecimento que temos dele” (Est. 10).

[...] Uma vez que, através da construção do conhecimento, do respeito às diferenças e da sociedade, é possível ter um âmbito universitário acolhedor e democrático, facilitando a permanência dos alunos independentemente de suas condutas sociais, históricas e culturais (Est. 07).

Como podemos observar nas justificativas acima, a dimensão Política-pedagógica presente na periferia das representações sociais dos estudantes sobre universidade demonstram o compartilhamento de um sentimento de justiça social através da democratização do acesso à formação superior.

Da análise dos dados, depreendemos que o estudo das representações sociais reflete a dinâmica social, contextual e histórica dos sujeitos e a forma como se relacionam com o fenômeno investigado, neste trabalho a universidade. Os resultados da pesquisa revelaram que as representações sociais partilhadas pelos estudantes de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas estão estruturadas e objetivadas na dimensão formativa da universidade e se ancoram na dimensão sociopolí-



tico e pedagógica do processo, ou seja, na oportunidade e possibilidade de melhorar as condições de vida.

## Considerações Finais

Este capítulo teve como objetivo compreender os sentidos atribuídos à universidade, identificar a estrutura das representações sociais de universidade compartilhadas por estudantes e analisar os elementos que estruturam as representações sociais de universidade. Partimos do pressuposto de que as representações sociais de universidade construídas e compartilhadas pelos estudantes refletem suas práticas e posicionamento político-social.

Discutimos a concepção de universidade como instituição que conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias e valores que acaba por ter um efeito regenerador, porque gera saberes, ideias e valores que, posteriormente, farão parte dessa mesma herança. Tais questões convergem com as representações sociais dos estudantes da Pedagogia que, ao atribuir à universidade um sentido formativo e político-pedagógico, enfatizam o papel social por ela desempenhado, e, de maneira intrínseca, revelam as concepções de educação partilhada no senso comum. Os dados apresentam uma narrativa de que a universidade se configura como uma instituição educativa, plural e dinâmica, que tem como prerrogativa o exercício do pensamento crítico e não obstante humanizado.

A pesquisa contribui para a reflexão crítica do papel social da universidade e das práticas educativas promovidas no âmbito da Educação Superior sob a ótica dos estudantes como protagonistas de suas histórias e de sua formação profissional, evidenciando o modo como a sociedade concebe a educação. Dado os limites da pesquisa, sugerimos novos estudos que possibilitem a participação de um maior número de participantes e que permitam a compreensão das repercussões de tais



representações nas práticas sociais dos indivíduos. Cumpre destacar que o contexto pandêmico pelo qual atravessava o mundo no momento da realização da pesquisa afetou a coleta de dados e limitou a participação dos estudantes.

## Referências

ABRIC, J-C. A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. *In: Estudos Interdisciplinares de representação social*. 2. ed. Goiânia: AB, 2000, p. 27-38.

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Pedagogia Universitária: Valorizando o Ensino e a Docência na Universidade de São Paulo. *In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de. (Orgs.). Pedagogia Universitária*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014, p. 7-31.

ARROYO, M. A universidade, o trabalho e o curso noturno. **Estudos e debates**, Brasília, n. 17, p. 91-94, 1990.

BOURDIEU, P. O **desencantamento do mundo**: estruturas econômicas e estruturas temporais. São Paulo: Perspectiva, 1979.

FORACCHI, M. M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

FOUCAULT, M. **Tecnologias del yo** – Y otros textos afines. Tradução de Mercedes Allendesalazar. 1a. ed. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990. 150p. (Coleção Pensamiento Contemporáneo, 7).

GILLY, M. As representações Sociais no campo da educação. *In: JODELET, Denise. (Org.) As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. *In: JODELET, D. (Org.). As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.



MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em Psicologia Social**. Traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 10 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NÓBREGA, S. M; COUTINHO, M. P. L. O Teste de Associação Livre de Palavras. *In*: COUTINHO, M. P. L. (Org.). **Representações sociais: Abordagem Interdisciplinar**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**. Seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.





## **9 JUVENTUDES, VIDA UNIVERSITÁRIA E RELAÇÃO COM O SABER: TORNANDO-SE ESTUDANTE DE PEDAGOGIA<sup>14</sup>**

*Rosemeire Reis*

### **Introdução**

Este capítulo insere-se no movimento de pesquisas brasileiras que questionam como as juventudes estão construindo-se como estudantes na universidade, tendo como foco aquelas realizadas nas universidades públicas federais. Parte-se da concepção de juventude como categoria relacional, construída numa perspectiva histórica e social (Dayrell, 2007; Pais, 2003), compreendida enquanto coletividades e/ou sujeitos singulares/sociais com suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmos e como “sujeitos de direitos” (Sposito; Carrano, 2003).

Tendo como referência os estudos de Pais (1990) e de Dayrell (2007) compartilho com Pereira (2021, p. 134), a compreensão de que as sociabilidades juvenis são construídas pelo/as jovens “[...] em distintos espaços e tempos sociais, não apenas no âmbito das instituições, mas também nas vivências práticas de interação e redes de relações de

---

<sup>14</sup> Este capítulo é uma versão menor do artigo denominado: “Juventudes, Vida e Universitária e Relação com o Saber: contribuições das narrativas de si”, publicado na Revista Debates em Educação (Reis, 2022), produzido no âmbito do grupo “GPEJUV-UFAL”. Ele apresenta resultados da pesquisa: “Pesquisa biográfica, juventudes e mobilização para aprender” (2019-2022), aprovada no Edital Universal (nº439558/2018-2) e como bolsa produtividade CNPq. Sua metodologia serviu de base para a sua continuação, pelo estudo denominado: “Sentidos das experiências realizadas na vida universitária para a formação de si e para relação com a docência de jovens/estudantes” (bolsa produtividade CNPq 2022-2025/Apoio financeiro do Edital FAPEAL Nº 003/2022 – Auxílio à Pesquisa-Humanidades: Ciências Humanas; Ciências Sociais e Aplicadas).



experiências tidas como “informais” Considero, ainda, que a universidade, além de ser um espaço importante para as sociabilidades juvenis, também tem especificidades, referentes aos desafios de aprender às exigências e lógicas da cultura acadêmica. Deste modo, as múltiplas atividades vivenciadas na universidade contribuem para a construção da relação com o saber de jovens estudantes universitários/as, enquanto determinados modos de relação com o mundo, com outros e com si mesmos (Charlot, 2000; 2021; Reis, 2021a)

Outro pressuposto é de que estudos com jovens em diferentes momentos de seu percurso universitário, a partir de narrativas de si, compreendidas como “experiências realizadas”, podem contribuir para a compreensão desses processos. Neste sentido, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa socioantropológica, com jovens do curso de Pedagogia de uma universidade pública federal, que se funda no paradigma do biográfico (Delory-Momberger, 2017) e na teoria da relação com o saber (Charlot, 2021). Tais referenciais teóricos dialogam entre si por fundamentarem-se na perspectiva antropológica de aprender, num sentido amplo, como “tornar-se”, e por focalizarem as aprendizagens como resultados de interpretações que os/as jovens realizam de suas experiências nos espaços sociais em que se inscrevem, para se construírem como sujeitos singulares/sociais.

Como parte de uma pesquisa mais ampla, este texto analisa as contribuições do estudo das narrativas de si como “experiências realizadas” (Delory-Momberger, 2019) para compreender os sentidos que as juventudes atribuem às atividades e relações estabelecidas na “vida universitária”.

O objetivo é revisitar as articulações entre os fundamentos da teoria da relação com o saber e da pesquisa biográfica em educação ou pesquisa (auto)biográfica (Reis, 2021b), como também apresentar análises das narrativas de si de uma jovem estudante da Pedagogia em





uma universidade pública federal. Tais narrativas foram produzidas no âmbito do dispositivo do ateliê, com blogs reflexivos, e da entrevista de pesquisa biográfica em educação, especialmente em relação às razões construídas para sua vida e formação, a partir de interpretações das atividades vivenciadas.

A seguir, apresento, brevemente, as articulações entre a noção de atividades, a relação com o saber e as múltiplas dimensões da vida universitária. Em seguida, recorro à noção de narrativa de si como “experiências realizadas”, que permitem entrelaçar processos de pesquisa e de formação de si (Reis, 2024). Na sequência, delinheio alguns pressupostos metodológicos dos procedimentos de pesquisa e apresento o exemplo das análises das narrativas de si de uma jovem participante da pesquisa em diferentes momentos do curso de Pedagogia. Nas considerações finais, retomo as questões que me movem neste capítulo, que se referem às contribuições das narrativas de si para estudar os indícios de relação com o saber das juventudes na vida universitária.

### **Atividades, vida universitária e relação com o saber**

Para estudar os sentidos que os/as jovens estudantes atribuem à vida universitária, parte-se da teoria da relação com o saber, que, de acordo com Bernard Charlot (2000, p. 51), fundamenta-se numa “perspectiva socioantropológica”, a partir da noção de inacabamento de sujeitos/as que precisam aprender para entrar em um mundo que já existe (Charlot, 2000; 2021; Sévè, 2008; Delory-Momberger, 2021). O autor embasa-se no pressuposto de que os/as sujeitos/as tornam-se humanos/as como resultado de um conjunto de relações sociais (Sève, Marx), “[...] e de que se apropriam do mundo pelo engajamento em atividades socioculturais, conforme Vygotsky e Leontiev” (Reis, 2021b, p. 1). Deste modo, o desejo de aprender configura-se como mobilização, a partir



das razões criadas pelas interpretações que cada um/uma produz das atividades realizadas no mundo social.

Temos que aprender para fazer parte deste mundo, num processo incessante de tornar-nos sujeitos/as singulares/sociais. Compreende-se a noção de sujeito/a não como uma concepção substancialista do ser, mas como o devir sempre outro, que não aquele/a que se é, “[...] a partir da interpretação sempre renovada das objetivações da existência humana” (Michel, 2015, p.145), mediante engajamento em atividades como práticas sociais e culturais que, ao serem apropriadas, transformam-se em “experiências realizadas”. Parte-se do pressuposto, também, de que “[...] as atividades, as experiências e as aprendizagens que delas se apreendem estão envoltas em processos formativos em disputa, em relação às possibilidades de impor determinados modos de compreender e de organizar o mundo” (Reis, 2021b, p. 6), e de que nem todos/as têm acesso às mesmas atividades.

É importante retomar que a noção de atividade é compreendida como um conjunto de ações, portadas por um móbile que visa a um objetivo (Leontiev, 2014; Charlot, 2000; Reis, 2021). Leontiev (2014, p. 58) explica que “[...] o objeto da atividade é seu verdadeiro motivo. Se subentende que este pode ser tanto material, como ideal, tanto dado pela percepção, tanto existente somente na imaginação, no pensamento”. Acrescenta o autor que “[...] por trás da atividade deve sempre estar uma necessidade, ela deve sempre responder uma necessidade ou outra” (Leontiev, 2014, p. 58). Partilho com Charlot (2000) a ideia de que os motivos ou razões que construímos na nossa relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos produzem nossa mobilização, isto é, permitem reunirmos forças para usarmos nossas referências como recurso e, também, nos engajar em uma atividade.

Os motivos e necessidades construídos socialmente e que nos mobilizam à realização de determinadas atividades podem revestir-



-se da dimensão epistêmica: dominar saberes-objetos, aprender a realizar uma atividade ou regular uma relação de uns/umas com os/as outros/as; da dimensão identitária: das imagens que temos de nós mesmos/as e queremos que as outras pessoas tenham de nós e da dimensão social e modos de compartilhar o mundo com os/as outros/as, inseridos/as em uma relação social, em uma sociedade com posições sociais e relações de poder em tensão (Charlot, 2000; 2021). Esses três processos da relação com o saber — epistêmicos, sociais e identitários — participam da construção de nossa humanização, socialização e singularização e são genericamente denominados “relação com o saber” (Charlot, 2000; 2021).

Nas narrativas de si de cada um/a, encontram-se indícios das dimensões epistêmicas, identitárias e sociais com o saber, que estão inter-relacionadas e participam da construção da nossa relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos (Charlot, 2001; 2021), ou seja, nas narrativas dos/as jovens participantes da pesquisa podem-se identificar, por exemplo, os desafios para aprender os saberes-objeto (relação epistêmica com o saber); as imagens de si, a partir das relações com os estudos (relação identitária com o saber); as condições de acesso à determinadas atividades, em razão das dificuldades econômicas; de gênero, etc. (relação social com o saber).

Desse modo, algumas questões são focalizadas nas análises das entrevistas: A quais atividades de ensino, pesquisa e de extensão os/as jovens estudantes da Pedagogia têm acesso? Quais as razões para engajar-se ou não em determinadas atividades? Quais indícios de relação epistêmica, identitária e social com o saber podem ser identificados? Quais aprendizagens biográficas sobressaem na produção de seus motivos? Suas questões são construídas nesse percurso de formação na vida universitária?



Para estudar tais questões, parte-se dos pressupostos de que se aprende na universidade, em seus diferentes espaços, com atividades de extensão, pesquisa e ensino, grupos culturais e políticos, dentre outros. Compreende-se, ainda, que os processos formativos na universidade devem ter como objetivos a produção e a apropriação de conhecimentos para a formação humana em um sentido amplo, com compromisso social, com criticidade, e não somente uma formação restrita ao saber-fazer profissional. As múltiplas referências culturais dos espaços que englobam as atividades e os encontros na universidade podem propiciar às juventudes a ampliação de suas leituras do mundo e a curiosidade epistemológica, no sentido freiriano (1989). Deste modo, torna-se central a noção da “vida universitária como um território”, com suas fronteiras e diálogos com outros espaços sociais. Neste território, as juventudes podem vivenciar a formação e seus modos de expressão de determinadas maneiras.

A noção de território remete, como explica Delory-Momberger, à fronteira que se constitui em um jogo de identificação e diferenciação. “Ela polariza uma operação de territorialização do espaço, demarcando o que é para si e o que é para o outro [...], e focaliza, ao mesmo tempo, sentimento identitário” (Delory-Momberger, 2018, p. 97)<sup>15</sup>. A vida universitária pode ser compreendida como um território cujo cerne é a cultura acadêmica, constituído com múltiplas atividades e possibilidades de aprender, em torno das quais se constroem fronteiras visíveis e invisíveis. Ela delimita para os/as estudantes que dele participam o que os/as constitui diferente dos outros, que dele não fazem parte, seus sentimentos de pertencimento ou de não pertencimento à universidade.

Entrar na universidade é ultrapassar fronteiras. Existem demarcações objetivas. Por um lado, é preciso considerar a apropriação objetiva destes tempos e espaços nesse território, afetado pelo contexto

---

15 As citações de textos em francês neste capítulo são traduções livres da autora.



político e econômico. No contexto atual, por exemplo, a universidade está sendo fortemente afetada, com cortes de verbas e políticas que ganham contornos privatistas e elitistas. Desse modo, intensificam-se os modos desiguais dos/as jovens se engajarem nas diferentes atividades da vida acadêmica, por sua condição de classe social, gênero, raça e de outros marcadores sociais.

Existem, ainda, demarcações simbólicas, invisíveis, que precisam ser ultrapassadas a todo momento: signos de reconhecimento internos e externos; sua apropriação subjetiva; porque se constituem por sistemas simbólicos, linguagens, valores, com atravessamentos de suas lógicas e demandas específicas de engajamento. Participar de grupo de pesquisa, projeto de iniciação científica, monitoria, extensão, escrever artigo, por exemplo, podem produzir processos de reconhecimento na vida universitária e gerar mobilização para fazer parte de outras atividades.

Deste modo, compartilho com Jeane Felix e Mariana Lins Oliveira (2020) a ideia da universidade como um território para além do espaço físico. Conforme as autoras, tal território é um “lugar de acolhida, de reconhecimento, do sentimento de se sentir parte de um ‘sistema social’ [...] [com estabelecimento de] laços afetivos, valores, de partilha de sonhos, angústias e de projetos de vida que vão dando contorno a um sentimento de pertença” (Felix; Oliveira, 2020, p. 86).

Reitero que os estudos com os/as jovens em diferentes momentos da vida universitária, a partir de suas narrativas de si como “experiências realizadas”, permitem uma aproximação com essas dimensões. Tais narrativas produzem interpretações das atividades as quais têm acesso no território universitário, em articulação com aquelas apreendidas em outros espaços sociais.



## **Narrativas de si como meios que produzem “experiências realizadas na vida universitária”**

É importante apresentar do que se trata a noção de narrativa de si como “experiência realizada”, conforme os pressupostos teórico-metodológicos da teoria da pesquisa biográfica em educação (Delory-Momberger, 2019; 2021; Reis, 2021b). Considera-se que cada um/uma realiza “[...] o conjunto de operações pelas quais os indivíduos trabalham para dar forma própria para sua existência, na qual eles se reconhecem e se fazem reconhecer pelos outros” (Delory-Momberger; 2019, p. 50). Esse processo, como explica Delory-Momberger, denomina-se “biografização” e ocorre em todos os momentos de nossas vidas.

Parte-se do pressuposto de que cada um/uma recorre a um “[...] estoque de conhecimento que lhe serve como um código de interpretações de suas experiências passadas e presentes e, também, determina a antecipação das coisas que virão” (Schütz, 1979, p.74) e que produzem as aprendizagens biográficas, pelos significados singulares atribuídos aos eventos e situações vividas e participam da construção dos “recursos de nosso capital biográfico” (Delory-Momberger, 2019, p. 81). Tal estoque é mobilizado para interpretar novas experiências, processo este que não ocorre de modo harmônico.

A experiência em curso pode, por exemplo, ser identificada como uma experiência anterior igual, mas modificada ou, ainda, uma experiência do tipo semelhante [...]. Ou, então, a experiência em curso aparece como estranha, no caso de nem remeter a um tipo à mão de experiência anterior (Schutz, 1974, p.75).

Deste modo, conforme Delory-Momberger (2019), algumas situações não se tornam experiências, não ensinam, não acham lugar em nossa biografia experiencial. Outras situações envolvem um intenso



trabalho de biografização. Há, ainda, aquelas enquanto aprendizagens biográficas significativas, que dialogam, nutrem as necessidades, as indagações, as questões que estão mobilizando o sujeito em um determinado momento e permitem a elaboração de novas questões, novos modos de analisar o que é considerado conhecido. A autora explica que a narrativa de si “[...] é o lugar onde se elabora o ‘colocar em forma’ (mise en forme) (Gestalt) e, portanto, a formação (Bildung) de si, sendo também um lugar de aprendizagem” (Delory-Momberger, 2005, p.136).

Para produzir as narrativas de si, há um trabalho, que pode ocorrer por diferentes linguagens, para dar coerência e sentidos ao vivido. Quando se participa de espaços de pesquisa com a produção de narrativas de si, cada participante é convidado/a a realizar tal trabalho e o processo de biografização é intensificado. As interpretações das atividades realizadas, de sentimentos e situações não são o passado, mas o trabalho de reconfiguração, de articulação de aprendizagens biográficas, e permitem uma nova experiência, que é formativa, porque permite retomar questões, produz novas questões e distanciamentos reflexivos e possibilita potencializar e fazer dialogar diferentes dimensões da vida e da formação. Compreende-se que a narrativa produzida não é somente o sistema simbólico por que os/as indivíduos/as conseguem expressar o sentimento de sua existência: a narração é, também, o espaço em que o ser humano forma-se, elabora e experimenta sua história de vida.

Os/as participantes da pesquisa produzem narrativas de si articulando suas lembranças, construindo sentidos, reconfigurando eventos heterogêneos do vivido para produzir uma totalidade coerente, uma história que tenha sentido, a partir de sua preocupação do presente. A questão proposta pela pesquisadora instiga os/as estudantes a expressar suas ideias, reflexões, angústias e indagações com interpretação das experiências.



Partilho com Delory-Momberger (2019, p. 81) a compreensão de que a experiência é a maneira pela qual “[...] nos apropriamos do que vivemos, provamos, conhecemos”. A autora argumenta que a passagem da experiência imediata para a experiência adquirida constitui nossos recursos experienciais, que Schütz denomina “biografia da experiência” (*Erfahrungsbiographie*). Trata-se, portanto, não apenas de expressar lembranças, mas de um trabalho de reflexividade para a construção dos sentidos das experiências e atividades vivenciadas e, portanto, esses processos constituem-se como “experiências realizadas”. Tais processos são de formação e de pesquisa para aqueles que dela participam: tanto para o/a pesquisador/a, como para os/as colaboradores/as da pesquisa.

As articulações entre fundamentos teóricos da teoria da relação com o saber e da pesquisa biográfica em educação têm como pressuposto de que “as dimensões da atividade, da experiência vivida e da experiência realizada estão, por meio das narrativas, dialeticamente imbricadas [...]” (Reis, 2021b, p.18).

### **Ateliê com blogs reflexivos e entrevista de pesquisa biográfica**

Para apresentar as contribuições das “narrativas de si” em relação aos sentidos que as juventudes atribuem à “vida universitária” e como tais sentidos articulam-se às necessidades e razões construídas em suas vidas e nas atividades de formação, focalizo, a seguir, algumas análises a partir de dois procedimentos da pesquisa: os blogs reflexivos e a entrevista de pesquisa biográfica.

Entre o segundo semestre de 2018 e o primeiro semestre de 2019 (período de um ano), participaram do dispositivo da pesquisa-formação com blogs reflexivos 10 jovens estudantes de Pedagogia do turno vespertino (oito mulheres e dois homens), com encontros quinzenais, após as aulas. Eram estudantes que estavam no terceiro





e no quarto períodos do curso. A partir de 2019, três mulheres e um homem entram no grupo de pesquisa Juventudes, Culturas e Formação (GPEJUV-UFAL) e são convidados/as a escrever um relato escrito sobre a experiência vivenciada.

Entre o final de 2021 e o início de 2022, com a retomada dos trabalhos presenciais na universidade, realizei finalmente as entrevistas de pesquisa biográfica em educação com aqueles/as que fizeram parte do dispositivo com blogs reflexivos quando estavam na etapa de finalização do curso de Pedagogia. Tais entrevistas estavam previstas para acontecer, mas foram proteladas em razão da pandemia de Covid-19. Como não é possível apresentar as análises da totalidade dos materiais produzidos pelos/as jovens estudantes neste capítulo, escolho o exemplo daqueles produzidos por Luana nos três momentos: a partir do blog construído; do texto escrito como relato de experiência e de sua entrevista de pesquisa biográfica em educação, por permitir identificar as interpretações que a jovem realiza dos processos vivenciados nos diferentes espaços sociais e nas atividades em que se engaja na vida universitária. Tal escolha ocorre porque sua participação nesses diferentes momentos propicia questões relevantes para os objetivos deste texto.

### Dispositivo ateliê com blogs reflexivos

Um dos procedimentos utilizados na pesquisa é o dispositivo pesquisa-formação “ateliê com blogs reflexivos”, que se inspira nos pressupostos teóricos/metodológicos do ateliê biográfico de projeto criado por Delory-Momberger (2014). Ambos são dispositivos de formação, a partir de um trabalho biográfico realizado em grupo, em que ocorre a socialização de narrativas de si que postulam “[...] uma inteligibilidade partilhada do mesmo e do outro” (p.100). Nos encontros, as narrativas orais, escritas e feitas a partir de imagens, aspectos construídos nos blo-



gs e socializados produziam momentos de reflexividade, distanciamento, reconhecimento de suas questões nas narrativas do/da outro/a etc.

Cada participante do ateliê foi instigado a produzir um blog sobre momentos significativos da vida universitária, com imagens, narrativas escritas, músicas, poesias, entre outros. Nos encontros, os materiais compostos eram socializados e debatidos, gerando narrativas orais partilhadas entre os/as integrantes do grupo.

Os eixos delineados como inspiradores das postagens nos blogs reflexivos foram: como a universidade entrou na minha vida; a relação com os conteúdos; as sociabilidades; a relação com os espaços; pertencimento ou não pertencimento. Em cada encontro, um dos eixos delineados era priorizado e os/as participantes apresentavam o que haviam produzido: suas postagens em seus blogs, com imagens, músicas, poemas e pequenos textos. Após cada apresentação, ocorriam debates, com momentos de reflexões, emoção, trocas de referências sobre as temáticas abordadas, indagações de si em relação às experiências na universidade e entre outros espaços sociais e questões que os/as tocavam quando estavam realizando tal processo.

Além das temáticas dos eixos, na última fase, produzo e apresento um vídeo, denominado “Portas e Portais”, sobre minha relação com a universidade, conforme a solicitação do grupo. Outros/as participantes são convidados/as a fazer vídeos para inserir nos blogs, com um texto reflexivo. Ocorrem as apresentações dos vídeos em grupo e o debate. Os encontros finais são para avaliação individual e coletiva dos ateliês e há, ainda, a produção escrita dos efeitos formativos do dispositivo de pesquisa-formação para cada um/a, com quatro integrantes do grupo, para a produção de um relato de experiência.

Como somos formatados/as, em nossas experiências, a reproduzir modelos, foi preciso um trabalho gradativo de superação da pro-



dução de imagens apenas como registros externos ou documentos<sup>16</sup>. Gradualmente, alguns participantes passaram a trazer, nas imagens, aspectos de seus processos de subjetivação, de suas metáforas sobre a relação com a universidade, e provocavam nos outros e outras uma reflexão e novos modos de escolher as imagens com questões para os encontros, sem medo da reprovação do grupo.

O que cada um/a elabora, ao ser partilhado nos encontros em grupo, proporciona ressonância nas produções de outros/as participantes, enquanto momentos de heterobiografização. Nestes momentos, são identificadas as proximidades com as questões do/a colega, a partir dos diálogos e das reflexões que nutrem, para cada participante, suas próprias questões (Reis, 2020), como é possível identificar a seguir:

Sobre os modos de expressão singulares que dialogavam entre si pode-se citar as narrativas e imagens de Lucas que tratam da sua relação com a universidade como produtora do “homem máquina”, pela racionalidade e excesso de atividade, que subtrai de sua vida a sensibilidade na sua relação com o mundo. Ao mesmo tempo ele apresenta um engajamento com as experiências vividas nos espaços fora da sala de aula, como o movimento negro. Letícia apresenta uma análise crítica da sua relação com a universidade marcada pela origem social de classe desfavorecida e a presença marcante das mulheres de sua família em sua vida. Apresenta uma reflexão sobre o lugar da mulher negra na universidade. Carla também traz à tona a questão de ser estudante universitária e mulher negra. Eliane apresenta no blog a importância simbólica de ter tido acesso à universidade, como mãe e como egressa da modalidade educação de jovens e adultos. Nos relatos e imagens ela busca traduzir seus sentimentos e

---

16 No artigo “Automedialidade e ressonância para a formação de si de jovens na universidade: ateliê com blogs reflexivos”, realizo uma análise específica deste procedimento de pesquisa a partir da produção e análise de imagens e narrativas de si (Reis, 2023).



afirma seu orgulho pela conquista árdua de se tornar estudante universitária. (Excertos das anotações do diário de campo).

As questões de cada jovem estudante dialogam entre si e produzem aprendizagens, partilha de referências, ressonâncias e influências nas reflexões e nas produções do grupo. Constatou-se, ainda, que as temáticas privilegiadas nos blogs se transformaram, para alguns, em temas de Trabalho de Conclusão de Curso. A seguir, apresento alguns fragmentos de narrativas escritas sobre os efeitos formativos vivenciados no ateliê:

[...] um dos pontos mais positivos na minha experiência foi poder reconhecer a importância da minha história e o quanto devo me orgulhar de estar onde estou. Pensar nos caminhos que percorri foi algo doloroso, pois são nesses momentos de reflexões que percebemos o quão árduo é o caminho para os jovens de camadas populares chegarem em um lugar de “prestígio social”, pois as condições sempre parecem ser contrárias às nossas vontades. [...] Ouvir os outros ali presentes fez com que a minha forma de os enxergar também se modificasse. [...] Criar o conteúdo para o blog também foi uma “descoberta”, pois nem eu imaginava escrever coisas tão legais e profundas, e que outras pessoas também pudessem gostar do meu jeito de escrever. Isso me propiciou segurança na escrita dos meus sentimentos e me abriu algumas portas, tanto que pude apresentar um poema criado por mim numa feira literária na minha cidade. [...] Meu sentimento é de que mais espaços como esses precisam ser construídos nas universidades, para que jovens possam se sentir acolhidos/as, respeitados/as e à vontade para ser quem são, sem medo dos julgamentos que nos cercam diariamente na universidade



e na sociedade em que vivemos (Excertos da narrativa de Beatriz).

Foi desconfortável no começo, mas depois tornou-se algo muito importante para entender essas contradições nas quais estava imerso durante meu percurso como um jovem que tem sua experiência atravessada pela materialidade de ser negro, gay e da classe trabalhadora [...]. Uma questão que me atravessou muito foi a de conseguir entender minha subjetividade e o meu corpo dentro daquele espaço que muitas vezes parecia me tirar aquilo. [...] Um sujeito tendo que se dividir entre ser humano e ser uma máquina, sentir e pensar, excluir o corpo para produzir conhecimento e ser parte da universidade. Dentro do curso compreendi que essa experiência não era só minha, outras pessoas partilhavam esse não pertencimento, e essa sensação de ter sua subjetividade retirada de si, ou impedida de compartilhar ou vivenciar sua subjetividade dentro da universidade. [...]. A partir dos nossos “não pertencimentos” e dos nossos corpos conseguimos discutir racismo, classe social, homofobia, ser ou não ser parte do que a universidade entende como universitários, e conseguimos criar um lugar para chorar dentro da universidade” (Excerto da narrativa de Lucas).

Percebo que tinham imagens dentro ou fora da universidade que faziam total sentido para aqueles momentos que estávamos discutindo e para cada situação que eu estava passando, assim o fato de trabalhar com imagens deixou de ser um ‘peso’ para mim. [...] Cada vez que eu escrevo algo no blog e depois levo para discussão no grupo me faz refletir. E questões como consciência de raça, classe, sexualidade, privilégios, relações pessoais e familiares sempre estavam presentes e como tudo isso nos influenciou de forma direta e indireta no ambiente da universidade. Mesmo quando eu não falava, só ouvia, o que era muito raro,



eu me reconheci através das falas das outras pessoas e algumas vezes quando era falado algo que eu não concordei, havia muita liberdade para responder, tudo com muito respeito. [...] Durante as discussões no grupo eu percebi o quanto ingressar na universidade me empoderou enquanto mulher negra. [...] Eu sentia aquele espaço como um quilombo, no sentido de refúgio e fuga da extrema carga de conteúdos de algumas disciplinas e das questões externas e políticas que estavam ocorrendo na época e por várias vezes lamentava pelas reuniões acontecerem somente quinzenalmente. Eu ali me sentia acolhida e respeitada, a partir dali meu senso de pertencimento em relação a universidade se consolidou, se eu tinha alguma dúvida em relação a pertencer àquele espaço, essas dúvidas foram sanadas (Excerto da narrativa de Letícia).

Se as narrativas de si individuais nos blogs adquirem suas singularidades, no grupo, tais aspectos são compartilhados, geram discussões sobre as aprendizagens significativas na universidade, configurando-se como processos de formação (Dominicé, 2000). Cada um dialogava com os outros, a partir de suas questões, saberes de outros espaços sociais e da universidade (aulas, grupos culturais e políticos, atuações em eventos etc.). Esses momentos de partilha eram recheados de sentimentos de tristeza, alegrias, indagações, debates, reflexões e circularidades de temáticas que se retomavam, em especialmente no que diz respeito às fronteiras objetivas e subjetivas, que eram preciso ultrapassar para a construção ou ressignificação do sentimento de pertença à universidade.

### Entrevista de pesquisa biográfica em educação

Posteriormente, os/as participantes do ateliê com blogs reflexivos são convidados/as a participarem de uma entrevista de pesquisa biográfica em educação. No momento em que ocorre essa entrevista, já



estão no final da graduação. São entrevistas individuais que têm como eixos: as aprendizagens significativas antes da entrada na universidade, as aprendizagens significativas no curso de Pedagogia e o lugar das atividades realizadas no ateliê com blogs reflexivos no processo formativo da vida universitária. A entrevista começa com aspectos gerais sobre os processos formativos vivenciados nos diferentes espaços sociais e na universidade e, em seguida, retomam-se as atividades desenvolvidas no ateliê (o blog construído, os vídeos, as discussões realizadas) e há uma conversa sobre os sentidos dessa participação em relação às outras dimensões da formação na universidade. Ocorre outro encontro com o mesmo/a entrevistado/a, denominado de “restituição reflexiva partilhada” (Reis, 2021), no qual o/a participante da pesquisa dialoga sobre o material dos blogs e/ou das entrevistas transcritas e previamente lidas, podendo acrescentar ou suprimir aspectos da primeira entrevista.

### Alguns elementos para as análises

Como explica Paul Ricoeur (2014), a hermenêutica pressupõe o movimento de interpretar que combina os processos de explicar e compreender. As análises interpretativas das narrativas de si nas entrevistas de pesquisa biográfica em educação e do ateliê de pesquisa-formação são realizadas a partir da apropriação de duas categorias propostas por Christine Delory-Momberger (2014). Uma delas se refere aos *motivos recorrentes*, que tematizam e organizam a narrativa como lugar de reconhecimento das chaves de interpretação do vivido. A outra categoria é a *gestão biográfica dos motivos*, em função da realidade sociocultural em que se insere aquele/a que produz a narrativa, ou seja, os recursos e disposições efetivos de cada um/a para enfrentar os desafios do contexto. Considero que tais categorias permitem estudar indícios de relação com o saber dos/as participantes (nas dimensões epistêmicas, sociais e identitárias) e as questões ou temáticas dominantes que eles/as constroem a



partir da articulação entre as aprendizagens biográficas significativas na vida universitária em articulação com as aprendizagens apreendidas em outros espaços.

Primeiramente, são focalizadas as análises dos materiais de cada participante: tanto do blog como um conjunto de narrativas com sua temática predominante, como da narrativa de entrevista biográfica em educação. Em um segundo momento, são interpretadas as temáticas que perpassam as narrativas produzidas. É possível identificar temáticas que atravessam as diferentes entrevistas e analisá-las em relação ao contexto em que se inserem, o que pode contribuir para uma maior compreensão das questões de pesquisa. A seguir, apresento alguns aspectos da análise das narrativas produzidas por uma jovem em três momentos: no ateliê com blogs reflexivos; na narrativa escrita para um relato de experiência; e na entrevista de pesquisa biográfica em educação.

### **Indícios das aprendizagens biográficas e dos motivos construídos na relação com a vida universitária**

Tendo como referência os pressupostos da pesquisa biográfica em educação e a teoria da relação com o saber, apresento, a seguir, a análise de narrativas de si produzidas por uma jovem estudante da Pedagogia, que participou do ateliê com os blogs reflexivos e da entrevista de pesquisa biográfica.

Luana, quando participa do ateliê com blogs reflexivos, tem 24 anos e está entre o quarto e o quinto período da Pedagogia, no turno vespertino (2018/2019). Na entrevista de pesquisa biográfica em educação, é recém-egressa do curso, apenas faltando a entrega do Trabalho de Conclusão de Curso. Está com 26 anos e trabalha na área de saúde por necessidades financeiras. Vivenciou muitos desafios no período da pandemia da Covid-19, com um sentimento de ter ficado “paralisada”





e sem conseguir se “concentrar”. Explica que, agora, retoma a vida e recomeça seus planos.

Muitos são os materiais produzidos por Luana em todo esse período de participação na pesquisa, que trazem suas reflexões sobre a relação com a universidade: criação do blog “Existir e (Re)existir” (2019), do vídeo que faz parte do blog (2019), texto escrito sobre a experiência vivida no ateliê (2021) e a entrevista de pesquisa biográfica em educação (2022). Considero que cada um desses meios — criação do blog reflexivo; o texto escrito posteriormente; a participação na entrevista — produz narrativas e, nesse processo, transformam-se em “experiências realizadas”, por serem novos momentos de reconfiguração e de distanciamento reflexivo sobre o vivido. As narrativas de Luana apresentam necessidades e motivos articulados nos materiais produzidos nesses três momentos, mas com especificidades dos contextos diferenciados de sua participação na pesquisa.

No período da participação no ateliê com blogs reflexivos, ela estava no meio do curso, com muitas demandas e atividades, vivenciando experiências novas: trabalhava como bolsista em um museu e havia cursado disciplinas que contribuíam para sua afirmação identitária. Ela partilhava com o grupo uma tristeza sobre os novos rumos políticos em relação à universidade, em razão do novo governo que assumia o poder e preconizava retrocessos nessa área. A temática de *reconhecimento de si e de resistência*, como mulher lésbica, contra a homofobia, os preconceitos e a invisibilidade das mulheres nos espaços sociais e na universidade perpassa tanto as produções escritas quanto as imagens nos blogs e debates em grupo.

No momento da entrevista de pesquisa biográfica em educação, ela denomina sua temática dominante ou o *motivo recorrente* de “recomeço”, após um momento turbulento em razão das adversidades da pandemia, de cortes de bolsa da universidade que afetam drasticamente



sua vida. Tais situações geram, entre outros aspectos, uma ruptura com a vida acadêmica presencial. A degradação da universidade pública federal torna-se mais evidente, aliada às restrições do ensino remoto, justamente nos últimos anos de formação no curso de Pedagogia.

## Reconhecimento de si e resistência

Destaco partes dessa produção, tendo como foco a questão: sentidos das aprendizagens na vida universitária e os motivos para aprender. Pela leitura e releitura do material, apresento as temáticas que Luana privilegia na produção do blog. Ela o intitula “Existo e Resisto”. Sua primeira postagem, sobre “como a universidade entrou na sua vida”, data de setembro de 2018. Nela, Luana dá o tom de suas postagens posteriores:

Eu sentia a pressão crescendo a cada ano que se passava e eu não conseguia a tão sonhada vaga. Eu, perdida, sem saber o curso que queria, sem acreditar que eu era capaz de entrar e permanecer nesse espaço, fui tentando. Até que recebi um e-mail confirmando que finalmente tinha conseguido. Eu lembro que precisei mandar para cinco pessoas para ter certeza. Todo mundo estava feliz por mim e só conseguia pensar: caramba, sou boa o suficiente para isso?

Uma das marcas das reflexões de Luana em sua relação com a vida universitária é uma forte cobrança de si mesma e um questionamento sobre sua capacidade para vencer os desafios, e a entrada na Pedagogia é marcada por uma articulação entre a relação identitária e epistêmica com o saber. Ter entrado na universidade apresenta-se como uma relação de confiança em si e nos saberes apreendidos, que configuram sua relação epistêmica com o saber, propiciando um distanciamento crítico para olhar o mundo de novas maneiras. Explica Luana:



A universidade deu aquele boom na minha cabeça. Um universo que eu não sonhava que existia, tantas possibilidades, uma mudança enorme na minha visão sobre o mundo, as relações, as pessoas. Foi uma das melhores coisas que me aconteceu. Claro que minha insegurança não foi embora por isso, até hoje me vejo em situações em que fico me questionando, mas tenho pessoas tão preciosas comigo e que me apoiam. Sem falar na representatividade que vi/vejo aqui dentro sempre. Mulheres na luta, resistindo às pressões que chegam de todos os lados, até mesmo dentro desse espaço tão “desconstruído” que é a universidade. Mulheres lésbicas andando com suas namoradas, me deu mais coragem pra fazer o mesmo. Ou seja, a universidade mudou o meu Eu, de uma forma muito boa. Teorias, vivências, pessoas, momentos, cada dia mais conhecimentos. Mesmo com todas as dificuldades para permanecer, eu vou (r)existir aqui.

Os saberes acadêmicos apropriados, sua relação epistêmica, fortalecem a relação identitária com o saber, porque nutrem a valorização de si e a afirmação em relação a outras pessoas, como mulher lésbica e comprometida com uma sociedade que rompe com os preconceitos em diferentes dimensões. Os estudos, os eventos, as discussões com os/as colegas propiciam repertórios de conhecimentos e referências relacionais para se sentir bem com sua sexualidade e, desse modo, contribuem também para fortalecer os laços com os estudos. Pode-se identificar que, pelos exemplos apresentados nas narrativas de si de Luana, os conhecimentos de si, das outras pessoas e do mundo passam pelas aprendizagens acadêmicas, teóricas, mas também pelas aprendizagens relacionais e pelos espaços de luta entre os pares construídos na vida universitária. Sobre os espaços da vida universitária mais significativos para sua construção como estudante, Luana, com o subtítulo “Memórias”, apresenta três imagens e uma música. São registros fotográficos das paredes do



Centro Acadêmico do curso de Pedagogia. Segundo ela, tais imagens trazem a carga simbólica da luta. Uma dessas imagens refere-se a Paulo Freire: “Ser professor e não lutar é uma contradição”. A outra é da lousa da sala de aula, com várias frases que remetem à luta das mulheres. Em outra fotografia, ela destaca a imagem de Simone de Beauvoir.

A terceira postagem, “Silêncio”, e a postagem “Portas e Portais” são frutos de uma atividade específica realizada no ateliê com blogs reflexivos. Após eu apresentar um vídeo, que denomino “Portas e Portais”, com imagens e uma música sobre minha relação com a universidade, faço uma atividade com as imagens, inspirada no ateliê de criação de Christine Delory-Momberger. Apresento as imagens do vídeo em fotos e peço para cada participante escolher uma delas. Em trio, cada um/uma narra os motivos de escolher tal foto; um/a outro/a faz perguntas e um/a terceiro/a transcreve a narrativa como se fosse aquele/a que apresenta a escolha da imagem. Posteriormente, cada um/a escreve no blog sobre a escolha da imagem e, também, para construir o vídeo “Portas e Portais”. A postagem “Silêncio” refere-se à imagem de uma jovem com roupas da Idade Média e com tarjas na boca e nos olhos. Ela explica:

[...] Vi as vestes antigas, uma mulher do século passado onde não tinha o direito de ao menos dar sua opinião. Os olhos e a boca tampados. Sem direito de fala e muitas vezes fechando os olhos para situações de extrema opressão. Ainda hoje, por mais que anos tenham passado, situações como essas acontecem, avançamos em diversos aspectos, mas ainda é um assunto muito frágil. ‘Seguiremos em marcha até que todas sejamos livres.

Desse modo, Luana retoma a temática de luta pelo reconhecimento de si e de outras mulheres na sociedade, invisibilizadas ou que sofrem violência simbólica ou física na sociedade patriarcal, machista e heteronormativa, a partir de seu engajamento nas atividades da vida



universitária. Já o vídeo que ela produz apresenta a vida universitária como pulsante e com desafios tanto em relação aos estudos como em relação a outros tipos de atividades, além de seu engajamento nas lutas pelas questões que a mobilizam.

A partir dos conhecimentos da cultura acadêmica, dos espaços coletivos com os/as colegas, Luana passa a reconhecer a si mesma como parte desse espaço, que contribui para o fortalecimento de seu processo identitário, com potencialidades em sua construção como estudante de Pedagogia. A temática de existir e de resistir perpassa todas suas postagens no blog e apresenta, nesse primeiro momento, os motivos que a mobilizam para se envolver nos espaços da vida universitária e para estudar. Nesse processo, ela elabora seu projeto de trabalho de conclusão de curso, que problematiza a situação das mulheres mães no curso de Pedagogia. Outro momento, após a participação no ateliê com blogs reflexivos, refere-se à construção de um relato de experiência, um texto escrito sobre o que foi vivido na experiência com o blog reflexivo (2021). Luana escreve no período da pandemia, no período em que a relação com a universidade acontecia por meio de aulas remotas, um relato sobre as atividades vivenciadas no ateliê com blogs reflexivos:

Meu reconhecimento enquanto mulher lésbica direcionou bastante minha trajetória no grupo de extensão. Foi um espaço que me possibilitou tantas descobertas sobre quem eu sou ou quem eu queria/quero ser. Encontrei nesse mesmo ambiente a oportunidade de externar minhas indignações, medos, incertezas, principalmente porque estávamos passando, e ainda estamos, por momentos pelos quais ser quem eu sou pode custar minha vida. A universidade passando por ataques políticos, a desvalorização da educação pública e de qualidade, a grande onda de quem é um cidadão de bem ou não, valores e ideais religiosos empurrados como a única e absoluta verdade... São momentos extremamente difíceis e o



grupo de extensão, para mim, foi essencial nas discussões e principalmente como um ponto de apoio e compreensão. [...] A universidade foi e é um espaço que me proporcionou muitas descobertas e novos conhecimentos, sendo eles intelectuais ou não, ajudando assim na construção de quem eu sou hoje. É importante saber que não somente para mim, mas para cada um, a relação com a universidade ocorre de forma diferente, mas com aspectos parecidos, como os problemas, as expectativas e frustrações. Poder fazer parte desse espaço muitas vezes me trouxe o sentimento de pertencimento, de acolhimento e cuidado, considerando que os estudantes que permaneceram, assim como eu, são da classe popular, cada um com a sua luta e esforço para se manter na universidade [...].

A narrativa escrita por Luana sobre sua participação no ateliê com blogs reflexivos apresenta como esse espaço de escuta, com a valorização de seus modos de expressão, na partilha com os dos/as outros/as participantes, contribui para sua formação. Valoriza os processos de heterobiografização vivenciados (Reis, 2020) e as dimensões formativas do espaço de diálogos com as narrativas de si. Se, para Luana, os processos formativos no ateliê contribuíram para aguçar seu sentimento de pertencimento em relação aos/às colegas, ao curso, à universidade, para definir seu trabalho de conclusão de curso, dentre outros aspectos, experiências vivenciadas após esse período apresentam outras nuances dos processos formativos na universidade.

Do engajamento político com a formação ao distanciamento da vida universitária e o Recomeço

A seguir, apresento brevemente alguns desses aspectos, a partir da entrevista de pesquisa biográfica em educação realizada com Luana no início de 2022, quando ela termina o curso de Pedagogia, restando



apenas entregar o trabalho de conclusão de curso. É importante destacar que entre o ateliê de blogs reflexivos e a entrevista há um hiato com grandes turbulências na vida de Luana: a universidade corta abruptamente sua bolsa de trabalho no museu; ela vivencia um período com problemas financeiros, agravados pela pandemia de Covid-19, sendo obrigada a terminar o curso com o ensino remoto, pela internet. Para enfrentar os desafios, passa a trabalhar na área da saúde, totalmente distante de sua formação na graduação. Vale lembrar que a entrevista foi transcrita. Após várias leituras, é possível identificar temáticas, questões e motivos apresentados na narrativa de Luana enquanto “experiência realizada”.

Por um lado, ela retoma a temática do reconhecimento de si e da leitura de mundo propiciados pelas atividades acadêmicas, tanto na sala de aula como na bolsa no museu. Se a temática da sexualidade, do reconhecimento de si, de luta pelos direitos à diversidade, pelo direito das mulheres perpassa a construção do blog reflexivo, na entrevista de pesquisa biográfica em educação, identifica-se que o assunto já fazia parte de suas questões bem antes da entrada na universidade. Ela conta que vivenciava seus conflitos ao se sentir excluída no período em que estudava no Ensino Médio. Ficava muito em casa, sem amigos, e não se mobilizava em relação aos estudos, apesar de gostar muito de ler.

Ela considera que somente passa a viver sua juventude com as primeiras experiências de trabalho e com a entrada na universidade, pois, a partir de então, suas inquietações e descobertas entram em diálogo com os conhecimentos, as referências políticas que passa a conhecer no curso. Acrescenta que, no ateliê com blog reflexivo, ocorre a possibilidade de articular esses aspectos e construir sentidos para as diferentes dimensões de sua vida, porque, nesse espaço, cada um/a podia se expressar, o que a possibilitou dar ênfase a essa questão que a mobilizava. *“Quando vim para a universidade, eu me descobri a partir de*



*outras questões, de questões políticas que a gente começava a discutir, eu tinha esse conhecimento, mas não me aprofundava [...]. Costumo dizer que essa parte de aproveitar a juventude foi um pouco tardia, porque enquanto as meninas estavam saindo, se divertindo e tal, eu não tinha muita essa vontade, só quando fui amadurecendo mais”.*

Outra temática sobressaída na entrevista é a da dimensão política da formação, que dialoga com a construção do reconhecimento de si no curso e com a cobrança em relação à sua própria capacidade de superar os obstáculos. Tais aspectos aparecem especialmente quando sua narrativa trata sobre os momentos significativos da formação na universidade. Como em outros estudos sobre a relação dos/as estudantes com a universidade, Luana afirma que o primeiro período foi de adaptação e, em seguida, passa a compreender as lógicas acadêmicas<sup>17</sup>.

O primeiro período foi mais a adaptação. [...] a gente se assusta um pouco porque você já lida com a disciplina Fundamentos Filosóficos (risos). [...] bem complicado para quem não estava tendo essa rotina de leitura, porque os textos são difíceis. Eu tenho muita dificuldade para me concentrar em leitura, me concentrar em alguma coisa, é muito difícil assim [...]. O segundo período foi muito difícil, acho que eu realmente duvidei da minha capacidade de fazer alguma coisa, porque foram conteúdos desafiadores, porque nos primeiros períodos é realmente a parte teórica, você vai aprender sobre a pedagogia desde o princípio, mas a partir do segundo período foi quando eu realmente comecei a me dedicar, a ler os textos, a aprender [...]. A partir do segundo que eu comecei a me dedicar, foi quando eu consegui passar na seleção do museu, então acho que [foi] uma das coisas que mais marcou na graduação [...].

<sup>17</sup> Ver processo de afiliação para Coulon (2017) e os desafios da construção da relação epistêmica e identitária com o saber (Charlot, 2000).





Identifica-se que o trabalho no museu proporcionou as mudanças mais significativas na sua formação e um fortalecimento da relação identitária com o saber, contribuindo para o engajamento nos estudos no curso de Pedagogia. Ela afirma: “[...] aprendi muito, tanto na parte da minha formação, como [com] amigos que fiz para o resto da minha vida, pessoas que eu amo, que foi realmente ter essa bolsa de extensão, passar no museu”. Portanto, conforme Luana, as atividades que marcam significativamente sua formação universitária são o trabalho no museu; a participação na extensão no ateliê com blog reflexivo; e na pesquisa como voluntária em uma bolsa de iniciação científica (Pibic), em articulação com os conteúdos acadêmicos aprendidos na disciplina, especialmente no que concerne à aprendizagem do distanciamento crítico, com leitura de mundo e fortalecimento de suas referências identitárias:

Eu comecei a entender um pouco dessa questão social relacionada à educação, que tudo está entrelaçado à educação, que essa questão política não está desvinculada a isso da educação, porque abre totalmente a nossa mente. Você começa a fazer conexões que não conseguia fazer antes de entrar na universidade, entrar no curso, principalmente essa questão social, e comecei a entrar em lutas das minorias, então pelo pouco que eu lembro do meu blog, falava muito sobre isso, tocava muito nessa questão da luta das mulheres, principalmente da questão da minha sexualidade, por mais que a gente não tocasse diretamente nisso nos conteúdos, sempre despertava para esse lado porque você começa a fazer discussões sociais. Um dos momentos que me marcou muito foi a despedida do professor de Antropologia da Educação, no qual eu falei um pouco dessa questão da luta das mulheres, expus para a turma. Foi aí que todo mundo soube da minha sexualidade também [...]. Com outra professora teve a questão da educação no campo que ela conseguiu desconstruir muita coisa que a gente



pensava e que realmente não era dessa forma, com as pessoas que moram no campo, um certo preconceito que se tem com essa questão. [...] O outro momento que me marcou muito foi o Pibic, que foi realmente desafiador, a apresentação do Pibic eu achei que eu ia enfartar ali em cima (risos). Com a bolsa do museu eu tive muitas experiências, eu organizei muitos eventos, participei de mesa, fui coordenadora de mesas, coordenadora de evento, fui organizadora de exposição. [...] Eu sempre cito a bolsa de extensão do museu e o Pibic, que foram dois anos, praticamente a minha graduação, porque o resto foi a distância. A gente ficou três anos aqui e o resto foi a distância e o grupo de pesquisa, então penso que esses três foram os mais marcaram, quando eu falo da minha graduação eu falo sobre esses três momentos.

No entanto, apesar de retomar as razões que englobam suas narrativas produzidas no blog, nos diálogos em grupo, no texto reflexivo sobre a experiência no ateliê, duas reconfigurações ocorrem em sua vida e influenciam sua relação com a universidade. Uma delas articula-se com o desmonte que vêm sofrendo as universidades públicas federais. Em razão de cortes de verbas, Luana perde a bolsa no museu, sem receber nenhuma justificativa. Outra mudança abrupta ocorreu com os desdobramentos da pandemia da Covid-19 no meio do curso. Ela deixa de frequentar a vida universitária e começa a ter aulas pelo ensino remoto. O território universitário, com sua riqueza de dimensões, passa a se resumir a uma tela de computador ou de celular.

O distanciamento dos amigos [...], da rotina dentro da universidade me atingiu muito, de uma forma que não pensei que ia atingir. Minha rotina era: eu ia para o museu de manhã, universidade à tarde, espanhol ou alguma atividade ou reunião com nosso grupo à noite. E isso foi cortado, perdi o estágio que eu demorei para conseguir [...]. É uma seleção difícil. [...]



Quando finalmente eu tinha conseguido, passei um mês lá, fechou tudo. Foi frustrante. Você fica em casa, fica com ansiedade [...]. O que mais me frustrou foi as coisas saírem totalmente do meu controle, de como eu planejava.

As preocupações com as condições objetivas de sobrevivência e o distanciamento da vida universitária presencial levam ao adoecimento. Deste modo, percebe-se que as questões, as necessidades e os motivos que passam a sobressair em sua narrativa de si estão vinculados ao “recomeçar”:

Hoje eu estou realmente tentando reconstruir algumas coisas, alguns caminhos, tentando colocar na minha frente o que realmente eu quero, porque estava muito difícil [...]. Eu estou tentando me reerguer mesmo, me reconstruir, tentando focar em algumas coisas para eu me sentir melhor, porque você começa a sentir que você não tem a capacidade de fazer certas coisas, que você não é capaz de um TCC, um texto, leitura, tudo fica mais difícil de fazer, então hoje a Luana é isso, a pessoa que está tentando se reestruturar, tentando estabelecer seus focos de novo, novamente, para este ano tentar mudar. O que não consegui fazer, o que ficou parado nesses anos de pandemia. Melhorou inclusive porque eu comecei a trabalhar, a ter contato com outras pessoas, a pensar mesmo, aprender uma coisa nova, então o mais novo realmente foi isso. Mas estava meio estagnado, assim, então foi muito difícil.

Este fragmento da narrativa de Luana remete à forma como as condições objetivas de vida e os sentidos das atividades realizadas contribuem para a construção de nossa relação com o mundo, com os/as outros/as e com nós mesmos/as, em determinados tempos/espços. São questões que nos movem aos engajamentos em relação a determinadas atividades, e não a outras.



Sobre a análise da “gestão biográfica dos motivos”, foi possível identificar que Luana apresenta, em suas reflexões no ateliê com blogs, como os conhecimentos teóricos e relacionais, potencializados no espaço de diálogo do ateliê com blogs reflexivos, contribuem para o fortalecimento de seu processo identitário e seu engajamento nas resistências contra as violências físicas e simbólicas vivenciadas. Já na entrevista, ela realiza um distanciamento reflexivo sobre as fraturas sofridas com os problemas nas condições objetivas e os processos de subjetivações deles decorrentes, tanto por perder a bolsa no museu como pelas dificuldades vivenciadas com a pandemia, colocando como questão primordial “recomeçar” seus projetos pessoais e acadêmico.

### **Considerações finais**

Parto do pressuposto de que existem desafios específicos para essas juventudes no espaço universitário, mas que também, nele, existem expressões juvenis singulares e coletivas que podem ser analisadas e potencializadas. Para considerar as articulações entre as diferentes dimensões das experiências dos/as jovens na universidade, com aquelas que eles/as trazem de outros espaços sociais, recorro à noção de vida universitária com suas fronteiras, com suas condições objetivas e seus processos de subjetivação. Essas dimensões envolvem, por exemplo, as aprendizagens dos conteúdos acadêmicos e relacionais na sala de aula, mas também em outros lugares: nos corredores, nos grupos de extensão e de pesquisa, nos eventos, nos grupos culturais e políticos, nos vínculos de amizade etc.

A teoria da relação com o saber, tendo como foco a noção de atividade de Leontiev, permite compreender como as razões são produzidas para os sujeitos se engajarem nas atividades dos espaços sociais. Tal processo envolve o domínio das lógicas específicas de relação com o aprender, que entrelaçam dimensões epistêmicas, de apreender saberes-



-objetos e relações; identitárias em relação à imagem de si e dos outros sobre si e sociais.

Para estudar essas questões, optei por procedimentos de pesquisa com os/as jovens, para a produção de narrativas de si como “experiências realizadas”, em diferentes momentos da trajetória no curso de Pedagogia (ateliê com blogs reflexivos, entrevistas de pesquisa biográfica, textos reflexivos). Nestes materiais, pude identificar o lugar importante que a vida universitária tem para esses/as jovens, com suas contradições: sentimento de orgulho por ultrapassar a fronteira e nela ingressar e os dilemas de não fazer parte dela, em suas diferentes dimensões. É notório, também, que os conteúdos acadêmicos, se, por um lado, geram momentos de sofrimento pelas dificuldades de compreender suas lógicas, por outro, nutrem distanciamentos reflexivos para ver o mundo de outra forma. É recorrente entre os/as participantes da pesquisa a reivindicação de espaços de diálogo, como o ateliê com blog reflexivo, para seus modos de expressão para partilhar suas questões que, embora com problematizações singulares, entrelaçam-se.

Deste modo, as questões singularmente construídas ressoam nas questões de outros/as estudantes, que participam de um mesmo momento histórico, em uma universidade pública federal, com suas dificuldades, lutas, dilemas; a cultura acadêmica partilhada, de que participam em espaços comuns, no mesmo “território”.

A produção e a partilha das produções dos blogs, por exemplo, envolvem intensos processos de biografização, cujos motivos do presente articulam-se nas diferentes dimensões da relação com o saber: identitárias, epistêmicas e sociais. As narrativas de si de Luana, em seu blog, evidenciam a temática de resistência, relacionada ao reconhecimento de si como mulher lésbica. Identifica-se a articulação das aprendizagens epistêmicas apreendidas nas disciplinas acadêmicas, e, também, as



aprendizagens nas participações em eventos com o diretório acadêmico e, de maneira especial, na participação no ateliê com blogs reflexivos.

Na entrevista de pesquisa biográfica, que ocorre no final do curso, apresentam-se outras necessidades e motivos predominantes em razão das rupturas com a vida acadêmica, dentre elas, ter perdido a bolsa de estudos no museu, um espaço significativo para sua formação, e o distanciamento causado pela pandemia de Covid-19. Essas rupturas colocam em articulação novas referências para sua biografização, o que faz emergir a temática do “recomeçar”, que mobilizará seus esforços e engajamentos nas próximas atividades de sua vida e de formação.

Identifica-se que para os/as jovens estudantes vivenciarem, sentirem-se pertencentes à vida universitária e engajarem-se em suas diferentes atividades, é preciso ultrapassar fronteiras objetivas e simbólicas. É importante que tais questões sejam consideradas por aqueles/as que constroem as políticas públicas, pelos/as gestores/as da universidade e do curso. A falta de condições financeiras; de bolsas de estudo; de suportes para a permanência; de espaços de reflexão e diálogos contra os silenciamentos; o sentimento de não reconhecimento e/ou pertencimento nas diferentes dimensões da vida universitária; de compreensão das lógicas específicas dos conteúdos acadêmicos; como nos exemplos apresentados neste estudo, podem impedir a ultrapassagem dessas fronteiras.

## Referências

CHARLOT, B. **Da Relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, B. Dos fundamentos antropológicos de uma teoria da relação com o saber. **Revista Internacional Educon**, v. 2, n. 1, 2021.



COULON, A. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out.-dez. 2017.

DAYRELL, J. A escola faz juventudes: reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n.100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DELORY-MOMBERGER, C. **Histoire de vie et recherche biographique en éducation**. Paris: Anthoropos. Ed. Econômica, 2005.

DELORY-MOMBERGER, C. **De la recherche biographique en éducation: fondements, méthodes et pratiques**. Paris: Téraèdre, 2014.

DELORY-MOMBERGER, C. De quel savoir la recherche biographique est-elle le nom? In: Dizerbo, A. (Dir.). La recherche biographique: quels savoirs pour quelle puissance d'agir? Paris: Espace editorial Le sujet dans la cité/L'Harmattan, Hors-serie. **Le sujet dans la cité**, Actuels, n. 6, 2017.

DELORY-MOMBERGER, C. Biographie, biographique, biographisation. In: Delory-Momberger, C. **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherché biographique**. Toulouse: Éditions Éres, 2019.

DELORY-MOMBERGER, C. Formación, saberes experienciales y aprendizaje biográfico. **ESPACIOS EM BLANCO. Revista De Educación**. Serie Indagaciones, v. 2, n. 31, p. 341-350, 2021.

DELORY-MOMBERGER, C. Rapport à soi, rapport à l'autre: modalités contemporaines de la construction de soi entre frontières visibles et invisibles. In: SOUZA, E.C; VICENTINI, P.P.; LOPES, C.E. **Vida, narrativa e resistência: biografização e empoderamento**. Paraná, CRV, p. 95-104, 2018.

DOMINICÉ, P. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris, França, L'Harmattan, 2000.



FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

FELIX, J.; OLIVEIRA, M. L. A educação não-escolar como potencializadora de processos (trans)formativos de jovens universitários/as. **Educação**, v. 9, n. 3, p. 83-95, 2020.

LEONTIEV, A. N. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Trad. SILVA, Marcelo José de Souza e. Brasil: CCBY-SA, 2014.

MICHEL, J. **Ricoeur e os pós-estruturalistas**: Bourdieu, Derrida, Foucault, Deleuze e Castoriadis. Carviçais: Lema d'Origem, 2015.

PEREIRA, A. S. Práticas juvenis e patrimônio: deslocamentos das notas de rodapé de uma pesquisa. **Revista Mundaú**, n. 10, p. 131-148, 2021.

PAIS, M. **Culturas juvenis**. INCM – Imprensa Nacional Casa da Moeda, Análise Social, 2.ed. Lisboa, 2003.

REIS, R. **Relação com o saber de jovens estudantes no ensino médio**: modos de aprender que se encontram e se confrontam. Paraná: Appris, 2021a.

REIS, R. Diálogos entre Questões de Pesquisa que Orientam a Teoria da Relação com o Saber de Bernard Charlot e a Pesquisa Biográfica em Educação de Christine Delory-Momberger. **Revista Internacional Educon**, v. 2, n. 3, p.1-18, 2021b.

REIS, R. Pesquisa biográfica e heterobiografização: Fonte de aprendizagem para o/a pesquisador/a. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 33, n. 20), p. 295-309, 2020.

REIS, R. Juventudes, vida universitária e relação com o saber: contribuições das narrativas de si. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 14, n. 35, p. 30-57, 2022.





REIS, R. Automedialidade e ressonância para a formação de si de jovens na universidade: ateliê com blogs reflexivos. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 8, n. 23, p. 1-19, 2023.

REIS, R. Narrativas de si nos estudos com as juventudes. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 9, n. 24, p. 01-21, 2024.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa 1**: a intriga e a narrativa histórica. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SOUZA, M. C. R. F.; LOURENÇO, M. N. S. Relação com o saber e território: experiências de estudantes em tempo integral. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 27, p. 876-900, 2021.

SOUZA, E. C.; MEIRELES, M. M. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, p.282-303, 2018.

SÉVÈ, L. **Penser avec Marx Aujourd'hui**. Tome 2: "L'homme"? Paris: La Dispute, 2008.

SCHÜTZ, A. **Fenomenologia e Relações sociais**. (Organização e introdução de Helmut R. Wagner). Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

SPOSITO, M.; CARRANO, P. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 16-39, set./dez., 2023.





# **10 ALFABETIZAR E LETRAR UTILIZANDO O GÊNERO FÁBULA:**

## **UMA EXPERIÊNCIA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

*Núbia Thaylline Santos de Araújo  
Suzana Maria Barrios Luis  
Valéria Campos Cavalcante*

### **Introdução**

Em 11 de março de 2020, o cenário mundial passou por uma grande transformação, quando a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou que elevou o estado da contaminação pela COVID-19, doença causada pelo novo Coronavírus, à categoria de Pandemia (UNA-SUS, 2020), trazendo muitos desafios sociais. Naquele momento, houve a necessidade de paralisar diversos setores da sociedade devido à contaminação. Em Alagoas, o Decreto N° 69.541, de 19 de março de 2020, determinou o isolamento social em todo o Estado (Alagoas, 2020). Com isso, foi necessária uma rápida e inesperada adaptação na maneira de trabalhar de diversas categorias institucionais, sendo uma delas a escola.

Em espaços como escolas e Universidades, que antes eram locais para interação e aprendizagem, com o distanciamento social, impôs-se o desafio a educadores e profissionais da educação de tentarem seguir com os processos educativos em meio ao caos, reduzindo os possíveis danos que essa pausa poderia ocasionar no longo prazo.

Em meio a tal reestruturação, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), efetivado pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) no âmbito dos cursos de licenciaturas, interveio com



o intuito de contribuir para os processos de alfabetização e letramento. Desenvolveu projetos que buscaram colaborar no contexto da pandemia, no qual as atividades pedagógico-didáticas aconteceram durante a vigência do Ensino Remoto Emergencial (ERE)<sup>18</sup>.

Estruturalmente, o Pibid é um programa fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e é voltado para os estudantes de cursos de licenciatura que se dedicam à iniciação à docência em escolas públicas e que, quando graduados, se comprometem com o exercício do magistério na rede pública (Brasil, 2018). A partir do Edital Capes N. 02 de 2020, a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) aprovou um Projeto Institucional do PIBID, dentro do qual foi desenvolvido o Subprojeto de Pedagogia. Intitulado como “Alfabetização e Letramento no Ensino Fundamental – Foco nas diversas práticas de linguagem”, o subprojeto teve um de seus núcleos atuando em uma escola da rede municipal de Maceió, com estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental.

O Subprojeto teve duração de 18 (dezoito) meses, era composto por 03 (três) núcleos, cada um formado por 08 (oito) licenciandos de Iniciação à Docência (ID) e 01 (uma) professora supervisora, sendo um núcleo em uma escola parceira e dois em outra. Além disso, o Subprojeto tinha 01 (uma) coordenadora de área por ele responsável. Devido ao isolamento social, a maior parte dele foi realizada de forma remota, com reuniões semanais para tomada de decisões, estudos sobre alfabetização e letramento, planejamento das sequências didáticas, produção dos materiais a serem usados com os estudantes durante as regências, bem como registros, a fim de documentar todo esse processo.

---

18 “[...] o Ensino Remoto Emergencial (ERE) é uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não sejam interrompidas” (Behar, 2020).



Para contribuir com a alfabetização e letramento dos estudantes das escolas parceiras, foi realizado um trabalho pedagógico-didático por meio do uso do gênero textual fábula no contexto do ERE<sup>19</sup>. Concluída a experiência no programa, buscou-se sistematizá-la neste trabalho, tendo como ponto de partida o objetivo de analisar o uso do gênero textual fábula no processo de alfabetização de estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Maceió, participante do Subprojeto de Pedagogia da UFAL (2020-2022).

Algumas perguntas nortearam o processo de desenvolvimento do subprojeto: os estudantes, mesmo com bastante dificuldade, conseguiram acompanhar as atividades remotas, apresentaram resultados positivos (dentro das limitações impostas pelo contexto) no desenvolvimento da aprendizagem? Quais desafios foram encontrados pelo professor durante o processo de alfabetização dos estudantes? Como foram planejadas as intervenções pedagógico-didáticas?

Refletindo sobre essas indagações, uma pergunta central encaminha o trajeto do presente trabalho, motivando o estudo e sua construção metodológica: como as fábulas podem auxiliar no processo de alfabetização e letramento dos estudantes nos anos iniciais? Os objetivos, assim, foram: analisar o desenvolvimento de práticas de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no contexto do Ensino Emergencial Remoto e identificar as potencialidades do gênero textual fábula para o desenvolvimento de habilidades de oralidade, leitura e escrita.

A seguir, discute-se o referencial teórico acerca da alfabetização e letramento e do papel do gênero textual fábula nesse processo, seguido do processo metodológico e da análise dos dados acerca do desenvolvi-

---

19 O trabalho realizado em cada núcleo do Subprojeto era organizado em duplas, mas o presente capítulo trata de um recorte desenvolvido de maneira individual.



mento de sequências didáticas utilizando fábulas. Por último, apontam-se as considerações finais.

## **O uso do gênero fábula nos processos de alfabetização**

Ao se refletir sobre como as fábulas podem contribuir para a alfabetização de estudantes inseridos no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, autores, como Soares (2006; 2020), Larchert (2010), Cavalcante (2017), Silva e Lopes (2018), entre outros, discutem alguns fundamentos que ajudaram a construir a base teórica para o presente trabalho. Com base nos autores supracitados, discute-se nesta seção acerca do processo de alfabetização e letramento, bem como sobre o papel pedagógico da Literatura Infantil e das fábulas.

O planejamento utilizado para fundamentar as intervenções durante o PIBID buscou orientar as atividades a fim de atingir os objetivos educacionais estabelecidos previamente. Sabendo que o principal objetivo do Projeto de Intervenção construído durante os meses do programa foi contribuir para os processos de alfabetização e letramento de estudantes incluídos no 2º ano do Ensino Fundamental, é necessário, inicialmente, estabelecer em que consiste alfabetizar e letrar.

De acordo com Soares (2020), entende-se que a alfabetização “[...] é um processo de apropriação da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas — procedimentos, habilidades — necessárias para a prática da leitura e escrita” (p. 27), enquanto o letramento é a habilidade de utilizar a escrita para colocar-se nas práticas sociais e pessoas que envolvem a língua escrita (Soares, 2020).

Durante muito tempo, os docentes utilizaram os textos clássicos para ensinar os conteúdos e os utilizavam apenas como instrumentos do processo de ensino/aprendizagem. Sendo assim, no processo de alfabetização, no ensino de leitura e escrita eram utilizados textos completamente fora do contexto vivido no cotidiano dos estudantes e, muitas



vezes, sem o menor sentido para estes. Desta maneira, não se trabalhava na perspectiva do Letramento.

No Brasil, especificamente com a incorporação do conceito de Letramento, houve uma transformação conceitual, que mudou as práticas de ensino atreladas ao processo de alfabetização, concebendo uma nova perspectiva sobre o trabalho com gêneros textuais, que passaram a ser percebidos como importantes recursos no processo de ensino/aprendizagem. Entende-se neste capítulo o termo Letramento como “[...] a capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias [...]” (Soares, 2006, p. 27).

O letramento possibilita ao indivíduo o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, nas práticas sociais, sendo capaz de fazer uso desse saber em seu cotidiano. Assim, a linguagem, que antes era compreendida apenas como uma expressão do pensamento humano, passou a ser vista também como um instrumento de interação social, no qual o interlocutor precisa compreender e interpretar as mensagens que os diversos tipos de textos trazem, envolvendo um interlocutor e uma mensagem que precisa ser compreendida: “[...] alfabetizar não se reduz apenas ao domínio das ‘primeiras letras’. Envolve, acima de tudo, utilizar a língua escrita nas diversas situações do cotidiano, lendo e produzindo textos” (Cavalcante, 2017).

No tocante ao uso do gênero fábula, que foi a ferramenta de intervenção, pretendeu-se contribuir para a alfabetização e letramento dos estudantes, inseridos no Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Alguns autores, como Antunes (2003), Neves e Borges (2018) e Silva e Lopes (2018) auxiliaram a elucidar os questionamentos norteadores do estudo e foram fundamentais para a elaboração do projeto de intervenção que resultou no presente trabalho.



Tendo sua origem no Oriente Médio, o gênero fábula foi reinventado no Ocidente por Esopo, que era escravo e elaborava histórias que consistem em utilizar personagens animais para mostrar como agir com sabedoria (Silva; Lopes, 2018). As fábulas foram escolhidas como instrumento de estudo por possuírem uma linguagem simples, narrativa e que remete às histórias contadas na primeira infância. A fábula é um gênero muito utilizado nessa fase de ensino pelo fato de a maior parte dos estudantes já estarem familiarizados com os elementos dessas narrativas (Neves; Borges, 2018).

Esse gênero possui uma estrutura de base narrativa, apresentando elementos como história, enredo, narrador, personagens animados e inanimados, tempo, espaço. Além disso, há, no final, um pequeno texto, que é a moral da história (Silva; Lopes, 2018), permitindo que se tenha uma reflexão sobre os ensinamentos da história. O processo de construção da leitura e escrita no ensino a partir do gênero textual fábula tem o intuito de desenvolver o papel de leitor ativo aos acontecimentos da narrativa, trazendo-a para a realidade (Antunes, 2003).

Segundo Fontes e Nicolau (2018, p. 79), “As fábulas são pequenas histórias escritas de maneira simples, que, apesar de ter animais como personagens predominantes, ela também pode apresentar pessoas, seres inanimados, entre outros personagens”.

Sua potencialidade para auxiliar no processo de alfabetização e letramento dos estudantes é grande, pois por meio das fábulas é possível analisar diferentes valores sociais, éticos e morais, que podem ser considerados a partir da leitura desse gênero: uso da escrita em contextos culturais e sociais. Assim, é importante apresentar o sistema alfabético mediante as fábulas para que, com isso, as crianças o aprendam e tornem-se capazes de ler e escrever. Além da capacidade de ler e escrever, as fábulas estimulam a linguagem oral das crianças, promovendo a interação delas tanto com outras crianças quanto com o mundo que a cerca;





estimula-se também sua capacidade imaginativa e de resistência (Silva; Lopes, 2018).

A literatura infantil tem função essencial no processo de alfabetização da criança, pois, com seu caráter lúdico, é composto por elementos que cativam e prendem a atenção. Promove também o aprendizado de forma divertida, além de favorecer o desenvolvimento de aspectos sociais, afetivos, cognitivos e contribuir para a formação dos valores da criança enquanto ser social (Silva; Lopes, 2018). Desse modo, é de grande valia que os docentes, enquanto alfabetizadores, articulem atividades com bases literárias. Por meio dessas, a criança tem a possibilidade de aprender acerca das práticas de leitura e escrita, afinal, estas são os pontos norteadores para a alfabetização (Antunes, 2003), que deve acontecer nos três anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, nesse período, é de fundamental importância que sejam disponibilizados aos estudantes meios para que possam desenvolver habilidades de oralidade, leitura e escrita, a fim de auxiliá-los no processo de serem alfabetizados (Brasil, 2017).

Desenvolver essas habilidades irá auxiliar no processo de letramento dos estudantes, já que, como sujeitos, convivem e participam da sociedade e trazem um conhecimento adquirido no cotidiano, que, ao se relacionar com o conhecimento científico, escolar, literário, dentre outros, os tornam capazes de compreender e dominar a leitura e a escrita (Soares, 2016). Letrar vai além da leitura e escrita apenas; é necessário desenvolver tais habilidades com temas que façam sentido para o contexto social no qual os estudantes estão inseridos.

Embora entre a faixa etária de 6 a 14 anos a taxa de escolarização tenha crescido (IBGE, 2019), dados recolhidos em 2019 por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) mostram que o Nordeste é a região brasileira que tem a maior taxa de analfabetismo. Assim, para promover uma alfabetização de qualidade e, portanto,



combater o analfabetismo, é necessário que o ensino-aprendizagem seja efetivo e atinja toda a camada da Educação Básica, com práticas educativas que ampliem cada vez mais os processos de letramento.

## O percurso metodológico

O presente trabalho discorre sobre os resultados de um estudo baseado nos pressupostos da Pesquisa de Natureza Interventiva (PNI), que, segundo Teixeira e Neto (2017, p. 1056), são “[...] práticas que conjugam processos investigativos ao desenvolvimento concomitante de ações que podem assumir natureza diversificada”, sendo a PNI uma forma muito abrangente. Foi desenvolvido um estudo baseado na concepção de pesquisa-ação, que, segundo Hugon e Seibel (1988), é definida como uma pesquisa em que há uma ação planejada de transformação da realidade e a produção de conhecimentos a partir dessas transformações.

A pesquisa-ação desenvolvida no PIBID traz uma estrutura complexa que, ao mesmo tempo que faz o professor mobilizar diversos conhecimentos e esquemas de ação, traz a ele as condições de reflexividade. Essa reflexividade, que articula ensino, aprendizagem e pesquisa, tanto no processo de formação dos bolsistas de iniciação à docência quanto no exercício profissional dos professores supervisores, mobiliza um processo permanente de formação e pressupõe um fazer docente em constante (re)construção (Luis, 2012).

Inicialmente foram realizadas observações da turma para compreender como as atividades estavam acontecendo. Logo após, realizou-se entrevistas com pais e responsáveis a fim de compreender o contexto social desses estudantes e, em seguida, o planejamento, levando em consideração a limitação de recursos devido à pandemia, seguido do desenvolvimento de seis atividades de uma sequência didática.



O Subprojeto de Pedagogia do PIBID-UFAL (Ciclo 2020-2022), a partir do qual este trabalho foi desenvolvido, era dividido em três núcleos, e cada um ficou responsável por desenvolver um projeto nas turmas acompanhadas. Cada núcleo tinha uma professora supervisora, responsável pela turma na escola, orientando e facilitando o processo de desenvolvimento do projeto com os licenciandos ID. O núcleo III, responsável pela sequência didática aqui analisada, realizava reuniões semanais para discutir acerca do projeto, momentos em que as licenciandas recebiam o suporte necessário por parte da supervisora para que as sequências didáticas previstas fossem desenvolvidas.

Durante os primeiros 4 meses do Subprojeto, foram feitas as observações da turma, o que, segundo Freire (1996), constitui uma ferramenta essencial no aprendizado da edificação do olhar. O núcleo do Subprojeto era composto por 8 (oito) participantes e, para as observações, foram divididos em duplas. Cada dupla fez a observação de uma aula remota, que tinha a duração de duas horas, registrando como acontecia a interação professor-aluno, como as atividades eram desenvolvidas e quais as dificuldades enfrentadas por esses estudantes para conseguir fazer a devolutiva.

Em seguida, foram feitas entrevistas semiestruturadas, realizadas com os pais e/ou responsáveis pelos estudantes da turma, tendo como propósito investigar o contexto em que as famílias viviam em relação ao período pandêmico, no qual as atividades estavam acontecendo de forma remota, assim como conhecer as ideias e opiniões dos responsáveis referentes aos processos de ensino e aprendizagem.

No início do semestre, período anterior ao isolamento social, 25 (vinte e cinco) estudantes estavam matriculados na turma em que aconteceram as ações do Pibid, mas apenas 11 (onze) frequentaram as aulas iniciais. Ainda nesse período, a professora supervisora fez algumas atividades diagnósticas, como ditados e reconhecimento das letras do



alfabeto, a fim de identificar em qual etapa da alfabetização cada criança se encontrava. Após isso, a professora supervisora trouxe esse material para análise em uma das reuniões do Núcleo III, para que ela mostrasse o nível de escrita de cada estudante. Ficou constatado que 9 (nove) estudantes estavam no nível silábico sem valor sonoro e 2 (dois) estudantes, no nível silábico com valor sonoro<sup>20</sup>.

Dos 11 (onze) matriculados, apenas 6 (seis) frequentaram as atividades remotas e demonstraram bastante dificuldade para manter a frequência, de forma que muitas das intervenções eram feitas apenas para dois ou três estudantes.

O planejamento das intervenções pedagógicas foi estruturado em forma de sequências didáticas, que, segundo Schneuwly e Dolz (2004), são “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito”. O gênero textual escolhido foi a fábula e as sequências organizadas com base nas Práticas de Linguagem do componente curricular de Língua Portuguesa das Habilidades Prioritárias para o período pandêmico.

Tais práticas de linguagem foram estabelecidas a partir do Referencial Curricular de Maceió<sup>21</sup>, disponibilizado pela Secretaria de Educação de Maceió para as escolas municipais, visando ao desenvolvimento do Continuum Curricular 2020/2021<sup>22</sup>, considerando as habilidades não desenvolvidas no ano anterior, criando condições de progressividade nas aprendizagens. As práticas de linguagem que orientaram o planejamento das intervenções estavam divididas em quatro

20 Através dos resultados obtidos por meio da pesquisa realizada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, foram definidos cinco níveis de escrita segundo a psicogênese da língua escrita, são eles: nível pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético e ortográfico (Soares, 2016).

21 O Referencial Curricular de Maceió é um documento de base para discussões entre profissionais da Rede Municipal, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos (Maceió, 2020).

22 O Continuum Curricular 2020/2021 é o documento que rege o cumprimento dos objetivos, direitos de aprendizagem e desenvolvimento, competências e habilidades, nas Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Maceió (Alagoas, 2021a).



áreas: Leitura/Escuta (compartilhada e autônoma), Oralidade, Produção de Texto (escrita compartilhada e autônoma) e Análise Linguística e Semiótica (alfabetização).

Por fim, houve a realização de 8 (oito) sequências didáticas na turma de 2º ano, divididas entre as licenciandas ID do Núcleo III do Subprojeto de Pedagogia. Cada licencianda ID desenvolveu uma sequência e executou-a, fazendo os registros das atividades para posteriormente ser feita a análise sobre o uso da fábula como possibilidade para alfabetizar e letrar estudantes do Ensino Fundamental I, da rede municipal maceioense.

Este trabalho diz respeito a um recorte do processo acima descrito e se refere ao desenvolvimento de uma sequência didática, utilizando fábulas no processo de alfabetização.

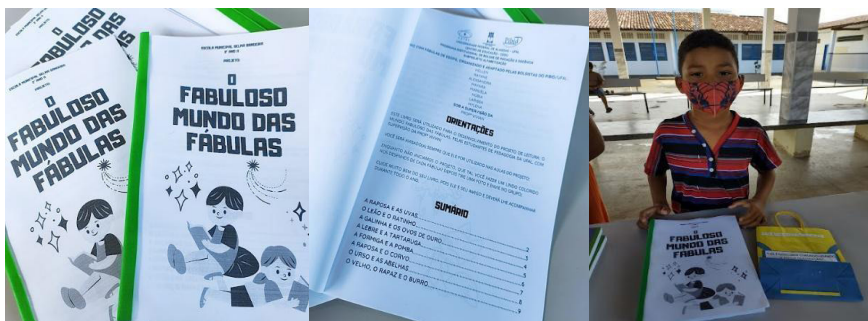
### **O fabuloso mundo das fábulas: uma experiência de alfabetização no âmbito do PIBID**

Para que as atividades acontecessem de forma eficaz, foi necessário planejá-las cuidadosamente. De acordo com Larchert (2010, p. 59), “[...] o planejamento é uma tomada de decisão sistematizada, racionalmente organizada sobre a educação, o educando, o ensino, o educador, as matérias, as disciplinas, os conteúdos, os métodos e técnicas de ensino”, sendo composto pelas atividades que serão desenvolvidas em sala e pelos procedimentos necessários para que elas sejam realizadas com êxito.

As atividades remotas aconteciam por meio do *WhatsApp*, em um grupo formado pela professora supervisora e os pais dos estudantes, ficando estabelecido que os estudantes acessariam o aplicativo de segunda a sexta, às 14h, para que recebessem orientações da professora sobre as atividades. Antes do início das intervenções do PIBID, o Núcleo III

reuniu todas as fábulas que seriam trabalhadas ao longo do projeto em um livreto e, em um dia determinado para que os estudantes pegassem na escola alguns materiais, tal livreto foi levado a casa, como se pode verificar na figura a seguir:

**Figura 7** – Entrega do livreto em maio de 2021.



**Fonte:** Subprojeto de Pedagogia UFAL Ciclo 2020-2022 (2021).

As intervenções foram divididas em 16, iniciadas em maio e finalizadas em outubro do ano de 2022, em que cada licencianda ID ficou responsável por dois dias de aula para o desenvolvimento de uma sequência didática. Para cada dia, foi planejada uma atividade voltada à prática de linguagem: leitura/escuta (compartilhada e autônoma), em que o objetivo era propiciar a formação do leitor literário. A segunda atividade era voltada à análise linguística/semiótica, com o objetivo de desenvolver a compreensão do sistema alfabético e da ortografia. Por último, havia uma atividade voltada à oralidade, com o objetivo de identificar a correspondência grafema-fonema e realizar o reconto.

## Apresentação da fábula “A Raposa e o Corvo”

A primeira atividade desenvolvida para essa intervenção foi a contação da fábula por meio de vídeo enviado no grupo de *WhatsApp*, com duração de 1m26s. Foram produzidos alguns palitoches da raposa e do corvo, e realizada a contação da história com o objetivo de que eles reconhecessem as personagens, refletissem sobre a moral e relacionassem o texto que eles tinham em casa com as imagens. Nesse dia, apenas dois estudantes estavam presentes em tempo real na aula e conseguiram assistir ao vídeo (Figura 8).

**Figura 8** – Vídeo com a contação da fábula.



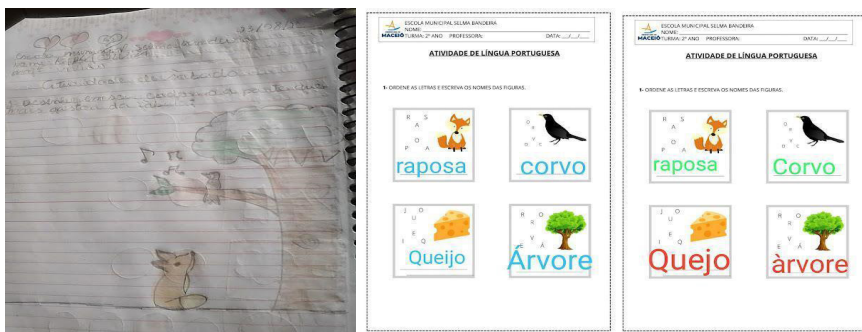
**Fonte:** Subprojeto de Pedagogia UFAL Ciclo 2020-2022 (2021).

Após a apresentação do vídeo, uma atividade em formato digital (*PDF*) foi passada, a fim de que houvesse a apropriação do sistema alfabético e da ortografia, e toda explicação da atividade foi feita por áudio. A atividade consistia em uma organização silábica de palavras que estavam contidas na fábula, como “raposa”, “corvo”, “queijo” e “árvore”. Esses dois estudantes, com ajuda de um responsável que estava junto com eles, escreveram as letras embaralhadas no caderno e depois colocaram na ordem. Um dos estudantes falou que a mãe havia escrito as letras e ele próprio tinha colocado na ordem.

A última atividade da aula consistia em fazer ilustrações sobre a fábula, na qual cada estudante, fazendo uso de sua criatividade, expressava sua visão sobre as personagens, o cenário, o enredo etc. O intuito era desenvolver o papel de leitor ativo aos acontecimentos da narrativa, trazendo para a realidade (Antunes, 2003). Assim, entre uma atividade e outra, havia interações com os estudantes por meio de áudio, com perguntas de inferência para observar o quanto eles haviam compreendido da fábula e algumas perguntas de cunho moral a respeito dos acontecimentos, para que eles associassem os sentimentos e correlacionassem a alguma situação de seu cotidiano.

Eles se empenharam para desenhar em seus cadernos, depois tiraram fotos e enviaram para que a licencianda ID responsável pela atividade fizesse as observações (Figura 9). À medida que foram enviando, sempre vinha, em seguida, um áudio via *WhatsApp* perguntando se eles haviam feito corretamente, se a licencianda ID havia gostado, o que era respondido por meio de envio de figurinhas de incentivo e áudios de elogio à criatividade. Após esse momento de feedback, a primeira aula foi finalizada.

**Figura 9** – Devolutiva das atividades dos estudantes na aula remota.



**Fonte:** Subprojeto de Pedagogia UFAL Ciclo 2020-2022 (2021)





Só após algumas horas, outros três estudantes enviaram imagens da atividade feita. Por conta da rotina familiar, os pais trabalhavam o dia todo e eles ficavam sem acesso ao celular para participar no horário da aula. Esse foi um dos grandes desafios para o desenvolvimento do projeto, pois poucos estudantes conseguiam participar devido a essa organização familiar durante o isolamento. Muitos pais precisavam ir trabalhar e deixavam os estudantes com algum responsável que não tinha acesso à internet. Alguns deles conseguiam enviar suas atividades após o horário, mas outros sequer conseguiam acompanhar o grupo da turma e as justificativas eram diversas, desde a falta de espaço no celular para baixar os conteúdos até mesmo a falta de uma rede *Wi-Fi* para que conseguissem acessar a internet.

Esse foi um ponto que dificultou bastante o processo de aprendizagem dos estudantes: a falta do acesso à internet de qualidade para acompanhar as atividades remotas. Tratava-se de uma reclamação recorrente dos próprios estudantes e de seus responsáveis, que enviavam mensagens de áudio no grupo de *WhatsApp* e até mesmo nos números privados da professora e das licenciandas ID. Enquanto ainda eram planejadas as sequências, muitos recursos foram levantados para que a aula remota acontecesse, como o uso do *Google Meet* para chamadas em tempo real e *WordWall* para fazer jogos interativos sobre as fábulas. No entanto, na medida em que se conhecia mais de perto a realidade deles, constatou-se que não seria possível o uso de tais ferramentas, por falta de acesso à internet.

Eram muitas as dificuldades encontradas para esses momentos das atividades remotas, principalmente no que se refere a observar e a acompanhar o processo de alfabetização. Apesar disso, com as interações por meio dos áudios enviados dos estudantes que estavam participando, foi possível minimamente acompanhar o processo de letramento. Para Soares (1998),



[...] a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada (Soares, 1998, p. 25).

Os *feedbacks* possibilitados com as mensagens de áudio pelo *WhatsApp* davam uma ideia do contato dos estudantes com livros e outros materiais escritos. Desse modo, esse foi um elemento norteador para o planejamento das atividades desenvolvidas, pois permitiam essa experiência de letramento, bem como de encantamento com as fábulas.

### Reconto da fábula

No segundo momento da realização da sequência didática, quatro estudantes estavam presentes no horário em que a aula estava acontecendo e, novamente, o arquivo de vídeo foi enviado para os que não haviam participado anteriormente. Após isso, deu-se prosseguimento à atividade inicial, que consistia em colocar as imagens da fábula na ordem correta, estratégia que teve como objetivo que eles recordassem dos acontecimentos, localizassem nas imagens as informações importantes e conseguissem montar a fábula do início ao fim, em ordem cronológica. Essa atividade foi realizada pelos estudantes com auxílio de uma ferramenta no *WhatsApp* que possibilitou que eles enumerassem a ordem dos acontecimentos com uma caneta virtual na atividade em arquivo *PDF* enviado ao grupo. Essa atividade, após a enumeração, foi enviada novamente para o grupo, e a correção foi realizada em conjunto: por meio de áudios, perguntavam-se a eles os acontecimentos e faziam-se as correções.



Logo após esse primeiro momento de retomada das fábulas, a segunda atividade proposta tinha como objetivo comparar a escrita de palavras já conhecidas por eles presentes na fábula com novas palavras com escrita parecida, a exemplo de palavras com a mesma primeira sílaba. Eles precisavam ligar as palavras que iniciavam com a mesma sílaba e, novamente, usaram o recurso da caneta virtual para fazer a atividade, com a explicação feita por áudio enviado no grupo, de modo que todos tivessem acesso. Após o término, eles enviaram ao grupo suas atividades feitas.

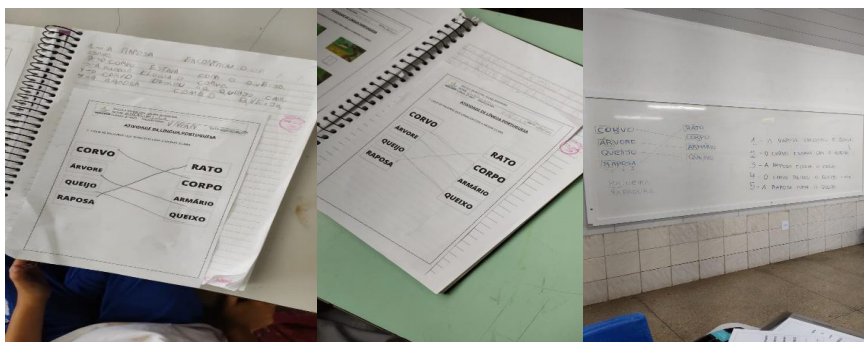
A terceira atividade tinha como proposta que eles fizessem um desenho da fábula mudando o acontecimento final. Após o término do desenho, a proposta era que eles gravassem um vídeo recontando a fábula e alterando seu final, à sua escolha. Com esse relato, seria possível ver o raciocínio e organização lógica das ideias em sequência, a adoção de marcas da linguagem narrativa e o repertório/vocabulário adquirido durante as atividades, contribuindo para o enriquecimento na linguagem oral e escrita. Eles não conseguiram fazer essa atividade remotamente, pois exigia um pouco mais de tempo para finalizar o desenho e gravar o vídeo, então a professora supervisora ficou responsável por receber esses vídeos dos estudantes.

Após essa intervenção, o governo de Alagoas, por meio da Portaria SEDUC Nº 13.425, de 27 de outubro de 2021, decretou o retorno às aulas presenciais na rede pública estadual e municipal (Alagoas, 2021b). Essa regência, assim, foi a última que aconteceu remotamente. Após a reunião semanal que antecedeu o retorno das aulas presenciais, ficou decidido que a professora supervisora iria desenvolver novamente essas atividades com os estudantes que iriam retornar às aulas. No entanto, a presença das licenciandas ID foi proibida devido

à quantidade máxima de pessoas dentro de uma sala de aula, mas participaram por meio de videochamada.

A sequência foi realizada pelos estudantes e, com seus livretos em mãos, eles ouviram a contação da fábula feita pela professora supervisora. Após isso, eles fizeram a atividade impressa (Figura 10) para enumerar os acontecimentos da fábula coletivamente, por meio da qual foi observada uma grande dificuldade deles em colocar a fábula na ordem de acontecimentos, precisando de bastante suporte da professora. Isso evidenciou ainda mais a dificuldade de eles realizarem uma atividade de forma remota, muitas vezes sem o apoio necessário para tal.

**Figura 10** – Atividade feita coletivamente pelos estudantes.



**Fonte:** Subprojeto de Pedagogia UFAL Ciclo 2020-2022 (2021).

Por fim, os estudantes fizeram o reconto ilustrado (Figura 11), que ficou registrado por vídeo com eles próprios contando seu desfecho final para a fábula, pois, além da capacidade de ler e escrever, as fábulas estimulam a linguagem oral das crianças, promovendo a interação delas tanto com outras crianças quanto com o mundo que as cerca. Além disso, estimula-se também a capacidade imaginativa e de resistência da criança (Silva; Lopes, 2018).

**Figura 11** – Ilustrações feitas pelos estudantes.



**Fonte:** Subprojeto de Pedagogia UFAL Ciclo 2020-2022 (2021).

Durante as atividades remotas e após o retorno para as aulas presenciais, nota-se a identificação dos estudantes com as histórias narradas, com as personagens e, principalmente, com a moral trazida em cada uma delas. Considerando-se os áudios enviados pelos estudantes, as devolutivas das atividades e suas participações e engajamento, ainda que não de maneira totalmente satisfatória, o gênero textual fábula contribuiu para o processo de alfabetização deles, despertando seu imaginário e criatividade, aumentando o repertório de palavras aprendidas durante as atividades remotas, trazendo reflexão sobre práticas cotidianas e fazendo com que eles pudessem seguir desenvolvendo tais habilidades mesmo durante o isolamento e distanciamento social.

De fato, a baixa frequência desses estudantes, por diversas razões já citadas anteriormente, trouxe uma lacuna no processo de aprendiza-



gem deles, mas foi perceptível que aqueles que conseguiram acompanhar desde o início o desenvolvimento do projeto e tiveram suporte em casa para realizar as atividades, conseguiram assimilar de maneira mais eficaz a proposta de ensino.

## Considerações finais

Diante do que é mostrado neste capítulo, evidencia-se o quanto rico é o PIBID para estudantes da graduação em Pedagogia, pois aproxima quem participa da realidade da educação pública brasileira, com todos os seus enfrentamentos e desafios, sobretudo no momento crítico mundial que foi a pandemia da COVID-19. Nesse processo houve muitas incertezas de como seria a implementação do subprojeto devido ao distanciamento social, fazendo-se necessárias a reinvenção de todos e a busca de ajuda quanto ao uso de recursos tecnológicos para suprir essa demanda, o que ocasionou um movimento desafiador para todos que estavam à frente da escola (diretores, coordenadores, professores e participantes do PIBID), e um esforço ainda maior dos estudantes e seus responsáveis para conseguir acompanhar todas essas mudanças. A falta de aparelhos celulares, a falta de acesso à internet e a rotina diária incompatível com os horários das atividades remotas — pois a escola parou presencialmente, mas muitos dos responsáveis seguiam trabalhando normalmente, dificultando o suporte necessário para os estudantes acompanharem as atividades remotas — foram alguns dos pontos de destaque que marcaram essa trajetória.

Refletindo sobre o uso das fábulas no processo de alfabetização e letramento, compreendeu-se que, por ser uma excelente atividade de reflexão sobre o comportamento humano, levando os educandos a realizarem uma leitura reflexiva de forma que percebessem a ação das personagens, e a relação com os acontecimentos do dia a dia e do seu próprio



contexto social (Rodrigues; Lima; Martins, 2016). Assim, a fábula é um gênero importante para contribuir com o desenvolvimento da leitura e da oralidade dos estudantes. Ao explorar, por meio da ludicidade, a criatividade e o imaginário dos estudantes, permite que estes criem suas próprias hipóteses e reflexões acerca dos valores éticos e sociais tratados na moral de cada fábula. Por se tratar de narrativas mais simples, permite ao professor um amplo campo de trabalho em relação às atividades, podendo usar os elementos da história para desenvolver habilidades de escrita e de produção de texto com os estudantes.

Após uma análise da experiência aqui abordada, percebe-se que os estudantes que conseguiram acompanhar as atividades remotas do projeto apresentaram resultados positivos. Esses estudantes conseguiram reconhecer o sistema alfabético com mais facilidade ao retornarem para as aulas presenciais, apresentaram mais autonomia que outros para realizar atividades individuais, entre outros pontos, ainda que o contexto fosse desafiador.

A baixa frequência foi um dos pontos mais negativos para o desenvolvimento desse projeto, mas tratou-se de um ponto totalmente compreensível, visto o momento pelo qual o mundo estava passando e as dificuldades socioeconômicas e logísticas pelas quais passavam os estudantes. As intervenções foram planejadas de maneira que conseguissem abranger de forma inclusiva esses estudantes, sendo flexível e compreensível com as condições, mas, ainda assim, conseguindo atingir seus objetivos. As fábulas auxiliaram nesse processo de maneira leve, divertida e reflexiva, de forma que os estudantes puderam aprender novas palavras, refletir sobre a moral, criando suas próprias observações a respeito disso, e participar ativamente da construção do conhecimento.

Concluído este trabalho, considera-se que as discussões acerca do tema podem ser aprofundadas, principalmente sobre o uso das fábulas no processo de alfabetização e letramento dos anos iniciais nessa



nova rotina escolar após a pandemia da Covid-19. A experiência de participar do PIBID é algo único e importante no processo da formação docente brasileira, permitindo aos licenciados ID entender, aprofundar estudos e desenvolver experiências na educação pública, aproximando a universidade da Educação Básica e contribuindo para a aprendizagem desses estudantes. É um programa que deve ser mantido, defendido e ampliado nas universidades.

## Referências

ALAGOAS. **Decreto nº 69.541, de 19 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrentes do Covid-19 (Coronavírus), e dá outras providências. Maceió-AL: Diário Oficial do Estado, 2020. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/>. Acesso em: 17 ago. 2021.

ALAGOAS. **Portaria SEMED nº 12, de 2 de fevereiro de 2021**. Institui, em caráter excepcional, a organização e o funcionamento da oferta do ensino fundamental e suas modalidades, reunindo em um Ciclo Emergencial Continuum Curricular, dois anos letivos consecutivos para cumprimento dos objetivos, direitos de aprendizagem e desenvolvimento, competências e habilidades, nas Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Maceió, relativos ao período 2020/2021 e dá outras providências. Maceió-AL: Diário Oficial do Estado, 2021a. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=408872>. Acesso em: 28 out. 2023.

ALAGOAS. **Portaria SEDUC nº 13.425, de 27 de outubro de 2021**. Institui o retorno às aulas integralmente presenciais na Rede Pública de Ensino do Estado de Alagoas, no âmbito da rede pública e privada de ensino no âmbito do Estado de Alagoas, e dá outras providências. Maceió-AL: Diário Oficial do Estado, 2021b. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=422360#:~:text=Institui%20o%20retorno%20%C3%A0s%20aulas,Ensino%20do%20Estado%20de%20Alagoas>. Acesso em: 28 out. 2023.





ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BEHAR, P. A. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **Jornal da UFRGS**, 6 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc\\_orientador/doc\\_orientador-versao\\_final.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador-versao_final.pdf). Acesso em: 8 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **PIBID: Apresentação**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 23 out. 2023.

CAVALCANTE, V. C. **(Des)invisibilizando os currículos da EJA em escolas públicas de Maceió**. 2017. 184f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

FONTES, B.; NICOLAU, T. A Literatura Infantil e a Formação do Aluno por Meio das Fábulas. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, v. 5, n. 1, p. 67-86, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HUGON, M-A.; SEIBEL, C. Recherches impliquées, recherché-action: le cas de l'éducation. **Recherche et formation**, Bélgica, n. 2, p. 9-20, 1988.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **PNAD Educação 2019**. Editoria: Estatísticas Sociais, 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-meta->



de-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio. Acesso em: 19 nov. 2021.

LARCHERT, J. M. O Planejamento Pedagógico e a Organização do Trabalho Docente. *In*: LARCHERT, J. M. **Didática e Tecnologia I**. Módulo 2, Volume 5. Ilhéus-BA: UAB Editus, 2010. p. 56-80.

LUIS, S. M. B. Da formação a ação: o Pibid UFAL como processo reflexivo da formação docente inicial e continuada. *In*: SANTOS, L. F.; SILVA, S. R. P.; LUIS, S. M. B. **Universidade e Escola: diálogos sobre formação docente**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. P. 15-36.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial curricular de Maceió para o ensino fundamental**. Maceió: Editora Viva, 2020. Disponível em: <https://maceio.al.gov.br/uploads/documentos/Referencial-curricular-de-Maceio-RCM.pdf>. Acesso em: 28 out. 2023.

NEVES, P. A.; BORGES, C. B. A. consciência textual no gênero fábula: proposta e análise de um instrumento de verificação da coerência com alunos do Ensino Fundamental. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 77, p. 62-73, maio/ago. 2018.

RODRIGUES, M. S. F.; LIMA, J. M. D.; MARTINS, V. V. As Fábulas no processo de Alfabetização e Letramento. **Revista Mosaico**, v. 7, n. 1, p. 38-43, jan./jun. 2016.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, V. G.; LOPES, A. E. Fábulas: Valor Educativo e Cultural. **Relva**, Juara-MT, v. 5, n. 1, p. 153-166, jun. 2018.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.



SOARES, M. O que é letramento? *In*: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Concerto, 2016. p. 39-41.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Concerto, 2020. p. 14-39.

TEIXEIRA, P. M. M.; NETO, J. M. N. Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 3, n. 4, p. 1055-1076, 2017.

UNA-SUS – Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde. **Prevenção ao COVID-19 no Âmbito das Equipes de Consultórios de Rua**. Brasília: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/especial/covid19/pdf/54>. Acesso em: 28 out. 2023.





# **11 CONDIÇÕES DO TRABALHO DOS PROFESSORES NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NO BRASIL (2020-2021): O QUE DIZEM AS PESQUISAS?<sup>23</sup>**

*Yasmin Mayara Gomes Cavalcante  
Suzana Maria Barrios Luis*

## **Introdução**

É de conhecimento profuso que o trabalho docente foi - e está ainda sendo - fortemente afetado pelas mudanças causadas pela crise epidemiológica mundial da Covid-19. Contudo, muito antes da pandemia, o exercício docente já vem enfrentando desafios e transformações exaustivas. Historicamente, pode-se observar que a constituição da profissão docente acompanha uma série de fatores atrelados a conflitos de interesse, desvalorização, precarização e exigências:

[...] baixos salários, jornadas de trabalho constituídas com poucas horas destinadas ao estudo e preparação de aulas, indicadores de qualidade (Ideb e Idesp) organizados a partir de avaliações externas, responsabilização pela qualidade de ensino oferecida pela escola, atividades de cunho social sem relação direta com a docência, intensificando o trabalho e causando o transbordamento das atribuições dos professores

---

<sup>23</sup> Este capítulo foi apresentado e publicado nos Anais do XVII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade – 2023.



[...], democratização do acesso à informação e horizontalidade das relações intergeração [...] (Alves; André, 2013, p. 1).

Esses fatores, além de prejudicarem o trabalho docente, contribuem para uma degradação social da profissão, ao não reconhecerem sua complexidade e importância social, sendo vista com desprestígio e até desmoralização. Macedo e Mello (2017) destacam que a desprofissionalização docente manifesta-se de forma multifacetada, dentre outras, em práticas de: expansão das políticas do capital e do trabalho; associação do trabalho docente à reestruturação empresarial produtiva; exclusão das dimensões sociais, culturais e políticas da formação docente; escassez de recursos; ações do Estado gerencialista e controlador e avaliador das práticas pedagógicas; submissão dos professores às necessidades de competitividade e produtividade; terceirização de empresas de prestação de serviços educacionais; individualização das relações e da organização do trabalho; intensificação quantitativa e qualitativa do trabalho; obrigatoriedade da prestação de contas à população; aumento das funções na escola; falta de estudo para planejamento individual e coletivo. Aliado a isso, na perspectiva de descaracterizar a docência e, ao mesmo tempo, não fazer parecer tão desqualificante, o professor vem recebendo outras denominações, chamadas por Evangelista (2017), de “jargões empobrecedores”:

[...] professor tutor, voluntário, gestor, empreendedor, empoderado, orientador, eletrônico, protagonista, comunitário, inclusivo, multifuncional, socioemocional, pesquisador, inovador, flexível, de resultados, performático, monitor, oficineiro, eficaz, aprendiz, responsabilizado, treinado, em obsolescência – **adjetivam-no e pretendem desconstituí-lo no que tange às suas funções profissionais específicas de viabilizar a apropriação crítica do conhecimento histórica**



**e socialmente produzido**, ademais de tornar fragmentado e gelatinoso seu campo de trabalho com consequências degradantes para sua carreira (Evangalista, 2017, p. 3, grifos nossos).

Esses jargões, mais do que descaracterizar a função docente, apontam novas exigências, ao tempo que desqualificam cada vez mais quem a exerce, além de não se converter, ao contrário, em melhoria da qualidade da Educação.

As condições de desenvolvimento da Educação Brasileira e, com ela, a difícil jornada de trabalho dos professores, tornaram-se ainda mais precárias e desafiadoras a partir do advento da pandemia pela COVID-19. Para fazer frente a essa pandemia e como medida de prevenção de contágio da doença, a Organização Mundial de Saúde (OMS) recomendou várias medidas de segurança, sendo a mais importante o distanciamento físico. Assim é que, como medida de restrição para conter o avanço da COVID-19, as instituições escolares tiveram as atividades presenciais suspensas. Na perspectiva de atender às demandas educativas, o Ministério da Educação sancionou a portaria de nº 343, de 17 de março de 2020, que dispunha sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia do novo Coronavírus.

Desse modo, os profissionais da educação passaram a trabalhar a partir do ensino remoto<sup>24</sup>, demandados “[...] além dos saberes necessários à prática docente, os conhecimentos telemáticos (softwares, com-

---

24 Caracterizado por ser um “modelo de ensino mediado pela tecnologia digital que se assemelha à modalidade a distância para ser aplicado por secretarias estaduais e municipais. Tal modelo contempla atividades pedagógicas a exemplo dos áudios para envio em mensageiros virtuais, videoaulas gravadas mesmo que de forma não profissional, atividades em plataformas virtuais, e-mail, atividades em PDF e, até mesmo, atividades com material impresso em alguns casos etc. Como se vê, trata-se de uma forma de ensinar que depende da rede mundial de comunicação – a internet” (Troitinho, 2021, p. 4).



putadores, plataformas digitais, entre outras)” (Bernardo *et al.*, 2020, p. 10), bem como a provisão pessoal dos recursos necessários a esse ensino.

Desse modo, a área da Educação foi uma das mais afetadas pela crise epidemiológica: a SAE Digital (2020) informa que segundo a UNESCO, 1,5 bilhão de estudantes em 188 países foram impactados pela pandemia da COVID-19. Tratando-se do contexto brasileiro, a situação trouxe à tona problemas como pouca ou nenhuma acessibilidade à internet e recursos digitais por parte das famílias carentes, pouco preparo das escolas em lidar com esse novo contexto e dificuldades de apropriação tecnológica por parte das equipes docentes, além da acentuada precarização de seu trabalho.

Segundo Macedo (2020), muito antes da pandemia havia uma crise capital vigente no país. Todavia, com a crise epidemiológica essa situação aprofundou drasticamente as desigualdades sociais em mais pobreza, desemprego, precarização do trabalho, queda da renda familiar, vulnerabilidade sanitária, menos acesso à educação, racismo, homicídios, violência, disparidades raciais e informalidade no mercado de trabalho etc.

Por conseguinte, se antes da pandemia o professor já enfrentava desafios e transformações extenuantes na esfera pessoal e profissional, com a crise epidemiológica, tivemos a preocupação em investigar como se constituíram as condições do trabalho dos professores no contexto do ensino remoto.

Posto isto, interpomos as seguintes questões norteadoras de nossa investigação: Os professores poderiam ser responsabilizados pela precariedade do ensino remoto e não presencial, se antes da pandemia, nem o poder público garantia plena assistência à formação docente na área das tecnologias digitais? Como os professores poderiam estar preparados para ensinar à distância em meio à emergência de saúde pro-





vocada por uma crise epidemiológica? Quem poderia prever tamanha mudança na ação docente?

Diante desta discussão, o presente capítulo é fruto de uma pesquisa bibliográfica em periódicos brasileiros, já concluída, tendo por objetivo analisar as condições de desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores da Educação Básica no ensino remoto no contexto da pandemia pela COVID-19 no Brasil, considerando o recorte temporal 2020-2021.

Este capítulo encontra-se organizado em três tópicos: introdução, desenvolvimento, contendo a discussão conceitual acerca dos embates e desafios enfrentados na docência em tempos de políticas neoliberais, o percurso metodológico e a análise das publicações acadêmicas selecionadas e, por fim, as considerações finais.

## **Embates e desafios da docência em tempos de políticas neoliberais: dos anos 1990 à Pandemia da Covid-19**

Desde o advento das mudanças políticas, econômicas e culturais do final do século XX e início do século XXI, a organização do trabalho dos professores vem sofrendo com a precarização desde a formação inicial até a atuação em sala de aula. De acordo com Oliveira (2010), a profissionalização dos trabalhadores da educação se deu mediante a ampliação dos sistemas escolares. Por intervenção dos marcos das reformas educacionais a partir da década de 1990<sup>25</sup>, o magistério tem sido marcado pela busca de reconhecimento profissional e socioeconômico,

---

25 Essas reformas são viabilizadas, segundo Silva e Abreu (2010, p. 524) por iniciativas, como: “[...] Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Brasil, 1996); as ações do Ministério da Educação que tomam por objeto as mudanças curriculares e a organização geral da escola, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Sistema de Avaliação da Educação Básica; as Diretrizes Curriculares Nacionais propostas pelo Conselho Nacional de Educação; as políticas de financiamento, tais como a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e, mais posteriormente, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica, dentre outras”.



a contar, sobretudo, com diferentes tipos de formação, especialização e remuneração. Nesse sentido, a construção histórica do magistério é marcada pela luta de constituir-se como profissão.

As reformas educacionais impuseram uma concepção de profissionalização proveniente de uma política de Estado racional-burocrática que projeta formar um novo perfil de empregado demandado pelo sistema capitalista, que, ademais, estaria ameaçado à perda de “[...] autorregulação, competência específica, rendimentos, licença para atuação, vantagens e benefícios próprios, independência etc.” (Oliveira, 2010, p. 21). Dessa forma, as mudanças estruturais capitalistas e a reforma do aparelho de Estado após 1990 reconverteram as condições do trabalho docente (Evangelista, 2017).

Tais reformas, resultantes da busca de adequação dos sistemas escolares à expansão da cobertura escolar, traziam novas normas de organização do ensino que tendiam à **padronização de importantes processos**, tais como o **livro didático, as propostas curriculares centralizadas, as avaliações externas**, entre outras (Oliveira, 2010, p. 21, grifos nossos).

A busca por pré-determinar o material didático, os documentos de sistematização e organização do currículo escolar e os instrumentos avaliativos em larga escala tende a exercer uma ação intimidatória através de uma padronização que justificará a desigualdade dos resultados. Sobretudo, a busca pela padronização desses processos desconsidera a desigualdade de condições de escolarização dos estudantes, bem como, cada vez mais, expropria do professor os conhecimentos e sua autonomia pedagógica.

Motta e Leher (2017) expõem que as reformas neoliberais no Brasil nos anos de 1990 reconverteram a formação e o trabalho dos professores e o discurso firmou-se na seguinte proposição: a Educação foi



expandida mundialmente, porém necessita de qualidade, pois nem o Estado e nem os professores foram capazes de solucionar os problemas de evasão e de baixo desempenho escolar. Com isso, é legal a atuação ativa das organizações vinculadas ao capital na direção dos assuntos educacionais, mesmo que os docentes não aceitem as reformas. “Estávamos diante da tendência de a Organização Mundial do Comércio (OMC) listar a educação entre as atividades comerciais [...], criando um mercado educacional internacionalizado” (Motta; Leher, 2017, p. 244).

Atrelada a esse cenário das reformas neoliberais, a cultura do capital industrial, disseminada inicialmente pelos princípios de administração científica de Henry Ford e Frederick Taylor, progredia em modificar o perfil de trabalhador especialista para trabalhador “[...] qualificado, participativo, multifuncional, polivalente” (Antunes, 2003, p. 48 *apud* Macedo; Mello, 2017, p. 221). Esse trabalhador, na era da sociedade do conhecimento, é responsável por seu desempenho, resultados, organização e especialmente, é capaz de empreender habilidades intelectuais no progresso do trabalho, em benefício do ordenamento social e individual (Macedo; Mello, 2017).

Frente às reformas iniciadas nos anos 1990, os professores são apontados como agentes principais dos programas de mudança. Se antes disso eram ignorados, agora, “[...] são considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema, tendo sobre suas costas a responsabilidade pelo êxito ou fracasso dos programas” (Oliveira, 2010, p. 25).

“No caso dos trabalhadores docentes, eles têm sido motivados a serem gestores da sua prática com eficiência, eficácia e produtividade” (Macedo; Mello, 2017, p. 224). Essas bases de rendimento e responsabilidade profissional serviram para controlar e avaliar o professor, internalizando ao papel docente o profissionalismo, o gerencialismo e a performatividade. De acordo com Ball (2005), o profissionalismo no



Estado do bem-estar social não tem espaço para consolidar-se como prática ético-cultural, pois este termo, anteriormente pautado na moralidade, diálogo, competência e responsabilidade, se vê suprimido pelo “pós-profissionalismo” dos tempos modernistas, que, alinhado à performatividade (cultura do desempenho) e ao gerencialismo (cultura da gestão) - principais tecnologias da reforma educacional - representa a busca ideal e aterrorizante pela diferenciação, nomeação e classificação.

No “pós-profissionalismo”, o professor é tido como um profissional do regime, passível de avaliação e exigência de terceiros, sem lugar de direito e autonomia para julgar se seu desempenho está correto/incorreto ou adequado/inadequado. É um cativo a serviço da reforma. Na cultura performativa, o trabalho docente é controlado pelo desempenho na eficácia (fazer o que deve ser feito) e na eficiência (fazer as coisas corretamente), que se utiliza de indicadores de produtividade ou materiais promocionais da modernidade, a fim de incentivar, avaliar e comparar profissionais em termos de resultados (Ball, 2005).

De acordo com Clarke *et al.* (1994, p. 4 *apud* Ball, 2005, p. 544) “[...] o gerencialismo tem sido o principal meio pelo qual a estrutura e a cultura dos serviços públicos são reformadas”. O gerencialismo é uma categoria de poder que gera a cultura da competitividade empresarial e, no meio escolar, tem a capacidade de anular os sistemas ético-profissionais a fim de substituí-los por sistemas empresariais concorrentes (Bernstein, 1996 *apud* Ball, 2005). “O gerenciamento busca incutir performatividade na alma do trabalhador” (Ball, 2005, p. 545).

Conforme Ball (2005, p. 545), “[...] as tecnologias de política envolvem a utilização calculada de técnicas e artefatos para organizar forças humanas e capacidades em redes de poder funcionais”. No pós-profissionalismo, para prover um novo ambiente de monitoramento e informações, concentrado no Estado, a performatividade e o gerencialismo oferecem um caminho proveitoso para a Educação e a comodida-



de pública. Porém, Ball (2005) esclarece que essas tecnologias são postas por condições de desempenho implacáveis e, portanto, não podem ser satisfeitas nem alcançadas.

Substancialmente, contudo, essas tecnologias têm o poder de alterar, por exemplo, o sentido do que é ser professor. “[...] Os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho” (Ball, 2005, p. 546). Com a potencialidade de inserir uma nova identidade social, as tecnologias da política de reforma introduzem nos professores a necessidade de excelência; eficácia acima da ética; ordem além da dúvida; elevado desempenho; metas de produtividade; fins de competição e alta classificação (Ball, 2005). O que vale é a performance e não mais sua essência.

E para atender as exigências do mercado, o professor é treinado para ser um técnico do ensino, um instrutor útil a uma estatística de mercado, incapaz “[...] de julgamento crítico e reflexão. Ensinar constitui apenas um trabalho, um conjunto de competências a serem adquiridas” (Ball, 2005, p. 548). “Passa-se a entender qualidade como produtividade, com eixo na eficiência e eficácia” (Macedo; Mello, 2017, p. 229). Logo, a precarização se manifestará rapidamente nas práticas curriculares.

A revisão bibliográfica de Guarnieri (1996 *apud* Sampaio; Marin, 2004, p. 1209) discorre que a precarização do trabalho docente pode ser percebida, por exemplo, quando “[...] os professores não têm familiaridade com os conteúdos a serem ensinados, nem com os tipos de dificuldade dos alunos; eles têm dificuldade de transformar os conhecimentos adquiridos anteriormente em conteúdos ensináveis”. Outras situações que incidem na precarização do trabalho dos professores dizem respeito à dificuldade de organizar a sequência de ensino; dificuldade para organizar atividades escolares para os alunos; o trabalho com conteúdos



diversificados ao mesmo tempo e por anos seguidos; contingente de não habilitados; baixíssimo salário; esvaziamento de conteúdos; carga horária de trabalho/de ensino; tamanho das turmas; razão professor/alunos; rotatividade de professores e itinerância deles por várias escolas (Sampaio; Marin, 2004).

Desse modo, podemos refletir que a práxis do trabalho do professor interfere continuamente na aprendizagem dos alunos. Isso porque o currículo escolar intervém no processo de ensino e na maneira como o professor organizará sua prática pedagógica, isto é, assimilando os conhecimentos essenciais que integram o currículo da escola; estudando como esses conhecimentos serão sequenciados e coordenados no decorrer das séries escolares; compreendendo o desenvolvimento de cada aluno no processo de aprendizagem e apreendendo como as ações serão planejadas e administradas.

## Pandemia e condições do trabalho docente

A falta de preparo dos professores para o ensino remoto foi um discurso fortemente propagado entre os meios de comunicação. Não ignoramos que este fato, realmente, constitui-se um problema na formação dos professores. Muitos docentes tiveram dificuldades em lidar com as novas tecnologias digitais durante o ensino remoto e isto prejudicou, consideravelmente, o desenvolvimento educacional e formativo do próprio professor e dos alunos. Porém, o que analisamos é que esta “falta de preparo” não pode ser lançada à autoria do professor, uma vez que este problema advém de falhas perversas e longínquas nas políticas públicas para a formação e condições do trabalho docente, além do próprio acesso às TDIC pela população em geral, já que não se trata de meios utilizados especificamente na docência.

Aliás, a falta de preparo dos professores não foi o único problema relacionado ao ensino remoto. Os profissionais da educação fo-



ram arduamente desafiados a encarar outras demandas educacionais, tais quais: adaptação do formato, baixo retorno dos alunos ou ausência deles nas aulas pela falta de dispositivos ou até mesmo a falta de acesso à internet, alta cobrança de resultados, crescimento da demanda de atendimento individual às famílias, falta de infraestrutura e de contato direto com os alunos (Borges; Oliveira; Vieira, 2020).

Inesperadamente, os professores tiveram que adaptar as aulas, os espaços, os conteúdos, o planejamento e as ferramentas. As aulas e atividades remotas e não presenciais foram a “solução”, mesmo que paliativa, mediante a suspensão imediata das aulas presenciais nas instituições de ensino. Para se comunicar com os alunos e ministrar as aulas, muitos professores tiveram que recorrer a diferentes recursos como *Google Meet*, Plataforma *Moodle*, *Google Classroom*, *Zoom Video*, *Whatsapp* e *Lives*. “Desta forma, o trabalho remoto (*home office*) [...] no contexto da pandemia se deu de forma emergencial, sem tempo para planejamento e preparação prévia dos trabalhadores envolvidos nesse processo” (Bernardo *et al.*, 2020, p. 9, grifo das autoras).

Vale salientar, para além dos requisitos tecnológicos, outros aspectos desafiadores e intervenientes nessa difícil experiência de ensino remoto: o ambiente doméstico, em geral, pouco favorável à ministração e à assistência de aulas; as longas horas de exposição às telas; a pouca interação entre os estudantes, especialmente necessária entre as crianças e adolescentes, bem como os efeitos maléficos à saúde física e mental, resultantes do longo tempo de distanciamento social.

Uma pesquisa, realizada por Gonçalves e Guimarães (2020), sobre condições do trabalho docente durante a pandemia, constatou aspectos, como: falta de preparo para ministrar aulas não presenciais, altos índices de sentimentos negativos em relação ao trabalho, supressão do apoio da instituição e perda da participação e autonomia dos alunos. Isso denota que os professores careciam, naquele momento, mais ainda,



de recursos necessários para as atividades pedagógicas e apoio em suas práticas para o cuidado de sua saúde mental.

Não obstante as circunstâncias dos conflitos de interesse, desvalorização, precarização e exigências do trabalho docente antes da pandemia; das novas demandas durante a pandemia e das dificuldades em lidar com as novas tecnologias no cenário de crise, “[...] devemos reconhecer o lugar de destaque e esforço de cada professor” (Rosa, 2020, p. 4) na condução do processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica no Brasil. Ainda que necessitados de formação na área das tecnologias digitais, muitos professores buscaram recorrer a novos conhecimentos, metodologias, materiais didáticos, equipamentos e estratégias a fim de exercer suas funções profissionais em uma atuação ética e pedagógica ao compromisso com a formação humana dos alunos, e isso não pode ser desprezado nem desconsiderado.

Diante disso, consideramos que o preparo para o ensino remoto requer, para além de fluência digital, formação continuada com a utilização do recurso da informática; estudo da modalidade; contato prévio com a metodologia, domínio de ferramentas; planejamento das instituições; estrutura de equipamentos e investimento do Estado nas ações de formação e valorização dos professores. Além disso, é fundamental garantir aos estudantes os meios necessários (equipamentos e acesso à internet) para participar das atividades escolares, sem contar com as condições de vida em geral, o que se constitui como uma dificuldade para além da pandemia.

## **Percurso Metodológico**

A fim de refletir acerca das condições do trabalho dos professores no contexto do ensino remoto durante a pandemia da COVID-19 no Brasil, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo (Gray, 2012; Sousa; Santos, 2020), a partir de publicações em periódicos





realizadas entre 2020 e 2021, buscando analisar e interpretar os dados a partir de um olhar crítico-reflexivo.

Utilizamos a pesquisa bibliográfica, de acordo com Fink (2005, p. 3 *apud* Gray, 2012, p. 87), como “[...] um método sistemático, explícito e reproduzível para identificar, avaliar e sintetizar o corpo existente de trabalho completo e registrado, produzido por pesquisadores, estudiosos e profissionais”. Por conseguinte, a técnica utilizada para este estudo foi a análise de conteúdo, que se dá pela fase de planejamento, coleta e sistematização dos dados e se propõe a catalogar (classificar) e identificar (categorizar) os tipos de conteúdos, limitando-os a componentes-chave de maneira a serem comparáveis com uma série de outros componentes (Carlomagno; Rocha, 2016).

A pesquisa foi desenvolvida em cinco etapas: a) a primeira, com a pesquisa bibliográfica por meio do portal eletrônico *Scientific Electronic Library Online* (SciELO Brasil), tendo como filtros selecionados o idioma Português, coleções Brasil e os anos de publicação 2020 e 2021, com o intuito de visualizar as pesquisas mais recentes no que tange à temática de investigação deste estudo; b) a segunda etapa consistiu na busca por publicações que descrevessem as condições de desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores no ensino remoto no contexto da pandemia pela COVID-19 no Brasil. Para isso, foram utilizadas chaves de busca (que resumem as ideias principais da pesquisa) acrescentadas ao termo “AND” com o objetivo de chegar a um resultado mais preciso em relação ao recorte dado ao estudo.

Nesse momento, foram coletadas 81 publicações que faziam menção às ideias principais da pesquisa; c) a terceira etapa deu início à leitura de identificação por título, resumo e obra, que permitiu averiguar se aquela produção apresentava evidências concernentes ao objeto da pesquisa. Feita essa averiguação, procedeu-se a leitura completa da obra a fim de analisá-la em outros aspectos, como objeto de estudo,



tipo de trabalho, instrumento(s) de coleta de dados e quantitativo de participantes; d) a quarta etapa consistiu na catalogação e identificação das 07 (sete) publicações que, de fato, discorriam sobre as condições do trabalho dos professores no ensino remoto no contexto da pandemia pela COVID-19 no Brasil; por fim, e) a quinta e última parte, que correspondeu ao processo de análise, a partir da releitura das publicações selecionadas, organização de um quadro-síntese contendo as referências e o resumo que produzimos de cada uma e categorização dos dados.

Concluído esse processo, demos início à sistematização da análise dos dados, a partir da qual originou-se o recorte feito por meio deste trabalho.

## **O Ensino Remoto durante a Pandemia da Covid-19 no Brasil e o Cenário de Recrudescimento da Precarização do Trabalho Docente**

Ao analisar o exercício dos professores no contexto do ensino remoto, é possível afirmar que, em circunstâncias de cenário pandêmico, o trabalho docente sofreu severas reconfigurações no que concerne ao aprofundamento da intensificação e precarização das condições de trabalho. Surpreendidos pela necessidade de redirecionamento de aula e de um espaço físico para um ensino remoto, os professores foram condicionados a jornadas de trabalho extenuantes na tentativa de adaptação ao novo formato de ensino.

A partir dos dados obtidos por meio da análise das publicações selecionadas, foi possível caracterizar três dimensões do processo de intensificação e precarização do trabalho docente durante a pandemia, sobre as quais discutiremos a seguir: a) dimensão psicossocial e emocional; b) dimensão inter-relacional e pedagógico-didática e c) dimensão infraestrutural e político-institucional. Vale ressaltar que essas três dimensões aparecem em todas as pesquisas analisadas, o que demonstra



a intensidade dos problemas vivenciados pelos professores durante o período em tela.

Do ponto de vista da dimensão psicossocial e emocional, os trabalhos de Souza *et al.* (2021), Ferreira *et al.* (2021), Troitinho *et al.* (2021) e Ludovico *et al.* (2021) identificaram problemas como vulnerabilidade em relação ao emprego, o medo em relação à situação sanitária e social que o país atravessava, bem como o sentimento de solidão em seu trabalho, a preocupação com a falta de condições de estudo dos estudantes e a pressão pela inovação no trabalho pedagógico-didático. Além disso, o aumento das tarefas domésticas para as professoras e o medo em relação aos males causados pela pandemia foram relatados nessas publicações.

Permeados por um processo de desgaste psicossocial, os professores sofreram ainda mais com o agravamento de problemas de saúde no contexto do ensino remoto durante a pandemia da COVID-19 no Brasil, e isso pode ser alegado pelos dados das pesquisas que analisamos.

O cansaço pelos anos de trabalho, atrelado à adaptação de uma nova modalidade de ensino imposta pelo distanciamento; a perda do relacionamento presencial que envolve a docência, o exercício árduo com o uso de tecnologias, uma vez que estavam desprovidos de recursos tradicionais de ensino que incluem quadro, pincel e projetor de slides; a ausência de equipamento adequado às tarefas laborais; uso de bebidas e drogas lícitas como fuga da ansiedade e do estresse e a indisposição às atividades físicas frente ao desgaste físico e mental, explicam o impacto na insatisfação com o trabalho no ensino remoto (Silva *et al.*, 2021).

Um dado destacado na pesquisa acima e que chama a atenção para reflexão é o medo dos professores quanto à vulnerabilidade do emprego. É conhecido que a insegurança abala o emocional e acarreta senso de incapacidade e instabilidade, e na tentativa de manter o emprego, muitas vezes, o professor faz “[...] frente à produção de mão de obra,



majoritariamente destinada ao trabalho simples, a baixo custo e atrativa para os investimentos externos no país” (Evangelista, 2017, p. 5).

De acordo com Souza *et al.* (2021), a ampliação do número de professores contratados nos diferentes sistemas de ensino no Brasil, como por exemplo o professor eventual, constitui a insurgência do trabalho uberizado. O fenômeno da “uberização escolar”, nada mais é do que o fastígio da desprofissionalização docente. É nessa relação precarizada que o professor se vê solitário e amedrontado e além de ter que conviver com os males causados pela pandemia, é submetido ao mal-estar individual quanto à seguridade do seu trabalho. Isso desencadeia, dentre outros problemas evidenciados na pesquisa, o enfraquecimento de lutas contra a nocividade do trabalho, que em outra parte é utilizado pelas novas políticas de gerenciamento sob o capitalismo (Ball, 2005) para romper os pilares de solidariedade e laços coletivos no trabalho docente (Souza *et al.*, 2021).

Problemas relacionados à saúde física e mental dos professores foram expressos na pesquisa de Troitinho *et al.* (2021), que revelou que a vivência do trabalho remoto gerou crescimento de estresse percebido (percepção de sentimentos e cognições de quanto estresse o indivíduo está sofrendo), afeto negativo (angústia, insatisfação e medo) e sentimentos de ansiedade (fadiga, preocupação excessiva, indecisão e tristeza).

Ainda em relação à saúde dos professores, o trabalho em casa gerou uma grande sobrecarga, especialmente para as mulheres, que precisavam conciliar as rotinas domésticas e necessidades da família. Tanto na pesquisa de Pinho *et al.* (2021), quanto nas pesquisas de Troitinho *et al.* (2021) e de Bridi *et al.* (2021), é possível constatar que, em relação ao gênero, as mulheres foram mais afetadas no âmbito do trabalho remoto, em virtude da sobrecarga doméstica, acarretando em crise de ansiedade, mau humor, transtornos mentais comuns e má qualidade do sono entre as professoras pesquisadas (Pinho *et al.*, 2021).



Conforme Silva *et al.* (2021, p. 6123), “[...] observou-se que quase 80% dos(as) professores(as) investigados(as) não se encontravam satisfeitos(as) com o trabalho durante a pandemia”, uma vez que a pesquisa revelou que, em relação à satisfação com o trabalho, 21,6% estavam satisfeitos; 44,7% indiferentes e 33,7% insatisfeitos. Os resultados mostram que as chances de indiferença e insatisfação com o trabalho foram observadas entre aqueles que estavam há mais tempo de docência, sem cônjuge, dificuldade com atividades remotas, sem posse de computador, tabagistas, em uso de bebida alcoólica, sedentários e atividade de lazer ausente (Silva *et al.*, 2021).

A insatisfação naturalmente gera sentimentos de desinteresse, apatia, desmotivação, fracasso e indiferença. É admissível que os professores estivessem mais descontentes com a profissão no ensino remoto, pois foram submetidos a situações inesperadas de intensificação do trabalho que estavam fora do seu poder de decisão: por exemplo, ditar o fim do isolamento físico, escolher entre ensinar ou não no ensino remoto, se abster de responder demandas dos estudantes enviadas principalmente por *WhatsApp* etc.

No que diz respeito à dimensão inter-relacional e pedagógico-didática, identificamos os trabalhos de Ludovico *et al.* (2021), Souza *et al.* (2021), Ferreira *et al.* (2021) e Denardi *et al.* (2021). Ludovico *et al.* (2021) descrevem diversos problemas do ponto de vista pedagógico-didático e da inter-relação entre professor e estudantes, como o processo de adaptação ao ensino remoto e uso das tecnologias digitais, a ausência de feedbacks dos estudantes sobre seu nível de compreensão dos conteúdos, uma vez que muitos não gostavam de falar, desligavam a câmera por vergonha ou por conta da qualidade da internet, dentre outros. Quanto a isso, a pesquisa de Ferreira *et al.* (2021) relata que um grupo de professores perceberam uma redução do envolvimento dos estudantes com as atividades remotas, além dos problemas de acesso à



internet e equipamentos para acompanhamento das aulas. Para amenizar essa situação, além do uso de tecnologias, os professores buscaram escutar e acolher os estudantes como forma de reorientar o processo de ensino-aprendizagem.

Denardi *et al.* (2021) e Ludovico *et al.* (2021) apontam algumas dificuldades, no âmbito pedagógico-didático, vivenciadas pelos professores: dificuldades em perceber e acompanhar os níveis de compreensão do conteúdo por parte dos estudantes, professores e estudantes mais cansados no formato on-line, trabalho extra assumido pelos professores, preocupação com um ensino robotizado, aumento da carga horária e necessidade de preparação de aulas sob outros moldes, dificuldades de acesso à internet por parte de alguns estudantes, ausência de suporte por parte das escolas, visão negativa do ensino por parte das família, preocupação e investimento a fim de melhorar o engajamento dos estudantes, lidar com os imprevistos relacionados à tecnologia, dentre outros.

Por outro lado, a pesquisa realizada por Denardi *et al.* (2021) identificou experiências em que a tecnologia facilitou a execução dos trabalhos em aula e promoveu uma nova forma de ensinar. De alguma forma, o uso das tecnologias no ensino remoto propiciou ao professor meios que poderiam facilitar a comunicação, interatividade e vínculo com os estudantes. Já a pesquisa de Ferreira *et al.* (2021) mostrou a experiência de professores de Educação Física que, ao perceberem a descaracterização das aulas e ameaça à identidade da área, depararam-se com o caso emblemático sobre como ensinar este componente curricular em ambiente virtual. Os professores relataram que o problema não era a falta de conteúdos e/ou possibilidades de desenvolvimento destes, mas sim o distanciamento dos corpos e a artificialização das interações humanas. À vista disso, o que possibilitou uma nova forma de ensinar Educação Física no ensino remoto foi a inserção de novas ferramentas e plataformas digitais.



No que concerne à dimensão infraestrutural e político-institucional, dois aspectos se destacam das pesquisas analisadas: ampliação da jornada de trabalho, lacunas significativas na formação continuada dos professores e falhas na provisão dos meios necessários para garantir condições mínimas de desenvolvimento do trabalho docente. De maneira imperiosa, os professores tiveram que buscar os próprios meios de comunicação, formação e aprendizagem. Assim, tivessem ou não conhecimento e experiência no uso de tecnologias digitais, os professores encararam problemas com custos e recursos de trabalho e com a constatação de que os instrumentos tecnológicos nem sempre eram suficientes para efetivar o ensino-aprendizagem.

O processo de ensino por meio de plataformas digitais levou os professores a dedicarem mais horas para as aulas em tempo real (síncronas) e aulas gravadas (assíncronas), tendo como consequência direta a ampliação da jornada de trabalho (Pinho *et al.*, 2021). Além disso, tiveram que lidar com outros fatores que dificultaram o processo de planejamento e realização do processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa realizada por Pinho *et al.* (2021) identificou que 51,4% dos professores tiveram alterações no contrato de trabalho; 76,8% tiveram um aumento do tempo/carga horária comparada ao período anterior à pandemia; 40,8% estavam satisfeitos com a capacidade de trabalho e 76,0% destacaram aumento da insegurança e medo de ficar desempregado. Ademais, apenas 19,6% dos professores tinham espaço físico específico para o trabalho remoto; somente 36,7% relataram ter internet banda larga adequada; além das dificuldades no planejamento e execução das atividades à distância (61,4%), na comunicação com os estudantes (61,1%) e no uso de ferramentas (58,5%).

Souza *et al.* (2021) relatam que os professores tiveram que aprender a desenvolver, rapidamente, novas atividades de ensino, utilizando aparatos tecnológicos e plataformas digitais pouco conhecidas



sem terem recebido instruções, formação e materiais mínimos para isso. Tal constatação é corroborada na pesquisa de Ferreira *et al.* (2021), que, ao abordarem a respeito dos novos cenários e desafios, retratam que as narrativas dos professores apresentam a falta de oferta de formação continuada como um problema na condução de uma pedagogia apropriada nas aulas.

Há que se considerar que a precarização do trabalho dos professores não é uma novidade, contudo, no novo contexto tornou-se extensiva e intensiva. Pode-se compreender que a intensificação do trabalho dos professores pode ser resumida, entre outras razões, “[...] como processo que conduz à redução do tempo para descanso na jornada de trabalho; implica falta de tempo para atualização e requalificação profissional e potencializa a sobrecarga de trabalho” (Souza *et al.*, 2021, p. 6).

Cabe ressaltar que, em meio a tanta intensificação do trabalho docente, cenários positivos foram evidenciados nas pesquisas. De acordo com Ludovico *et al.* (2021), uma professora pesquisada por eles alegou que o apoio oferecido pela escola aos professores foi importante para amenizar o estresse e o compartilhamento de angústias no grupo de professores foi uma oportunidade para compreender que não estava sozinha.

A falta de preparo dos professores para o ensino remoto se estabeleceu como um problema na formação docente. A ausência e/ou insuficiência de formação, no que diz respeito ao uso das tecnologias de informação, agravou as condições do exercício docente no período do ensino remoto. Se os professores viessem recebendo uma formação político-pedagógica seriamente comprometida com a profissão docente, poderíamos ter um quadro de gravidades educacionais reduzidas, concernentes, por exemplo, ao trabalho com as tecnologias. Uma vez que esta não foi a realidade, muitas formações que os professores receberam remotamente detinham um cunho de fazer o que é possível





nas circunstâncias dadas, não havendo a preocupação legítima com o preparo que os professores deveriam ter para o ensino.

De forma concisa, os resultados das pesquisas sugerem que o trabalho docente no contexto do ensino remoto durante a pandemia da COVID-19 produziu sérios impactos na condição de vida e trabalho dos professores da Educação no Brasil. Parece acertado afirmar que o trabalho remoto não instaurou a intensificação do trabalho docente, mas trouxe ainda mais precarização ao exercício dos professores e pode ser concebido como importante fonte de extensão da jornada de trabalho, articulada aos modos de controle e cobranças de sobretrabalho (Souza *et al.*, 2021); conflitos de conciliação de responsabilidades profissionais e domésticas, produzindo consequências à saúde docente (Pinho *et al.*, 2021); adoecimento físico e mental (Troitinho *et al.*, 2021); insatisfação com o trabalho profissional (Silva *et al.*, 2021) e dificuldades e preocupações com relação ao processo de ensino-aprendizagem (Denardi *et al.*, 2021).

## Considerações finais

Retomando o objetivo deste capítulo, que foi de realizar uma análise bibliográfica acerca das condições de desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores da Educação Básica no ensino remoto no contexto da pandemia pela COVID-19 no Brasil (2020-2021), consideramos que o ensino remoto afetou diretamente a vida dos professores em dimensões fundamentais de sua vida e de sua profissão.

Com base nos dados dessa pesquisa, pode-se perceber que o professor foi um dos profissionais mais afetados, penosamente, pela pandemia e nela “[...] o alto investimento afetivo dos professores para responder às demandas da profissão, em condições frequentemente adversas, não produz reconhecimento, mas pode produzir crises de eficácia” (Carlotto *et al.*, 2015 *apud* Gonçalves; Guimarães, 2020, p. 780).



De acordo Gonçalves e Guimarães (2020), a falta de preparo para ministrar aulas não presenciais, os altos índices de sentimentos negativos em relação ao trabalho, a supressão do apoio da instituição e a perda da participação e autonomia dos estudantes denotam que os professores carecem, mais ainda, de recursos necessários para as atividades pedagógicas e apoio em suas práticas para o cuidado de sua saúde mental.

Em síntese, foi possível verificar que a ampliação da jornada de trabalho, as dificuldades na interação com os estudantes, os obstáculos tecnológicos e o uso acentuado de ferramentas e plataformas digitais foram os aspectos comuns que apareceram nas pesquisas sobre as condições do trabalho dos professores no contexto do ensino remoto durante a pandemia da COVID-19 no Brasil. Isso sugere que a reestruturação do trabalho docente exige reflexões e mudanças, visto que a pandemia facultou ainda mais desafios e dificuldades à vida dos profissionais da educação.

Diante do exposto, consideramos que os resultados obtidos neste trabalho favorecem uma discussão atual e ampla sobre o assunto com base em fundamentos da área da docência por meio de produção acadêmica e da escuta dos atores envolvidos. Enfatizamos que há muito ainda para ser analisado acerca da temática deste estudo. Existem diagnósticos profissionais, lacunas aprofundadas de intensificação do trabalho do professor e situações herméticas de precarização educacional que carecem de estudos de conhecimento através de pesquisa explícita e registrada, a fim de que a sociedade e demais organizações compreendam e procurem estabelecer medidas de (trans)formação na profissão docente no Brasil. “Sabemos muito bem o que é preciso fazer. Seremos capazes?” (Nóvoa, 2017, p. 1114).



## Referências

ALVES, C. S.; ANDRÉ, M. E. A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. Afonso de André – **36ª Reunião Nacional da ANPED** – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia GO. Disponível em: [http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt08\\_trabalhos\\_pdfs/gt08\\_2640\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2640_texto.pdf). Acesso em: 13 dez. 2021.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, Dec. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/?lang=pt>. Acesso em: 08 dez. 2021.

BERNARDO, K. A. S.; MAIA, F. L.; BRIDI, M. A. As configurações do trabalho remoto da categoria docente no contexto da pandemia Covid-19. **Novos Rumos Sociológicos**, v. 8, n. 14, p. 8-39, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/norus.v8i14.19908>. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRIDI, M. A.; BEZERRA, G. U.; ZANONI, A. P. O trabalho remoto e as condições das mulheres no contexto da pandemia Covid-19. **Remir Trabalho**, 2020. Acesso em: <https://www.eco.unicamp.br/remir/>. Acesso em: 08 jun. 2022.

DENARDI, D. A. C.; MARCOS, R. A.; STANKOSKI, C. R. Impactos da pandemia covid-19 nas aulas de inglês. **Ilha do Desterro**, v. 74, nº 3, p. 113-143, Florianópolis, set/dez 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2021.e80733>. Acesso em: 03 jun. 2022.

EVANGELISTA, O. Faces da tragédia docente no Brasil. **Anais do IX Encontro Brasileiro da Redeestrado**, p. 1-21, 2017. Disponível em: [http://redeestrado.org/xi\\_seminario/pdfs/eixo3/68.pdf](http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/68.pdf). Acesso em: 02 abr. 2022.



FERREIRA, H. J. *et al.* E a Educação Física? Narrativas de professores-pesquisadores sobre as aulas remotas em institutos federais. **Movimento** (Porto Alegre), v. 27, e27070, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.117478>. Acesso em: 03 jun. 2022.

GONÇALVES, G. B. B.; GUIMARÃES, J. M. M. Aulas remotas, escolas vazias e a carga de trabalho docente. **Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, p. 772-786, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v14i30.1203>. Acesso em: 21 mar. 2022.

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. Tradução: Roberto Cataldo Costa; revisão técnica: Dirceu da Silva. Pesquisando, revisando e usando a bibliografia. - 2. ed. - Porto Alegre: Penso, 2012. Disponível em: <http://ria.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/1281>. Acesso em: 28 abr. 2022.

LUDOVICO, F. M.; NUNES, M. B.; BARCELLOS, P. S. C. C. Trajetórias de uma Professora de Língua Inglesa em Ensino Remoto Emergencial. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, p. 1103-1134, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202117884>. Acesso em: 03 jun. 2022.

MACEDO, E. E. Desigualdade e pandemia nas vidas das brasileiras e dos brasileiros. Dossiê Especial: As crianças e suas infâncias em tempos de Pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1404-1419, dez./dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroiseis/article/view/77746>. Acesso em: 08 dez. 2021.

MACEDO, J.; MELLO, M. Fundamentos teóricos e metodológicos da precarização do trabalho docente. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 2, n. 3, p. p. 219-242, 30 dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.29404/rtps-v2i3.3680>. Acesso em: 03 jan. 2022.

MOTTA, V.; LEHER, R. Trabalho docente no contexto do retrocesso do retrocesso. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 2, n. 3, p.



p. 243-258, 29 dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.29404/rtps-v2i3.3580>. Acesso em: 05 jan. 2022.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 04 jan. 2022.

OLIVEIRA, D. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/8KJhphGKx8FRDKFHWkN6Yhs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 dez. 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Painel da OMS sobre o coronavírus (COVID-19)**. Disponível em: <https://covid19.who.int/>. Acesso em: 18 jul. 2022.

RETRATOS DA ESCOLA. **Dossiê - Trabalho docente em tempos de pandemia**. Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v. 14, n. 30, set./dez. 2020. – Brasília: CNTE, 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/index>. Acesso em: 02 mai. 2022.

ROSA, R. T. N. Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus, o COVID-19. **Rev. Cient. Schola**. v. VI, n. 1, Julho 2020. Disponível em: <http://www.cmsm.eb.mil.br/>. Acesso em: 22 mar. 2022.

SAE DIGITAL. Quais são os impactos da pandemia na Educação Básica? **G1**, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/especial-publicitario/sae-digital/educacao-em-evolucao/noticia/2020/11/06/quais-sao-os-impactos-da-pandemia-na-educacao-basica.ghtml>. Acesso em: 05 jan. 2022.



SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 1203-1225, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400007>. Acesso em: 05 jan. 2022.

SILVA, R. R. V. *et al.* Pandemia da COVID-19: insatisfação com o trabalho entre professores (as) do estado de Minas Gerais, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, p. 6117-6128, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320212612.10622021>. Acesso em: 03 mai. 2022.

SOUSA, J. R.; SANTOS, S. C. M. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396 - 1416, jul. - dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>. Acesso em: 28 abr. 2022.

SOUZA, K. R. *et al.* Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00309>. Acesso em: 08 mai. 2022.

TROITINHO, M. C. R. *et al.* Ansiedade, afeto negativo e estresse de docentes em atividade remota durante a pandemia da Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00331>. Acesso em: 08 mai. 2022.



## **SOBRE AUTORES/AS**

### **Abdizia Maria Alves Barros**

E-mail: [abdizia@cedu.ufal.br](mailto:abdizia@cedu.ufal.br)

Pedagoga pelo Centro de Estudos Superiores de Maceió (1992), possui Especialização em Educação Especial em Deficiência Mental (1986) e em Supervisão Escolar ambas pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL (1991). Mestrado em Educação UFAL (2003) e Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP (2013). Atualmente é professora Associada da UFAL lotada no Centro de Educação.

### **Ana Carolina Faria Coutinho Gléria**

E-mail: [carolina@cedu.ufal.br](mailto:carolina@cedu.ufal.br)

Possui Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco/UFPE (2010), Mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Alagoas/UFAL (2005) e Graduação em Pedagogia pela Universidade de Brasília/UnB (2001). Atualmente é professora do setor de Didática e Práticas de Ensino do Centro de Educação na Universidade Federal de Alagoas. Líder do grupo de pesquisa “Práticas de Ensino”, vinculado ao CNPq.

### **Andresso Marques Torres**

Email: [andresso.torres@cedu.ufal.br](mailto:andresso.torres@cedu.ufal.br)

Doutor em Educação (PPGE/UFAL). Foi professor substituto de 2023 a 2025 na área de Didática e Práticas de Ensino, do Centro de Educação da UFAL. Estuda o campo da Educação de Jovens e Adultos, especificamente os aspectos históricos e memorialísticos, bem como didático-pedagógicos, particularmente, as práticas educativas e seus temas recorrentes. Membro do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos - Multieja.



### **Carolina Nozella Gama**

E-mail: carolina.gama@cedu.ufal.br

Pedagoga pela Universidade Estadual de Campinas, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora do setor de Didática e Práticas de Ensino e do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Atua com os seguintes temas: Formação de Professores; Currículo; Didática; Prática pedagógica; Pedagogia histórico-crítica.

### **Deise Juliana Francisco**

E-mail: deisej@gmail.com

Graduação em Psicologia (1993) e Licenciatura em Psicologia (1996), Mestrado em Educação (1998) e Doutorado em Informática na Educação pela UFRGS (2007), PosDoc no PPGFHC/UFBA. Professora Associada IV da UFAL, lotada no Centro de Educação. Professora e orientadora no PPGC-TI-UFERSA e do PROPGEES. Atua principalmente nos seguintes temas: saúde mental, ética, tecnologias digitais, informática na educação.

### **Elvson Arlindo da Silva**

E-mail: elvson.silva@cedu.ufal.br

Pedagogo, formado pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL, interessado na temática do Estágio Supervisionado. É integrante do grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional.

### **Ericles Vitor dos Santos Martins**

E-mail: ericles\_mcz15@hotmail.com

Pedagogo pela Universidade Federal de Alagoas. É escritor e pesquisador na área de Educação. Atua na rede pública de ensino e integra estudos voltados para práticas pedagógicas e formação docente.





### **Fernando Silvio Cavalcante Pimentel**

E-mail: fernando.pimentel@cedu.ufal.br

Bolsista de Produtividade do CNPq (PQ2). Pedagogo (Cesmac), especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Castelo Branco e Tecnologias em Educação pela PUC/RJ. Mestre e doutor em Educação pela UFAL. Pós-doutor em Educação e Psicologia na Universidade de Aveiro e em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina. Professor associado da UFAL e líder do Grupo de Pesquisas Comunidades Virtuais/UFAL.

### **Gauquilane Júlia da Silva**

E-mail: gauquilanejulia@gmail.com

Pedagoga, formada pela Universidade Federal de Alagoas - CEDU/UFAL. É professora da rede pública municipal de Messias-AL. É integrante do grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional.

### **Givanildo da Silva**

E-mail: givanildo.silva@cedu.ufal.br.

Doutor em Educação. Docente do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Alagoas. Tem interesse nas seguintes áreas: Políticas de Avaliação, Gestão Escolar e Educacional, Avaliação da Aprendizagem. Integra o Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional.

### **Jeane Felix**

E-mail: jeane.silva@cedu.ufal.br

Pedagoga e Mestra em Educação (UFPB), Doutora em Educação (UFRGS), com pós-doutorado em Educação (UFRGS). Professora vinculada ao Setor de Didática e Práticas de Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (CEDU/UFAL). Estuda os seguintes temas: Educação e(m) Saúde, juventudes e HIV/aids; gênero e sexualidade; Didática e Currículo; Políticas públicas intersetoriais e formação de profissionais de educação e de saúde; educação antiespecista, animalidades e veganismo.

**Kátia Maria Silva de Melo**

E-mail: [katia.melo@cedu.ufal.br](mailto:katia.melo@cedu.ufal.br)

Doutora em Letras e Linguística, Mestra em Educação, Graduada em Pedagogia. Professora do Centro de Educação da UFAL. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas: História e Discurso e do Grupo de Estudos em Educação Escolar e Formação Humana. Tem experiência na Educação Básica e no Ensino Superior, com ênfase em formação docente. É membro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

**Mônica Patrícia da Silva Sales**

E-mail: [monica.sales@cedu.ufal.br](mailto:monica.sales@cedu.ufal.br)

Pedagoga, Mestra e Doutora em Educação pela UFPE. Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas - Setor de Didática e Prática de Ensino. Atua na graduação em Pedagogia e Licenciaturas diversas. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Saberes Docentes, Prática Pedagógica, Formação de Professores, Coordenação do Trabalho Pedagógico e Representações Sociais.

**Monique Gabriella Angelo da Silva**

E-mail: [monique.silva@iqb.ufal.br](mailto:monique.silva@iqb.ufal.br)

Professora do Instituto de Química e Biotecnologia/IQB/UFAL. Doutora em Química e Biotecnologia pela Ecole Nationale Supérieure de Chimie de Rennes/ENSCR. Licenciada em Química UFAL e formação complementar pela Regis University nos Estados Unidos. Mestrado em Química Inorgânica pela UFAL. Formação complementar na Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Pós doc em Educação PPGE/CEDU/UFAL.

**Núbia Thaylline Santos de Araújo**

E-mail: [nubiacarlosdearaujo@gmail.com](mailto:nubiacarlosdearaujo@gmail.com)

Pedagoga pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (2024), é professora na Maple Bear School Maceió, atuando na Educação Fundamental. Participou do PIBID de Pedagogia no ciclo 2020-2022.



### **Rosemeire Reis**

E-mail: [rosemeire.silva@cedu.ufal.br](mailto:rosemeire.silva@cedu.ufal.br)

Bolsista Produtividade em Pesquisa - CNPq, doutora e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da USP em Didática e Práticas Escolares, com estágio de doutorado pela Universidade Sorbonne Paris Nord (2003/2004); pós-doutorado em Educação em 2012 pela UFS e em 2016/2017 pela Universidade Sorbonne Paris Nord. Professora do Centro de Educação e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação (CEDU-UFAL). Líder do Grupo de Pesquisa Juventudes, Culturas e Formação (GPEJUV-UFAL).

### **Suzana Maria Barrios Luis**

E-mail: [suzana.luis@cedu.ufal.br](mailto:suzana.luis@cedu.ufal.br)

Professora Titular do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. É doutora em Educação pela UFMG, mestre em Educação e graduada em Pedagogia pela UFPE. É líder do Grupo de Pesquisa do CNPq Ensino, Pesquisa e Extensão na Formação Docente. Tem atuado em experiências de ensino e pesquisa nas áreas de Formação e Identidade Docente, Professores, Avaliação Escolar, Didática, Alfabetização e Letramento. Foi Coordenadora Institucional do PIBID-UFAL (2009-2013) e atua como Coordenadora de Área do PIBID de Pedagogia da UFAL desde 2023.

### **Valéria Campos Cavalcante**

E-mail: [valeria.cavalcante@penedo.ufal.br](mailto:valeria.cavalcante@penedo.ufal.br)

Professora da Universidade Federal de Alagoas - CEDU/UFAL. Professora do PPGE/CEDU/UFAL. Doutora e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CEDU/UFAL), graduação em Pedagogia e em Letras. Especialização em Formação de Professores da EJA - CEDU/UFAL (2006), Especialização em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia (2020).



**Yasmin Mayara Gomes Cavalcante**

E-mail: [yasmincavalcante.1996@gmail.com](mailto:yasmincavalcante.1996@gmail.com)

Pedagoga pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (2023), tem especialização em Educação Infantil e em Psicopedagogia pela Famart. Atualmente, é Coordenadora Pedagógica no Núcleo de Educação Infantil Tânia Cavalcante na Rede Municipal de Educação de Marechal Deodoro.

A Edufal não se responsabiliza por possíveis erros relacionados às  
revisões ortográficas e de normalização (ABNT).  
Elas são de inteira responsabilidade dos/as autores/as.

Este livro, produzido pelo coletivo de docentes do Setor de Didática e Práticas de Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (CEDU/UFAL), convida educadores/as, por meio de um conjunto de pesquisas e experiências didáticas, a refletir sobre as práticas pedagógicas, buscando compreender os desafios contemporâneos enfrentados pela Educação. No contexto educativo contemporâneo, é preciso formar sujeitos críticos, que compreendam as desigualdades que dificultam o acesso à educação com equidade e justiça social. A formação de professores e professoras, nesse contexto, é um processo contínuo e desafiador, pois demanda constante atualização de conhecimentos, aprimoramento das práticas pedagógicas e reflexão crítica.

A Didática é uma área do conhecimento pedagógico que se debruça sobre as práticas de ensino e os processos de ensino e aprendizagem e sobre suas relações com as concepções mais amplas de educação e de sociedade que as baseiam.

Acreditamos que esta coletânea propiciará importantes reflexões sobre a prática pedagógica no contexto da Educação Básica e da Educação Superior. Os textos exploram diversas dimensões educativas, desafios e estratégias que podem inspirar as reflexões sobre formação docente. Acreditamos que a leitura deste livro possa contribuir para (re)pensar os processos formativos desenvolvidos no âmbito da formação inicial e continuada de professores/as, contribuindo para qualificar esses processos na perspectiva de uma educação mais significativa que colabore com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa para todas e todos.

ISBN: 978-65-5624-434-1



9 786556 244341