

Eugênia Maria Gregorio Pereira
Fabrício Leomar Lima Bezerra
Alex de Freitas Pinto
Wanderson da Silva Santi
Clodoaldo Ferreira de Oliveira
Francisco Idênio Pontes Correia
Amanda Letícia Oliveira Nascimento
Eduardo Jordan da Silva Aguiar
(Organizadores)

O Currículo que acontece:

desafios e possibilidades do cotidiano escolar



EDITORA
SCHREIBEN

EUGÊNIA MARIA GREGORIO PEREIRA
FABRÍCIO LEOMAR LIMA BEZERRA
ALEX DE FREITAS PINTO
WANDERSON DA SILVA SANTI
CLODOALDO FERREIRA DE OLIVEIRA
FRANCISCO IDÊNIO PONTES CORREIA
AMANDA LETÍCIA OLIVEIRA NASCIMENTO
EDUARDO JORDAN DA SILVA AGUIAR
(ORGANIZADORES)

O Currículo que acontece:

desafios e possibilidades do cotidiano escolar


EDITORA
SCHREIBEN

2025

© Dos Organizadores – 2025
Editoração e capa: Schreiber
Imagem da capa: EyeEm - Freepik.com
Revisão: os autores
Livro publicado em: 15/12/2025
Termo de publicação: TP1332025

Conselho Editorial (Editora Schreiber):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR – Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência e da apresentação das tabelas, quadros, mapas, fotografias e referências é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiber
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiber@gmail.com
www.editoraschreiber.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C936 O currículo que acontece : desafios e possibilidades do cotidiano escolar. / Organizador por Eugênia Maria Gregorio Pereira... [et al.]. – Itapiranga: Schreiber, 2025.
166 p. : il. ; e-book.
Inclui bibliografia e índice remissivo
E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-5440-598-0
DOI: 10.29327/5742029
1. Currículo (Educação) - Brasil. 2. Cotidiano escolar. 3. Práticas pedagógicas. I. Pereira, Eugênia Maria Gregorio. II. Bezerra, Fabrício Leomar Lima. III. Pinto, Alex de Freitas. IV. Santi, Wanderson da Silva. V. Oliveira, Clodoaldo Ferreira de. VI. Correia, Francisco Idênio Pontes. VII. Nascimento, Amanda Leticia Oliveira. VIII. Aguiar, Eduardo Jordan da Silva. IX. Título

CDD 371.3

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	7
<i>Eugênia Maria Gregorio Pereira Fabrício Leomar Lima Bezerra</i>	
<i>Alex de Freitas Pinto Wanderson da Silva Santi</i>	
<i>Clodoaldo Ferreira de Oliveira Francisco Idênio Pontes Correia</i>	
<i>Amanda Letícia Oliveira Nascimento Eduardo Jordan da Silva Aguiar</i>	
O CURRÍCULO QUE ACONTECE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO COTIDIANO ESCOLAR.....	9
<i>Fabrício Leomar Lima Bezerra</i>	
<i>Elisabete dos Santos Freire</i>	
<i>Eugênia Maria Gregorio Pereira</i>	
<i>Alex de Freitas Pinto</i>	
ENTRE A BNCC E O CURRÍCULO QUE ACONTECE: DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA PRÁTICAS CONTEXTUALIZADAS.....	19
<i>Carolina Celestino Nascimento</i>	
<i>Edmerson dos Santos Reis</i>	
O CURRÍCULO E SUAS INTERFACES COM A ESCOLA.....	30
<i>Jamesson Franciwellington da Silva</i>	
<i>Karla de Oliveira Santos</i>	
ENTRE MUROS E CURRÍCULOS QUE (NÃO) ACONTECEM: LIBERDADE, ESCOLARIZAÇÃO E DESAFIOS DA CORREÇÃO DE FLUXO NA SOCIOEDUCAÇÃO.....	38
<i>Laudeth Alves dos Reis</i>	
ENTRE TEORIA, PRÁTICA E TERRITÓRIO: CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO BRASIL.....	50
<i>Rodrigo Wanderley Gonzalez</i>	
EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E A VINDA DA TEORIA DE PIERRE BOURDIEU AO BRASIL: UM OLHAR SOCIOLÓGICO PARA A REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS.....	60
<i>Fábio de Sousa Neves</i>	
<i>Amanda Lima Tomaz</i>	

POR ENTRE RIOS DE CURRÍCULOS E VENTOS DE DEVIR NA DOCÊNCIA AMAZÔNICA.....	68
<i>Guilherme Araújo Soares</i>	
<i>Maria Ione Feitosa Dolzane</i>	
CURRÍCULO EM AÇÃO: O (RE)PENSAR SOCIOAMBIENTAL NA ESCOLA DO CAMPO.....	76
<i>Helen Freitas Ferraz de Oliveira</i>	
<i>Zaiana dos Santos Silva de Moraes</i>	
<i>Joanna Lorena dos Santos Oliveira</i>	
<i>Aureliano Quinto de Souza Neto</i>	
O CONTEXTO COMO CHAVE PARA EDUCAR E TRANSGREDIR NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO.....	87
<i>Jádson Araujo Santos</i>	
<i>Josemar da Silva Martins</i>	
<i>Carolina Celestino Nascimento</i>	
O CONHECIMENTO DE TERRITÓRIO, ESPAÇO, LUGAR A PARTIR DO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	98
<i>Cícera Santos Fonseca</i>	
<i>Dilza Santos Braga</i>	
<i>Ingrid dos Passos Gonçalves</i>	
<i>Larissa Braga Fernandes</i>	
EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO DO LIVRO PARADIDÁTICO COMO FIO CONDUTOR DA LEITURA CRÍTICA NO CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS.....	105
<i>José Hipólito Ximenes de Sousa</i>	
CONSCIENTIZANDO AS CRIANÇAS E AS SUAS FAMÍLIAS COM PRÁTICAS DE UMA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA.....	116
<i>Ingrid Ellen Motta Santos</i>	
ENTRE LÍNGUAS E CULTURAS: DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL ACOLHEDORA E INCLUSIVA.....	124
<i>Kaline Battisti</i>	
<i>Joce Daiane Borilli</i>	
TRANSFORMANDO A ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO PROJETO GEEMPA.....	133
<i>Thiala de Vasconcelos do Amaral</i>	

PORTFÓLIOS: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	144
<i>Jaqueline de Oliveira Porto</i>	
<i>Marlene Rodrigues</i>	
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ATRIBUIÇÕES, DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA.....	153
<i>Regina Kauanne Francelino Bringel</i>	
ÍNDICE REMISSIVO.....	163

PREFÁCIO

Há livros que nascem como projeto e há livros que nascem como movimento. “O currículo que acontece: desafios e possibilidades no cotidiano escolar” pertencem a essa segunda categoria: não se limita ao papel, porque brota da vida concreta das escolas, das salas de aula cheias, dos corredores barulhentos, das reuniões pedagógicas tensas e dos pequenos gestos cotidianos em que ensinar e aprender se entrelaçam.

Este livro se constrói a partir de narrativas, experiências e reflexões de professores e demais trabalhadores da educação que ousam olhar para o currículo para além das prescrições oficiais, reconhecendo nele um território de disputas, invenções e resistência. Ao dialogar com documentos como a BNCC e as normativas locais, as autorias aqui reunidas mostram que nenhum texto curricular se realiza de maneira neutra ele é constantemente negociado, recriado, tensionado e, por vezes, subvertido na relação viva com os sujeitos que habitam a escola.

As práticas pedagógicas apresentadas nesta obra evidenciam a potência de um currículo que se faz em diálogo com as realidades locais, as diversidades culturais, as desigualdades históricas e os desafios estruturais que marcam a educação brasileira. Ao narrar experiências que envolvem metodologias ativas, uso crítico de tecnologias, projetos interdisciplinares e reorganizações criativas dos tempos e espaços escolares, os capítulos mostram que a inovação não é mero adorno, mas uma resposta ética às necessidades concretas dos estudantes.

Também ganha centralidade, nestas páginas, o reconhecimento de que o currículo é um campo de poder. Ao problematizar a padronização de resultados, a pressão por desempenho, a precarização das condições de trabalho docente e a naturalização de exclusões, o livro convida a pensar a escola como espaço de luta por justiça curricular e social. Ao mesmo tempo, revela as brechas em que a docência se reinventa, na adaptação sensível de conteúdos, na escuta atenta às singularidades, na construção coletiva de projetos que afirmam identidades, memórias e pertencimentos.

Outro traço potente desta obra é a visibilidade dada aos bastidores do trabalho pedagógico, planejamento, coordenação, gestão, mediação com famílias e comunidades, organização de tempos e espaços, revisão de materiais,

dúvidas, erros e acertos que raramente aparecem nas estatísticas, mas sem os quais não há educação possível. Ao iluminar esses bastidores, o livro reconhece a autoria docente como produção de conhecimento e não apenas como execução de diretrizes.

O processo editorial que sustenta este livro, articulado pela iniciativa Palavras Publicadas em parceria com a Editora Schreiben, reforça uma concepção de publicação como ato formativo e coletivo. Ao oferecer orientação, critérios claros de submissão e um caminho de acompanhamento desde o envio do artigo até a circulação em acesso aberto, a obra inscreve as vozes docentes em um circuito acadêmico que, muitas vezes, lhes é negado ou restringido.

Publicar, aqui, é também um gesto político de democratização da palavra e de ampliação da presença de professores na produção de saberes sobre currículo.

Assim, “O currículo que acontece” se apresenta como convite e desafio. Convite a que cada leitora e leitor se reconheça nas histórias narradas, revise as próprias práticas, identifique convergências e estranhamentos, encontre inspiração para novas experiências. Desafio de compreender que o currículo não está “pronto” em nenhuma instância normativa, ele se faz e se refaz em cada aula, em cada escolha de conteúdo, em cada forma de organizar o tempo, em cada pergunta que uma criança ousa fazer.

Que este livro chegue às escolas, às universidades, aos espaços de formação e estudo coletivo como um dispositivo de circulação de ideias, afetos e lutas. Que fortaleça quem, no cotidiano, insiste em fazer da educação um campo de criação, crítica e esperança, mesmo quando as condições parecem adversas. E que ajude a lembrar, sempre, que o currículo mais importante é aquele que acontece entre pessoas, histórias e mundos que se encontram na escola para juntos, reinventar o presente e o futuro.

Eugênia Maria Gregorio Pereira

Fabício Leomar Lima Bezerra

Alex de Freitas Pinto

Wanderson da Silva Santi

Clodoaldo Ferreira de Oliveira

Francisco Idênio Pontes Correia

Amanda Letícia Oliveira Nascimento

Eduardo Jordan da Silva Aguiar

Organizadores

O CURRÍCULO QUE ACONTECE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO COTIDIANO ESCOLAR

Fabício Leomar Lima Bezerra¹

Elisabete dos Santos Freire²

Eugênia Maria Gregorio Pereira³

Alex de Freitas Pinto⁴

INTRODUÇÃO

Este primeiro capítulo do livro é um convite para compreendermos o universo em que os estudos sobre currículo e educação se encontram. Ele é uma abertura para os capítulos seguintes, em uma tentativa de introduzir, de abrir caminho para as bonitas experiências curriculares que se seguirão nas páginas seguintes. Nesta coletânea, o currículo é compreendido como práxis viva e processual, tecida por educadores/as, educandas/os e comunidades.

Dialogando com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e/ou com os documentos curriculares dos estados e municípios brasileiros, esta obra busca compreender como esses referenciais se materializam, se reinventam, se transformam ou são transgredidos no cotidiano da escola, onde os desafios concretos e as possibilidades criativas se entrelaçam, afirmando a potência do trabalho docente como ato político e pedagógico, comprometido com a formação humana crítica em sua integralidade. Dito isto, apresentaremos, ao longo desse

-
- 1 Doutorando em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu (USJT). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFMT). Docente de Educação Física na Prefeitura Municipal em Fortaleza. E-mail: fabricao_leomar@hotmail.com.
 - 2 Doutora em Educação Física (USJT). Pós-Doutorado pela Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH) da Universidade de São Paulo (USP). Professora Adjunto III da Universidade São Judas Tadeu (USJT). E-mail: prof.elisabetefreire@usjt.br.
 - 3 Doutoranda em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu. Mestra em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora Efetiva da Rede Municipal de Fortaleza e da Rede Estadual do Ceará. E-mail: profaeugeniaef@gmail.com.
 - 4 Doutorando em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu. Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor Efetivo da Rede Municipal de Fortaleza e da Rede Estadual do Ceará. E-mail: alex.freitaspinto@gmail.com.

texto, uma escrita espiralada entre autores e autoras que se detiveram a escrever sobre currículo, escola e formação humana, além das nossas reflexões diante do currículo que estabelece o que deve ser, daquele que é de fato, do currículo que precede para o currículo que acontece.

Nesse sentido, falar de currículo é falar de vida, de gente, de encontros e desencontros que se dão nas salas de aula, nos corredores das escolas, nas reuniões pedagógicas, nas conversas afetivas em intervalos entre as aulas. O currículo não cabe apenas nas páginas dos documentos oficiais. Para além disso, ele pulsa nas relações humanas, nas escolhas pedagógicas, nas improvisações diante dos imprevistos, nas invenções criativas de quem ensina e aprende e nas construções formativas que emergem entre professores/as e estudantes. O currículo, longe de ser um simples documento ou um conjunto de conteúdos previamente definidos, é uma prática viva, constantemente (re)inventada nas relações que se tecem no cotidiano escolar.

Quando inserido no contexto educacional, o currículo pode ser compreendido, em sua definição mais ampla, como um conjunto de saberes selecionados socialmente e organizados para serem ensinados na escola (Silva, 2010). No entanto, essa definição simplificada não mostra a complexidade envolvida na elaboração, implementação e avaliação do currículo. Tal conceito, historicamente situado e socialmente construído, tem sido objeto de intensas disputas teóricas, políticas e culturais. Ao longo do século XX e início do século XXI, diversos/as pesquisadores/as contribuíram para a formulação de diferentes concepções dessa temática, muitas vezes em diálogo com as transformações sociais, tecnológicas e educacionais vividas pelo mundo. Notemos o que alguns deles e algumas delas nos tem a dizer.

DESENVOLVIMENTO

Daqueles e daquelas que resolveram olhar para o currículo e a Educação

Um dos grandes estudiosos sobre currículo é Michael Apple. Ele discorre sobre currículo a partir de uma perspectiva crítica, revelando as relações entre conhecimento escolar e ideologia. Para Apple (2008) o desenvolvimento curricular na educação busca interesses sociais incorporados na sua forma de ser e de se estabelecer, não sendo, portanto, um conhecimento estabelecido com base na neutralidade. O olhar que temos para o currículo diante disso é que ele está relacionado ao controle social, ou seja, uma diretriz curricular está alicerçada, principalmente, nos interesses das classes dominantes, sustentando estruturas de poder e desigualdade, muitas vezes de forma invisível, por meio de práticas curriculares que mantém a cultura hegemônica (Apple, 2008). Por isso

a preocupação do referido autor em trazer o debate sobre os trâmites ideológicos das construções curriculares.

O espanhol José Gimeno Sacristán, embora não nativo de nosso país, teve enorme influência na formação do pensamento curricular crítico no Brasil. Ele rejeita a concepção de currículo centrada na racionalidade técnica, que entende o/a professor/a como aquele/a capaz de aplicar os meios técnicos/pedagógicos de ensino para alcançar fins definidos externamente. Em vez disso, propõe uma abordagem crítico-reflexiva, em que o currículo seja problematizado e contextualizado. Sua ideia de currículo é daquele inserido como prática social (Sacristán, 2000).

A diretriz curricular não é apenas um documento técnico ou prescritivo, mas uma construção social que expressa valores, ideologias e disputas de poder. O que se estabelece naquilo que é vivido no processo de ensino-aprendizagem é uma primeira diferença que notamos quando falamos em currículo prescrito e currículo real, aqui chamado por nós, de o currículo que acontece. O autor valoriza o papel ativo do/a professor/a na construção e interpretação do currículo, defende a autonomia docente nesse processo e critica a ideia do(a) educador(a) como mero(a) executor(a) de propostas curriculares impostas de forma tecnocrática (Sacristán, 2000). Aqui já percebemos algumas outras diferenças entre esses dois currículos.

No final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, o Brasil e os/as estudiosos/as sobre currículo que aqui estão passam a ter uma maior influência dos estudos pós-críticos⁵ do currículo. A discussão em torno deste tema no meio acadêmico e educacional ganhou força especialmente a partir da década de 1980, em meio à redemocratização e à efervescência dos movimentos sociais. É nesse período que se inicia uma crítica às concepções tecnicistas herdadas da ditadura militar, abrindo espaço para perspectivas mais críticas e democráticas da Educação, chegando na contemporaneidade às concepções pós-críticas. Nesse contexto de pós-ditadura, o campo dos estudos sobre currículo se encontra no meio de duas interlocuções: as influências das teorias internacionais, que passam a adentrar fortemente em nosso país, e a própria produção nacional, que busca compreender as especificidades históricas, culturais e políticas (Moreira; Silva, 1999; Silva, 2010; Lopes; Macedo, 2013).

Diante disso, temos Tomaz Tadeu da Silva como uma das principais referências nacionais quando tratamos de currículo e escola. Autor de uma

5 Sob influência do pós-modernismo, do pós-estruturalismo e do multiculturalismo, os/as estudiosos/as do currículo pós-crítico defendem a superação da teoria crítica do currículo, ao inserir na discussão temas de subjetividade, linguagem e diferença. Ganha força o debate sobre cultura, gênero, sexualidade, identidade, etnia e raça, indo além das discussões de classe social e ideologia (Ribeiro, 2016).

obra consagrada no campo curricular⁶, este renomado educador brasileiro, conhecido, principalmente, por suas pesquisas no campo do currículo pós-crítico, dialogando sobre identidade, cultura e acepções curriculares, se utiliza de uma metáfora para transpor seu olhar sobre o currículo, em que este funciona como um “documento de identidade”, na medida em que constrói subjetividades, ou seja, molda modos de ser, pensar e agir dos sujeitos (Silva, 2010). Percebemos, diante disso, que o currículo está implicado na formação de identidades que indicam quem os sujeitos “devem” ser. Todavia, numa perspectiva da diferença, incluindo questões de raça, gênero, classe e sexualidade, ele traça um viés crítico em relação à homogeneização e à exclusão dos/as educandos/as historicamente marginalizados/as pelos currículos tradicionais (Silva, 2010).

Quando tratamos de mulheres brasileiras que estudam sobre currículo e Educação, as pesquisadoras Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo são, talvez, as duas autoras mais conhecidas. Além das suas pesquisas individuais, elas trabalharam juntas numa obra que virou referência no campo do currículo, que se chama “Teorias de currículo”. Ambas são reconhecidas por também tratar o currículo, assim como Tomaz Tadeu da Silva, a partir da abordagem pós-crítica. No entanto, Lopes (2013), fica em trabalhos em que propõe pensar o currículo como política cultural, entendendo que as disputas curriculares envolvem quem tem a responsabilidade de determinar o que deve ser ensinado e aprendido, além de como isso se conecta aos processos de formação da subjetividade.

Em um caminho similar, Macedo (2018) coaduna com sua colega de produção acadêmica com pesquisas pós-críticas de currículo marcadas pela ênfase nos estudos culturais, da diferença e das políticas de identidade. A autora propõe uma visão do currículo como um espaço de enunciação cultural e de criação de sentidos, desafiando a centralidade do conhecimento disciplinar e técnico, sendo compreendido como um espaço indecidível, em que as pessoas se constituem por meio de atos de criação, e não apenas como uma ferramenta de transmissão de conteúdos (Macedo, 2018).

Na obra a qual escrevem juntas, essas duas pesquisadoras discorrem sobre uma abordagem mais ampla da noção, ou melhor, das noções de currículo, entendendo-o, por meio de abordagens críticas, pós-críticas e de estudos do cotidiano. O currículo é analisado na perspectiva de uma prática discursiva, um instrumento que orienta o processo educativo, definindo não apenas o que deve ser ensinado, mas também como o conhecimento deve ser abordado (Lopes; Macedo, 2013).

As autoras discutem as políticas de currículo, analisando como as decisões sobre o que ensinar são influenciadas por interesses políticos, econômicos e

6 A obra referida tem o título de “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo”

sociais. Além disso, criticam a tendência neoliberal de padronização e controle do currículo, que desconsidera as especificidades locais e as necessidades dos sujeitos, defendem a construção de políticas curriculares democráticas, participativas, que valorizem a diversidade e promovam a justiça social (Lopes; Macedo, 2013). Assim, (re)afirmanos que o currículo que acontece é aquele praticado por homens e mulheres nos espaços e tempos em que esteja acontecendo o processo educacional, englobando todos os múltiplos contextos.

Finalizamos esse subtópico breve de autores e autoras que julgamos importantes para a discussão sobre currículo e escola, dizendo que o campo curricular no Brasil se constituiu como espaço plural, marcado por disputas entre diferentes concepções de educação, ciência e formação. Os conceitos e discussões apresentados até o momento contribuem para o diálogo sobre as concepções de currículo que perpassaram o campo educacional, vislumbrando subsídios teóricos fundamentais para a análise e intervenção nos processos curriculares contemporâneos de forma crítica, ética, democrática, diversa e humana.

Entre o que se estabelece e o que acontece: do prescrito ao vivido

Por meio das nossas reflexões anteriores percebemos que o currículo, historicamente, é visto como um instrumento técnico de organização do ensino, uma sequência de conteúdos e objetivos a serem cumpridos. Todavia, desde o final do século XX, o currículo vem sendo tensionado dentro do seu aspecto político, social e ideológico, mostrando que ele expressa valores, disputas e visões de mundo, dentro de um campo simbólico daqueles e daquelas que constroem o currículo documental, que aqui chamamos de prescrito, determinando saberes a serem aprendidos e silenciando outros que não estão escritos. (Sacristán, 2000; Apple, 2008; Silva, 2010).

Porém, reiteramos que o currículo é uma prática discursiva e cultural, marcada por negociações e tensões. O que se ensina e se aprende na escola não resulta apenas daquilo que está escrito em leis e diretrizes, ou seja, das prescrições, como uma bula de remédio, mas de interpretações e traduções feitas por sujeitos concretos em contextos reais. Assim, o currículo é “um espaço de enunciação”, em que os sentidos são continuamente negociados, refletindo um projeto de sociedade, pois, ao organizar os saberes, define o tipo de ser humano que se pretende formar (Lopes; Macedo, 2013). Corroborando com isso, trazemos Miguel Arroyo (2013), que nos conta que o currículo não apenas é, mas deve sempre ser um território de disputa, sobretudo de luta por reconhecimento das pessoas que por ele perpassam, cujas vozes e corpos historicamente silenciados devem vir à tona (Arroyo, 2013).

Quando convidamos você, leitor/a, para refletir sobre o currículo dos documentos e o currículo que acontece no cotidiano da escola, é para reconhecê-lo como prática cultural que se constrói no diálogo entre as prescrições oficiais e as interpretações dos formadores/as, gestores/as, docentes e estudantes que o vivenciam. O currículo é processo e movimento, não produto acabado. Ele é construído diariamente no diálogo entre o utópico e o real, entre o determinado e o possível de ser realizado. Nesse entremeio ele ganha sentido, vida e potência transformadora, sendo, dessa forma, um ato político, no sentido mais estrito da palavra, porque envolve escolhas éticas, epistemológicas, pedagógicas e afetivas (Freire, 2015). É nesse contexto que o currículo se faz vivo, quando as professoras e os professores o reinventam à luz de suas realidades, tornando-o significativo para seus/suas educandos/as.

Os documentos curriculares oficiais cumprem papel importante na organização das políticas educacionais, na orientação das práticas docentes, visando garantir direitos de aprendizagem dentro de uma formação comum. No entanto, como observa Moreira e Silva (1999), há sempre uma distância entre o currículo prescrito e o currículo vivido, ou seja, o currículo oficial não se concretiza automaticamente nas práticas pedagógicas.

Essa distância, longe de ser um problema, é o espaço onde o currículo de fato acontece, sendo reinterpretado e ressignificado por cada docente, em cada contexto. Nas palavras de Sacristán (2000), o currículo é uma prática mediadora, que se realiza nas interações e nas decisões cotidianas da escola, indo muito além das intenções formais, sendo aquilo que o/a educador/a faz, decide e reelabora frente às circunstâncias reais da escola. Pacheco (2005) destaca que o currículo é um projeto de cultura, não um programa de ensino, e que sua vitalidade depende da capacidade dos sujeitos de o reinventarem.

Em uma perspectiva crítica, o/a educador/a não é mero/a executor/a de orientações oficiais, mas autor/a de seu próprio fazer pedagógico, sendo ele/a autor/a do currículo. As/os docentes são intelectuais que interpretam, questionam e recriam o conhecimento escolar (Apple, 2008). O currículo só se realiza quando passa pela mediação docente (Sacristán, 2000). É importante refletir que professores/as não aplicam o currículo, mas o produzem, traduzindo os documentos curriculares em ato pedagógico criativo, emancipatório, com experiências significativas, a partir de leituras críticas e sensíveis do mundo.

Assim, quando um/a professor/a adapta uma sequência didática à realidade de sua turma, modifica um conteúdo para incluir a cultura local, quando a gestão escolar acolhe a diversidade como ponto de partida, ou quando a escola como um todo, em conjunto com a comunidade, cria projetos interdisciplinares, o currículo deixa de ser apenas norma e se transforma em experiência de vida

e para a vida. Nesses percursos, existe uma maior probabilidade de a escola viver o currículo que acontece, aquele que se inscreve no cotidiano concreto das pessoas, que não se limita a cumprir metas ou indicadores, mas é aquele que humaniza, permitindo a cada estudante o reconhecimento de um sujeito de conhecimento e de mundo. Esse currículo vivido é permeado por incertezas, tensões, imprevistos, descobertas, mas é nele que se expressa a criatividade, a autonomia docente, estabelecida dentro de escolhas éticas, sensíveis e humanas, desafiando a ideia de linearidade e evidenciando que ensinar e aprender são processos coletivos, abertos, inacabados, problematizadores e transformadores (Freire, 2015).

Paulo Freire, nosso patrono da Educação, nunca escreveu especificamente sobre currículo, mas suas reflexões diante do que viveu como educador nos aproximam de pensar a questão do currículo que acontece a partir do que ele chamou de educação problematizadora/libertadora, daquela que acontece não para, mas construída com os/as educandos/as. Assim, olhar para o currículo real diante dessa perspectiva freireana é nos colocar diante da educação como prática de liberdade (Freire, 2013), em oposição ao que ele chamou de modelo educacional “bancário” (Freire, 2015). Analogamente e com algumas ressalvas, poderíamos chamar o currículo prescrito de currículo bancário e o currículo que acontece de currículo problematizador/libertador, pois, enquanto aquele se caracteriza pela transmissão verticalizada de conteúdos, pela passividade dos/as estudantes e pela reprodução da ordem social vigente, este se solidifica no diálogo, na empatia, na cooperação e na investigação crítica da realidade, emergindo como uma resposta ética, pedagógica e política à necessidade de superar práticas educativas autoritárias e domesticadoras.

A problematização freireana envolve o reconhecimento de “temas geradores”, que são, vamos dizer assim, “conteúdos” que nascem das situações de vida dos/as educandos, dos seus desejos e anseios, refletindo a realidade social, econômica, cultural e política que está estabelecida na existência dessas pessoas. (Freire, 2018). Ao invés de impor conteúdos externos à realidade dos/as discentes, o/a docente inicia sua intencionalidade pedagógica pelo mundo vivido, buscando compreendê-lo de forma rigorosa, autêntica e empática, junto com o grupo de estudantes. A sala de aula ou qualquer outro espaço de formação educacional se transforma em um lugar onde leitura crítica da realidade se faz, cujo conhecimento se dá pelo que Freire e Faundez (2013) chamaram de Pedagogia da Pergunta, instada pela curiosidade e pelo desejo de investigação daquilo que se aprende e apreende para a vida que acontece.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo ato educativo é uma maneira que o ser humano tem para intervir no mundo e isso não acontece de forma neutra, pois sempre reflete um conjunto de valores e interesses (Freire, 2015). Ao afirmar que é neutro, um/a educador/a opta por não desafiar os sistemas vigentes, o que significa apoiar o status quo. Sendo assim, é importante sempre refletir que o currículo é também um espaço de resistência e invenção frente às normatividades impostas, mas não para abandoná-las, e sim para ressignificá-las. Trata-se, portanto, de compreender o trabalho docente como um ato de autoria e responsabilidade social. Cada decisão pedagógica, cada escolha metodológica, é também uma declaração política sobre o tipo de sociedade e de ser humano que se pretende formar. O currículo, nesse sentido, é também um projeto de mundo.

Entendemos os desafios constantes que gestores, docentes e discentes vivem nas mais diversas realidades brasileiras: turmas numerosas, carência de recursos didáticos/pedagógicos, infraestrutura precária, desvalorização e falta de reconhecimento profissional. Além disso, a lógica das avaliações externas e das políticas de padronização tende a engessar o currículo, reduzindo a autonomia dos/as professores/as e a diversidade das práticas. Ainda assim, é nesse cenário que emergem práticas pedagógicas significativas, que revelam a força e a inventividade dos/as educadores/as. Dessa forma, o currículo acontece quando há escuta sensível, o olhar afetivo, a atitude rigorosa e a abertura ao diálogo.

Em muitos contextos, as/os docentes têm criado estratégias de transposição do currículo prescrito para o currículo real, adaptando conteúdos às realidades locais, utilizando projetos integradores, criando inovações metodológicas, incorporando cultura e arte no cotidiano da escola ou aproximando as demandas da comunidade à realidade escolar. Adaptar conteúdos à realidade das/os estudantes, incorporar linguagens juvenis, dialogar com o que está acontecendo na sociedade são gestos que transformam o currículo em um instrumento de inclusão e emancipação.

Esses são exemplos de ações que configuram gestos políticos de resistência e afirmação da Educação como direito e como prática de liberdade (Freire, 2013). As experiências relatadas nos capítulos que seguem demonstram o esforço de cada educador/a para fazer o currículo acontecer, de forma ética, inovadora, prazerosa e significativa. A inovação pedagógica, portanto, não está apenas nas tecnologias ou nas novidades das ações metodológicas, mas na capacidade docente de problematizar e reinventar o cotidiano, fazendo do currículo um espaço de liberdade, crítica e esperança, ou seja, de uma práxis transformadora (Freire, 1992).

Quando consideramos o currículo que acontece, vislumbramos um fragmento do mosaico que forma o currículo em movimento. Cada ação

curricular pedagógica, viva e encarnada é um pedaço de uma história maior, a história de uma escola que insiste em resistir. Ao narrar experiências, dilemas, estratégias e descobertas busca-se a compreensão de que o currículo é mais que documento: é acontecimento, revelando suas múltiplas formas de acontecer: nas aulas, nos projetos, nas metodologias criativas, nas experiências de gestão, nas adaptações curriculares e nas pequenas conquistas cotidianas.

Esse capítulo introdutório é para inspirar a (re)pensar o lugar do currículo em suas práticas cotidianas e a compreender que o currículo que acontece é aquele cuja vida pulsa, com as vozes, os corpos e os afetos que habitam a escola. Acreditamos que falar de currículo escolar é falar da comunhão de educadores/as que olham para as dificuldades, mas insistem em manter acesa a chama da educação humana, da formação de estudantes que encontram no aprendizado um espaço de expressão, pertencimento e transformação, em que a diversidade, a escuta e o diálogo são elementos imprescindíveis para a construção de uma escola mais equitativa, justa, solidária, inclusiva, democrática e plural. O currículo é o espelho das lutas sociais que atravessam a escola. Que os capítulos que seguem, portanto, sejam espelhos e um convite a olhar, ver, enxergar e reparar o currículo que acontece em cada gesto, em cada aula, em cada encontro, em cada momento e sob diversas lentes.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- _____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 65^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- LOPES, Alice Casimiro. Teoria pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**. Porto, n. 39, p. 7–23, 2013. Disponível em: <https://ojs.up.pt/revistas/index.php/esc-ciie/article/view/311/291>. Acesso em 17 nov. 2025.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é? *In*: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018. *E-book*. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2025

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PACHECO, José Augusto. **Estudos curriculares**: para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ENTRE A BNCC E O CURRÍCULO QUE ACONTECE: DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA PRÁTICAS CONTEXTUALIZADAS

Carolina Celestino Nascimento¹

Edmerson dos Santos Reis²

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem se consolidado como uma política curricular estruturante no cenário educacional brasileiro, estabelecendo expectativas de aprendizagem que orientam a elaboração dos currículos das redes de educação e o trabalho docente. Entretanto, quando chega à escola, aquilo que está prescrito pela BNCC se depara com os contextos reais de ensino-aprendizagem, marcados por desafios, como: limitações estruturais, a necessidade de práticas de flexibilização curricular e os diferentes modos de organizar o trabalho pedagógico. É nesse encontro entre o currículo prescrito e o vivido que se constitui o chamado “currículo que acontece”.

Este trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento (2024-2026) que discute os desafios da formação docente na promoção de uma prática pedagógica contextualizada. A investigação desenvolve uma leitura crítica sobre a BNCC e discute seus efeitos no fazer pedagógico, especialmente no que diz respeito às possibilidades e limitações da construção de práticas contextualizadas no cotidiano escolar.

Desta forma, o presente estudo objetiva analisar os desafios da formação docente para a promoção de práticas contextualizadas no encontro entre a BNCC e o currículo real, que acontece na escola. Nesse íterim, a discussão acerca da formação docente é relevante, uma vez que é através dela que professoras e professores podem desenvolver as condições necessárias à interpretação crítica acerca das prescrições da BNCC à luz de seus contextos, realizando mediações capazes de produzir práticas contextualizadas. No entanto, como apontam

1 Discente do Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) no Departamento de Ciências Humanas (DCH-III) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Email: carolinacelestino370@gmail.com.

2 Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) no Departamento de Ciências Humanas (DCH-III) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Email: edmerson.uneb@gmail.com.

autores como Gatti (2010), a formação inicial e continuada no Brasil ainda se apresenta fragmentada, pouco conectada ao cotidiano escolar e distante das realidades socioeducacionais concretas.

A metodologia possui abordagem qualitativa, com análise bibliográfica e empírica. Os estudos bibliográficos se deram a partir de análises sistematizadas de artigos e livros de autores que dialogam com as temáticas abordadas e conceitos-chave, uma vez que, na compreensão de Gil (2010, p. 44) a pesquisa bibliográfica trata-se de uma pesquisa que [...] “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

A produção de dados empíricos se deu no decorrer da pesquisa de campo, tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, realizada com dezesseis professoras/es de quatro escolas do município de Juazeiro-Bahia, geridas pela Secretaria de Educação e Juventude (SEDUC), a saber: Escola Municipal Professora Haydêe Fonseca Falcão, Escola Municipal Educandário João XXIII, Escola Municipal CAIC Misael Aguilár e Escola Municipal Anália Barbosa de Souza. Os participantes atuam no Sistema Municipal de Ensino, nos segmentos do Ensino Fundamental I e II, contemplando o ciclo base de preparação e ensino de crianças e adolescentes.

A entrevista semiestruturada organiza-se a partir de um roteiro previamente elaborado, contendo os questionamentos centrais alinhados ao objetivo da pesquisa. Esse roteiro é complementado por perguntas adicionais que emergem das circunstâncias e dinâmicas próprias do momento da entrevista, permitindo maior profundidade e flexibilidade na coleta das informações (Manzini, 1990/1991).

Destaca-se, que todo o processo de coleta de dados seguiu rigorosamente os procedimentos éticos estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com Seres Humanos. Todos os colaboradores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e as instituições coparticipantes envolvidas concederam a devida autorização institucional para a realização do estudo.

Como estratégia de análise de dados foi realizada a triangulação, como forma de obter uma interpretação fidedigna da realidade estudada. A articulação entre o referencial teórico, as falas das/os professoras/es e as inferências da pesquisadora permitiu compreender a análise da conjuntura investigada.

Os achados evidenciam que a articulação entre BNCC, formação docente e prática contextualizada é atravessada por tensões, limites e possibilidades. Ao trazer elementos do cotidiano escolar, o estudo contribui para compreender como o trabalho docente é condicionado por políticas curriculares centralizadoras e por formações que, muitas vezes, não dialogam com a complexidade dos contextos

diversos. Assim, o capítulo propõe uma reflexão crítica sobre as implicações da BNCC no cotidiano escolar, destacando que as/os professoras/es configuram, reconfiguram, resistem ou adaptam seus fazeres às prescrições curriculares postas, produzindo práticas contextualizadas como forma de insurgência ao instituído.

O CURRÍCULO PRESCRITO E A BNCC: TENSÕES E DISPUTAS

O currículo é um documento de identidade (Silva, 2016), resultado da seleção prévia de determinados grupos que têm como intuito legitimar certos conhecimentos, produzindo tensões e conflitos, a partir das disputas pelo poder. Segundo Saviani (2016) *apud* (Zanotto; Nogueira, 2023, p. 9), o currículo é definido como “o conjunto de atividades nucleares desenvolvidas por uma escola, em que devem constar os conteúdos que compõem as disciplinas e os saberes necessários”.

Na compreensão de Fernandes e Almeida (2023), a disputa em torno da definição de uma base curricular comum no Brasil tem origem na Constituição Federal de 1988, momento em que se intensificaram as tensões políticas e ideológicas acerca do papel do currículo na educação nacional. A partir desse marco, o país vivenciou avanços e retrocessos que refletiram diferentes projetos societários, culminando em sucessivas reformas educacionais. Essas políticas curriculares, entre continuidades e descontinuidades, foram gradualmente alinhando-se às demandas da nova forma de sociabilidade e contribuíram para a consolidação de uma ideologia hegemônica de caráter neoliberal.

Segundo as autoras, “A seleção do currículo acontece por intelectuais orgânicos da burguesia na perspectiva de formação humana para atender as necessidades do mercado e para uma manutenção de uma sociedade específica: a capitalista”. (Fernandes; Almeida, 2023, p. 11512). No entendimento de Zanotto e Nogueira (2023) o nascedouro da BNCC se dá a partir do conluio dos organismos multilaterais com os conglomerados empresariais brasileiros que atuam, conjuntamente, nas políticas encarregadas de tratar das questões sobre a educação pública.

Desse modo, é possível perceber uma relação de subjugação dos interesses nacionais aos externos, por intermédio de organismos multilaterais, da iniciativa privada e do Estado, a educação encontra-se influenciada por tais relações, mantendo-se alinhada, por meio também de políticas curriculares, como a BNCC, em um viés mercadológico/capitalista. Assim, tais iniciativas buscam obter resultados com base no imediatismo e no pragmatismo.

O neoliberalismo forma sujeitos padronizados, dessa forma, o currículo por competências torna-se “engenharia social do neoliberal”, modelando os

indivíduos aos interesses mercadológicos e não para uma formação humana. (Fernandes; Almeida, 2023).

Dessa forma, a BNCC, encontra-se ancorada em premissas do gerencialismo, que objetiva implementar um ensino baseado na aquisição de habilidades e competências, no preparo de indivíduos desconectados dos reais interesses dos seus mundos. Essa política propaga práticas assentadas na competitividade e valorização do capital, assim “[...] as concepções de ética, cidadania e democracia que são largamente utilizadas na BNCC acabam por serem distorcidas, uma vez que estão fundamentadas no individualismo e na competitividade” (Zanotto; Nogueira, 2023, p. 14). Esse processo torna o currículo prescritivo, padronizador e reducionista, tornando o processo formativo docente limitado às competências.

FORMAÇÃO DOCENTE E O DESAFIO DA CONTEXTUALIZAÇÃO

A formação de professoras/es se constitui em um desafio para as políticas educacionais, as/os professora/es são os profissionais centrais na disseminação do conhecimento, possuindo influência direta no processo de ensino-aprendizagem escolar. (Gatti, 2014)

Dessa forma, observamos um cenário de insuficiência da adequação curricular frente às demandas do ensino, tornando-se necessário rever as estruturas formativas, destacando-se ainda, um “acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos e acumulados na formação de professores em nível superior no Brasil que precisa ser enfrentado”. (Gatti, 2014, p. 36)

A transição para uma educação transformadora, no entanto, não se concretiza sem um olhar atento à formação docente, já que, o professor é o profissional que atua na mediação e facilitação dos processos educativos. Historicamente, os currículos e as metodologias de formação de professores têm sido fortemente influenciados por concepções pedagógicas que priorizam o conhecimento universal em detrimento dos saberes locais e das especificidades culturais.

Essa orientação reflete a lógica das ideologias dominantes, que tendem a impor valores, modelos e padrões de conhecimento produzidos nos centros de poder, reproduzindo uma visão homogênea de educação. Desse modo, os currículos tornam-se instrumentos de manutenção de determinadas hierarquias culturais e epistemológicas, contribuindo para a marginalização de saberes populares e tradicionais, que são frequentemente desconsiderados como legítimos no campo educacional. Diante desse cenário, emerge a urgência de uma prática pedagógica contextualizada, capaz de reconhecer, valorizar e integrar as múltiplas realidades e identidades presentes no ambiente escolar.

O desafio é assíduo, frente à vigência de uma cultura acadêmica acomodada e inserida em um conluio de influências mercadológicas e capitalistas das grandes corporações, dessa forma, os novos caminhos formativos ficam na dependência de atuações políticas educacionais mais coerentes, cabendo aos executivos e legisladores basear-se em pesquisas para a tomada de atitudes frente ao contexto educacional vigente. (Gatti, 2014)

Não há espaço para a neutralidade na educação escolar, com isso, a intencionalidade do currículo por competências é evidente a partir da seleção prévia de conteúdos que traduzem as ideologias de grupos hegemônicos que buscam atender as demandas do capital. (Fernandes; Almeida, 2023)

Acreditamos que uma prática educativa voltada para a transformação social se alinha a uma pedagogia de caráter libertador, crítico e contextualizado, onde a formação do professor é alicerçada a partir dos princípios ligados às citadas concepções.

Corroboramos com Santos (2019, p. 20), que diz:

Uma prática educativa a serviço da transformação social se insere em uma dimensão contra hegemônica cuja base de sustentação é ancorada numa pedagogia libertadora que compreende o ser como gente capaz de gerar mudanças e fomentar possibilidades inovadoras e viáveis na produção e construção do conhecimento.

A formação docente precisa ir além da mera aquisição de conhecimentos e competências, é crucial que ela leve em conta os saberes historicamente construídos, os conhecimentos locais, as diversas culturas e as identidades sociais presentes nos diferentes territórios. Assim, a formação deve ser um processo contínuo, pautado por um movimento decolonial, intercultural e contextualizado de práticas e epistemologias.

O CURRÍCULO QUE ACONTECE: O QUE AS/OS FALAS DAS/OS PROFESSORAS/ES REVELAM

Ressaltamos o tratamento ético adotado com as/os colaboradoras/es da pesquisa. Para garantir o anonimato e preservar a identidade das/os docentes, optou-se pelo uso de pseudônimos inspirados em plantas típicas do Semiárido nordestino. Além de assegurar a confidencialidade, essa escolha valoriza elementos culturais e ambientais do território juazeirense — lócus desta investigação — e reforça a conexão do estudo com a proposta de uma educação contextualizada para a convivência com o Semiárido, evocando simbolicamente a força, a resistência e a vitalidade associadas à Caatinga e às populações que nela vivem.

Entre as/os dezesseis participantes que compõem o grupo de professoras/es entrevistadas/os, foi possível observar uma diversidade de percursos

profissionais o que contribuiu para enriquecer a compreensão do contexto investigado. Dessa forma, a partir das entrevistas realizadas, selecionamos excertos que evidenciam percepções e desafios enfrentados pelos docentes na promoção de práticas contextualizadas, sobretudo no diálogo entre o que é prescrito pela BNCC e as reais necessidades do cotidiano escolar.

No roteiro da entrevista semiestruturada, uma das questões centrais buscou identificar os entraves à promoção de práticas contextualizadas. Assim, perguntou-se “Já que estamos falando de educação e de prática contextualizada, o que você destacaria como maiores dificuldades ou entraves para a promoção de uma prática contextualizada?” As respostas a essa pergunta permitem identificar elementos recorrentes que atravessam o currículo que acontece nas escolas e revelam os desafios enfrentados pelas/os educadoras/es na mediação entre prescrição curricular e realidade do contexto escolar. A professora Jurema apontou:

“É assim, umas das coisas é quando... porque a gente já recebe um currículo pronto, esse currículo precisa ser adequado né, ele precisa... a gente não tem que segui-lo a risca porque são realidades diferentes, então se são realidades diferentes aqui no chão da escola, nós precisamos pegar aquele currículo que a gente recebe e adequá-lo às necessidades, como eu te disse, a maior dificuldade é realmente a gente ter um apoio de coisas... é, material didático, de laboratórios de informática, pra você conseguir trazer coisas também do contexto deles, eu sei que, por exemplo, a gente pode criar, pode levar eles pra uma aula fora da sala de aula mas assim, não é sempre, na verdade a gente precisa desse apoio”. (Professora Jurema, 2025, Escola Municipal Caic Misael Aguilar)

É possível perceber que uma das dificuldades recorrentes mencionadas pelos docentes diz respeito ao caráter “pronto” e pouco contextualizado do currículo entregue pela rede municipal. A fala de Jurema é exemplar ao afirmar que “a gente já recebe um currículo pronto (...) e ele precisa ser adequado”, pois as realidades escolares são diversas e exigem mediações constantes. Ao explicitar que não é possível “seguir à risca” o documento, a professora evidencia como o currículo oficial - alinhado às prescrições da BNCC - chega às escolas como um texto distante das necessidades locais, reforçando a crítica de Fernandes e Almeida (2023) sobre a hegemonia das políticas curriculares orientadas pela lógica neoliberal.

Essa necessidade permanente de adaptação confirma que o currículo vivido não coincide com o currículo prescrito, pois ele é reconstruído no “chão da escola”, atravessado pelas condições concretas dos estudantes, pelas limitações estruturais e pelas interpretações docentes. A prática contextualizada emerge assim, como um esforço contínuo de conciliação entre as demandas oficiais e as realidades vividas. Outro obstáculo destacado é a insuficiência de infraestrutura e recursos didáticos pedagógicos, Jurema menciona a escassez de materiais,

laboratórios de informática e espaços adequados para práticas diversificadas e contextualizadas.

Outra educadora, em resposta, disse:

“Hum... acredito eu, que hoje em dia a gente tem... não que isso impeça de trabalhar a educação contextualizada, mas a gente tem uma demanda, Carol, muito intensa. Não sei se isso vai influenciar na sua pesquisa. Não estou falando de demanda como professor de disciplinas não, eu falo de demandas externas. A gente tem muitas provas externas, a gente tem muita, eh... muitas demandas que eu acredito que acaba deixando a desejar, acaba deixando a gente sem tempo, mas que isso não seja trabalhado? A gente trabalha, eu trabalho, mas seria basicamente isso” (Professora Bromélia, 2025, Escola Municipal Educandário João XXIII).

Percebemos, por intermédio das falas apresentadas, que a formação continuada de professoras/es, visa, principalmente a obtenção de resultados em avaliações externas, isso demonstra, a sobreposição do currículo por competências nas escolas, que na lógica capitalista ocorre por meio de sistemas de avaliação como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), para a verificação do desenvolvimento de determinadas competências em dado período histórico, deixando de lado uma discussão dialética sobre seus pressupostos e critérios. (Fernandes; Almeida, 2023)

Outra docente, disse:

“Excesso de trabalho burocrático que o professor tem que fazer, excesso de avaliação que o professor tem que fazer, excesso de avaliação externa que o professor tem que fazer, que muitas vezes vem a avaliação, vem o assunto que vai ser trabalhado, então o professor também tem que colocar aquele assunto no seu planejamento, isso eu tô falando mais pelos colegas, porque eu não sou professora de Português nem de Matemática e essa demanda fica maior pra eles”. (Professora Umbuzeiro, Escola Municipal Professora Haydée Fonseca Falcão).

As falas de Bromélia e Umbuzeiro evidenciam a sobreposição de demandas externas que reduzem o tempo disponível para demais atividades, descrevendo uma rotina marcada por pressões, prazos e exigências.

Durante a entrevista, foi realizado também, o questionamento sobre: Quais os desafios enfrentados para a efetivação de uma prática pedagógica que busque soerguer as questões locais, do cotidiano da escola e da realidade dos/as estudantes? O professor “Juazeiro”, respondeu:

“Primeiro é que nós temos um programa a seguir e muitas vezes esse programa, alguns temas, eles se distanciam da localidade e mesmo assim, eu consigo conciliar, eu tô trazendo e apresentando para eles, por exemplo, quando eu estou trabalhando com eles, mapas, fazendo com que eles

visualizem bem ou construam uma arte geográfica, eu sempre peço para a gente priorizar a nossa cidade ou nosso bairro e com isso a gente vai ter uma interpretação bem mais próxima da nossa realidade, então são temas que eu estou sempre buscando organizar, o tema está lá para ser apresentado com aquilo que nós temos no presente momento, sempre fazendo isso”. (Professor Juazeiro, 2025, Escola Municipal Professora Haydè Fonseca Falcão)

O professor evidencia a utilização de práticas contextualizadas, ao relacionar os conteúdos formais recebido pelo “programa”, às realidades das/os estudantes, o educador dá o exemplo do trabalho com mapas em sala de aula, onde solicita que os estudantes priorizem o bairro ou a cidade, buscando “uma interpretação mais próxima da nossa realidade”. Essa prática pedagógica reflete o esforço docente de construir pontes entre o currículo prescrito e à realidade do cotidiano e contexto escolar, evidenciando o ato de contextualizar como mecanismo que busca soerguer questões locais, flexibilizando o currículo de maneira a torná-lo mais significativo diante o contexto vivido.

Martins (2006) assevera que o ato de contextualizar requer uma operação complexa que envolve o lidar de subjetividades e particularidades de cada ambiente/ realidade em que se pretende operar, tecer, contextualizar. Assim, o contexto: “[...] compreende especialmente uma outra camada que é a noosfera, ou seja, a camada do pensamento, das ideias, dos valores; a camada dos signos, das entidades invisíveis, impalpáveis, semióticas” (Martins, 2006, p. 55).

Outro questionamento realizado foi: Há quantos anos você está no magistério? E nesta escola? Neste tempo, o município ofereceu formações? Como elas foram? Quais foram as temáticas trabalhadas? O que você sente falta nas formações? Quais temáticas poderiam ser trabalhadas? Destacamos a fala de um dos colaboradores, que disse:

“Hurum, sinto. Minha filha, tem tanto tempo que eu nem lembro as temáticas, nem lembro. Ultimamente só tá tendo formações para questão de ver números nas avaliações internas e externas, então, não me lembro não, minha filha”. (Professora Baraúna, Escola Municipal Educandário João XXIII)

Diante do depoimento, percebemos a premência do currículo por competências proposto pela BNCC, que demonstra uma reprodução ideológica da concepção de currículo hegemônico, proposto pela sociedade neoliberal, baseando o preparo formativo dos indivíduos em ideais mercadológicos, como a competitividade e a produtividade intensa, tornando o indivíduo “pré-programado e pré-disposto para adaptabilidade e volatilidade do mercado”. (Fernandes, Almeida, 2023, p.11508)

Outra questão feita aos professores foi sobre: Que tipo de formação ou apoio você considera mais relevante para o seu desenvolvimento profissional e pessoal? Em resposta:

“Uma formação aberta que saiba passar e que nós também saiba ouvir, né? A gente teve gráficos de resultados, sempre nas formações mostram gráficos de resultado, eles cobram resultado da gente, eles... nas formações, eles traz textos, eles traz material, mas é sempre bom ouvir a nossa prática dentro de sala de aula, as nossas angústias. Então, eu queria uma formação que traga, mas também leve, leve, sintetize o que levou de nós e nas próximas tragam um retorno pra gente”. (Professor Aroeira, 2025, Escola Municipal Caic Misael Aguilar)

A fala do educador demonstra que as formações são centradas em “gráficos de resultados” e raramente consideram “as nossas angústias” ou as experiências das salas de aula, demonstrando uma formação continuada pautada por uma lógica avaliativa, mais preocupada com a obtenção de resultados e índices do que com qualidade dos processos formativos e necessidades docente. Baraúna reforça esse ponto ao afirmar que as temáticas das formações se concentram quase exclusivamente em avaliações internas e externas, evidenciando uma desconexão com as necessidades reais dos/as educadores/as.

Esse cenário confirma a crítica de Gatti (2010) e Lima (2011) quando dizem que a formação de professores para a educação básica é feita de maneira fragmentada, observa-se assim, que a Pedagogia foi transformada em um campo prático, onde os docentes são formados de maneira apenas a dominar técnicas e métodos, em vista disso, evidencia-se a ausência de estudos aprofundados sobre a Pedagogia como área do saber e a pesquisa como forma de aproximar a teoria à prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar os desafios da formação docente para a promoção de práticas contextualizadas no encontro entre a BNCC e o “currículo que acontece” na escola. A partir da investigação bibliográfica e empírica realizada, foi possível identificar que a efetivação dessas práticas enfrenta desafios de ordem estrutural, formativa e política.

A BNCC, ao prescrever competências e habilidades padronizadas, acaba por desconsiderar as desigualdades históricas e as condições reais de trabalho presentes nos diferentes contextos escolares. Os dados revelam alguns dos desafios enfrentados diariamente pelas/os professoras/es, tais como:

- a) currículos prontos que precisam ser adaptados e/ou flexibilizados para atender às múltiplas realidades das escolas;
- b) escassez de materiais e de infraestrutura;
- c) pressões das avaliações externas e demandas burocráticas crescentes, que comprometem o tempo docente;
- d) fragilidades na formação inicial e continuada de professoras/es.

Também observamos, nas falas de alguns docentes, o desenvolvimento de práticas contextualizadas e significativas no que toca ao que é prescrito e aquilo que é experienciado na realidade escolar. Este movimento evidencia que, apesar das limitações, a contextualização é um ato ruptura com as imposições, valorizando identidades, saberes e experiências locais.

Desse modo, aponta-se a necessidade da elaboração de políticas/práticas curriculares e formativas que reconheçam a complexidade e diversidade dos territórios e realidades diversos, assumindo um compromisso ético para com o bem-estar social da sociedade, valorizando a autonomia e a escuta das/os professoras/es e tendo a contextualização como um princípio estruturante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 100, p. 33–46, 2014. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46. Disponível em: A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas | Revista USP. Acesso em: 13 nov. 2025.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, out. 2010. Disponível em: Formação de professores no Brasil: características e problemas . Acesso em: 19/11/2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

FERNANDES, Núbia Lucas. ALMEIDA, Renato Barros de. Base nacional comum curricular, currículo por competências e trabalho docente: escola que temos e escola que queremos. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.9, n.3, p. 11502-11519, mar., 2023. Disponível em: Base nacional comum curricular, currículo por competências e trabalho docente . Acesso em: 17/11/2025.

LIMA, Elmo de Souza. **Formação continuada de professores no semiárido**: resignificando saberes e práticas/ Elmo de Souza Lima. Teresina: EDUFPI, 2011.

MANZINI, Eduardo. J. A Entrevista na Pesquisa Social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27. 1990/1991, p. 149-158.

MARTINS, Josemar da Silva. **Anotações em torno do conceito de educação para a convivência com o semi-árido**. In: RESAB, Secretaria Executiva. Educação para a Convivência com o Semi-Árido: Reflexões teórico-práticas. 2a Edição Juazeiro/BA: Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro, Selo Editorial-RESAB, 2006.

SANTOS, Elenice Pereira dos. **Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino de Juazeiro-BA e a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido.** / Elenice Pereira dos Santos. -- Juazeiro, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

ZANOTTO, Marijane; NOGUEIRA, Juliana Maria Teixeira. O imperialismo em curso no Brasil: a BNCC e seus desdobramentos para a educação pública brasileira. Revista **HISTEDBR** On-line, Campinas, SP, v. 23, n. 00, p. e023028, 2023. Disponível em: O imperialismo em curso no Brasil: a BNCC e seus desdobramentos para a educação pública brasileira | Revista HISTEDBR On-line. Acesso em: 10 nov. 2025.

O CURRÍCULO E SUAS INTERFACES COM A ESCOLA

Jamesson Franciwellington da Silva¹

Karla de Oliveira Santos²

INTRODUÇÃO

O currículo é um espaço de disputa de poder, que culmina na sua centralidade no âmbito das políticas educacionais direcionadas para a educação brasileira. Como bem afirma Paraíso (2023, p. 18): “ele é o coração da instituição escolar e território permanente de disputas e contestações”.

Sendo assim, o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal, ele tem significado e uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira; Silva, 2005).

E ainda, conforme Moreira e Silva (2005), o currículo é um artefato social e cultural, implicados em relações de poder, transmissão de visões sociais particulares e interessadas, como também, produtor de identidades individuais e sociais particulares.

Nessa seara, o currículo passa a ser o centro de materialização da qualidade da educação, alicerçado pelas avaliações externas e em larga escala, que irão validar sua eficácia e efetividade nas escolas públicas brasileiras, homogeneizando conhecimentos e padronizando o currículo oficial³ para todo o país, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil e ensino fundamental, aprovada em dezembro de 2017.

A partir do exposto, de acordo com uma pesquisa bibliográfica, propõem-se apresentar um percurso histórico pelas concepções de currículo que

1 Graduado em Letras Inglês (UNEAL- Campus IV). Professor da Educação Básica. Email: jamesson.silva.2021@alunos.uneal.edu.br.

2 Doutora em Educação (PPGE/UFAL). Professora Titular da UNEAL – Campus IV. Email: karla.oliveira@uneal.edu.br.

3 O currículo oficial é o conjunto de aprendizagens selecionado, organizado e estruturado oficialmente para ser trabalhado nas diferentes disciplinas, áreas de conhecimentos, anos ou ciclos de um curso ou de uma etapa da escolarização, e que possui o carimbo ou o selo de um governo, seja ele nacional, estadual ou municipal (Paraíso, 2023, p.12).

perpassaram a educação brasileira e suas interfaces com a escola. Destacamos, que essa pesquisa é fruto de um Trabalho de Conclusão de Curso defendido no ano de 2025, na Universidade Estadual de Alagoas, no Campus IV – São Miguel dos Campos/AL, no Curso de Letras Inglês.

DESENVOLVIMENTO

Teorias e concepções de currículo na/para a escola

Não temos a pretensão de esgotar nesse texto a definição de currículo, entretanto, entendemos a necessidade de o leitor compreender de onde partimos e onde queremos chegar com a nossa análise, pois o currículo representa um projeto de educação, portanto, um território contestado. A quem interessa o currículo?

A etimologia da palavra *curriculum* vem do latim e significa percurso ou pista de corrida. Portanto, é o que irá guiar, estruturar, nortear a escola para determinados objetivos e finalidades. Segundo Paraíso (2023), o currículo é um documento disputado que sintetiza jogos políticos de poder e alianças provisórias sobre o que ensinar.

De acordo com Lopes e Macedo (2011), os estudos curriculares têm definido o currículo de variadas formas ao longo do tempo. Desde as primeiras menções ao termo, no século XVII, o currículo tem sido associado à ideia de organização e sequenciamento das práticas educacionais. Entretanto, foi apenas no final do século XIX e início do século XX, com o avanço da industrialização e a necessidade de racionalização e controle social, que o currículo passou a ser visto como um plano formal de atividades e experiências de aprendizagem (Moreira; Silva, 2005).

No entanto, como afirmam Moreira e Silva (2005), o currículo é uma ferramenta social e cultural, profundamente envolvida em relações de poder e construção de imagem, e está longe de ser uma simples organização técnica focada em conteúdos e métodos, como é considerado ingenuamente por muitos.

A perspectiva crítica apresentada por Moreira e Silva (2005) nos leva a refletir sobre o currículo não apenas como um recurso criado para transferir conhecimentos, mas como um campo de disputas políticas, culturais, econômicas, ideológicas e sociológicas.

Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Embora questões relativas a “como” do currículo continuem importantes, elas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que as considere em sua relação com questões que perguntem pelo “por quê” das formas de organização do conhecimento escolar (Moreira e Silva, 2005, p. 7).

Como já citado anteriormente, a tradição crítica do currículo surgiu e se desenvolveu no final do século XIX e início do século XX, nos Estados Unidos, e logo depois na Inglaterra, sendo o foco central da Sociologia da Educação, com o objetivo de questionar a neutralidade do conhecimento escolar e salientar a função do currículo na reprodução das estruturas sociais e culturais dominantes.

A partir dessa perspectiva, podemos entender o currículo como um espaço de produção e reprodução cultural, no qual os conhecimentos escolhidos e organizados para o ensino não são selecionados de maneira aleatória, mas refletem os interesses e valores dos grupos sociais dominantes.

Dessa forma, torna-se impossível não pensar a respeito da historicidade do currículo, que não é algo atemporal, nem apenas um reflexo da sociedade, como destacam Moreira e Silva (2005), mas também um agente ativo na construção dos sujeitos e na transformação dos contextos históricos e das estruturas sociais. Isso quer dizer que as escolhas e decisões curriculares refletem as condições sociais, políticas e econômicas de um momento histórico e que o currículo pode ser desnaturalizado e questionado a partir de uma análise crítica de suas origens e desenvolvimento.

Nos Estados Unidos, as tendências do escolanovismo e o eficientismo trouxeram novas preocupações com a seleção e organização dos conteúdos que deveriam ser ensinados. Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 22): “[...] pode resumi-lo pela defesa de um currículo científico, explicitamente associado à administração escolar e baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia.” Já o escolanovismo, liderado por John Dewey, propunha um currículo centrado na experiência direta da criança e na resolução de problemas sociais. Essas duas correntes, embora distintas, compartilhavam a ideia de que o currículo deveria ser planejado de forma a atender às demandas da sociedade.

No Brasil, as ideias de Dewey influenciaram, de forma significativa, as reformas educacionais brasileiras dos anos de 1920, lideradas por educadores como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. O progressivismo, como era também conhecido o escolanovismo (movimento da Escola Nova), defendia que o currículo deveria ser organizado a partir das necessidades práticas dos estudantes, promovendo a integração social e a formação de cidadãos democráticos. No entanto, como destacam Lopes e Macedo (2011), o progressivismo não era uma corrente homogênea, e suas diferentes vertentes refletiam preocupações sociais e pedagógicas variadas.

Contudo, podemos afirmar que essas primeiras teorias de currículo chamadas de tradicionais:

Estão preocupadas com as questões técnicas do ensino. Pretendem ser teorias científicas, neutras, desinteressadas,. Aceitam facilmente o *status quo* ou estado de coisas vigente; aceitam os conhecimentos dominantes, e acabam por se concentrar em questões técnicas. Em geral, consideram a questão “o que ensinar?”, como possuindo uma resposta óbvia, já que são completamente articuladas aos interesses econômicos. Definem que na escolarização das massas devem-se ensinar os conhecimentos necessários para a atuação profissional na vida adulta. Consideram a atividade curricular, portanto, uma questão técnica, por isso busca responder a questões relacionadas ao “como” (Paraíso, 2023, p.37-38).

A partir dos anos de 1960, as teorias críticas do currículo começaram a questionar o papel da escola e do currículo como instrumentos de controle social. Influenciadas pelo marxismo, essas teorias argumentavam que o currículo não era neutro, mas sim um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais e econômicas, para a manutenção do *status quo*, pautado em elementos conceituais como: ideologia, reprodução, poder, classe social e resistência.

Sacristán (2000) discute algumas ideias de Althusser, Bourdieu e Apple. Para ele, esses autores destacaram o papel da escola na transmissão de uma ideologia dominante, que legitimava as estruturas de poder existentes.

De acordo com Sacristán (2000), Apple, em particular, trouxe uma contribuição importante ao destacar o conceito de currículo oculto, que se refere às normas, valores e comportamentos transmitidos de forma implícita pela escola. Inclui relações de poder, disciplina, hierarquia e outros aspectos que influenciam a formação dos estudantes sem estarem formalmente documentados. O currículo oculto é um dos mecanismos pelos quais a escola reproduz as desigualdades sociais, preparando os estudantes para assumir funções específicas na sociedade capitalista.

Corroborando com a discussão, Paraíso (2023), define currículo oculto como o conjunto de aprendizagens ou efeitos de aprendizagem que se dão como resultado de certos elementos, relações e experiências presentes no ambiente escolar, mas que não são intencionalmente buscados e não estão previstos no currículo oficial, sendo constituído de práticas e saberes como de mensagens não explicitadas, mas que afetam positiva ou negativamente, o processo de aprendizagem dos estudantes.

Silva (2021) possui um estudo importante intitulado *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo*, que apresenta as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas, deixando evidente que o currículo não se trata apenas de um conjunto de conteúdo a serem ensinados em sala de aula, mas sim, um campo de disputas, reflexões e construções sociais que refletem diretamente as relações de poder, identidade e saber presentes em uma sociedade capitalista e desigual.

As teorias tradicionais de currículo, como as propostas por Bobbitt e Tyler, têm como foco a organização técnica e racional do ensino. Bobbitt citado por Silva (2021), defendia que o currículo deveria ser planejado com base em objetivos claros e mensuráveis, inspirado no modelo de administração científica de Taylor.

Essa perspectiva enxerga o currículo como um processo de racionalização dos resultados educacionais, no qual os estudantes são considerados como produtos em uma linha de produção. O currículo, por essa ótica, é entendido como uma ferramenta para alcançar eficiência e produtividade, focada em especificar objetivos, procedimentos e métodos que possam ser medidos de maneira precisa. No entanto, essas teorias tradicionais tendem a ignorar as dimensões políticas e sociais do currículo, tratando-o como um instrumento neutro e desinteressado.

Ainda sobre o modelo de Tyler, Silva (2021) apresenta que o modelo de currículo proposto por Tyler baseava-se em quatro questões fundamentais: quais objetivos educacionais a escola deve atingir? quais experiências educacionais podem ser oferecidas? como organizar essas experiências? e como avaliar se os objetivos foram alcançados?. Essa abordagem enfatiza a organização e o desenvolvimento do currículo como uma atividade técnica, em que a seleção de conteúdos e a avaliação são guiadas por critérios de eficiência e racionalidade.

Em oposição às teorias tradicionais, as teorias críticas de currículo questionam a neutralidade do conhecimento escolar e destacam o papel do currículo na reprodução das desigualdades sociais. Silva (2021), a partir do estudioso Apple, argumenta que o currículo não é neutro em relação aos conhecimentos, mas sim, um campo de disputas em que os interesses das classes dominantes são privilegiados, deixando de lado os interesses e necessidades das minorias. Ele ressalta a necessidade de questionar por que certos conhecimentos são selecionados e de quem são os interesses que guiam essa seleção. Segundo o estudioso, o currículo é uma expressão das relações de poder na sociedade, e sua análise deve levar em conta as conexões entre conhecimento, poder e identidade (Silva, 2021).

Destarte, Silva (2021) também aborda as contribuições de Giroux, que propõe uma pedagogia crítica voltada para a emancipação dos estudantes, transformando o currículo em um espaço de resistência e mudança social. De acordo com esse conceito de resistência, estudantes e professores podem desafiar as estruturas de dominação presentes no currículo e na escola, em busca de uma educação que contemple os interesses de todos os diferentes grupos sociais. Nesse sentido, Giroux defende uma educação que não apenas transmita conhecimentos, mas que também promova a conscientização e a capacidade de pensar criticamente.

As teorias pós-críticas de currículo, influenciadas principalmente pelo pós-estruturalismo, pelo multiculturalismo e pelos estudos culturais, ampliam o debate curricular, ao incorporar questões de identidade, diferença e representação. Silva (2021) argumenta que o currículo não se limita à transmissão de conhecimentos, mas também participa ativamente da produção de identidades e subjetividades. Nessa perspectiva, o currículo é compreendido como um texto cultural responsável pela construção de narrativas sobre raça, gênero, etnia e sexualidade. Ele funciona, portanto, como um discurso que define o que é considerado válido, legítimo e desejável em uma sociedade, mas de acordo com quem? E em razão de quê?

Complementando tais argumentos, Paraíso (2023, p.83) acrescenta:

Assim, nas teorias pós-críticas, o currículo é um artefato cultural produzido em relações de poder. É produtor de saberes, de culturas, de significados e de sujeitos. Ele deixa marcas naquelas que com ele aprendem. Aquilo que o currículo divulga está sempre aberto a diferentes conexões em que ele será lido, operacionalizado.

O multiculturalismo, por exemplo, questiona as referências tradicionais do currículo e defende a inclusão de vozes e saberes tidos como marginalizados, como os da cultura negra, indígena e LGBTQIA+, entre outras. Essa abordagem desafia as noções de identidade e conhecimento, propondo um currículo mais plural e focado na inclusão e na diversidade (Silva, 2021).

Conforme Silva (2013, p. 161):

O ensino e a aprendizagem que ocorrem nas salas de aula, representam uma das maneiras de construir significados, reforçar e confirmar interesses sociais, formas de poder e experiência, que têm sempre um significado cultural e político.

Ou seja, dentro da sala de aula, os conteúdos ensinados e a maneira como são transmitidos podem reforçar ou questionar formas de poder e saberes acerca das diversidades e diferenças, tendo a escola papel fundamental no combate às práticas sexistas, racistas, homofóbicas, xenófobas, misóginas e discriminatórias, considerando a pluralidade de sujeitos que a constitui.

Esse pensamento é essencial para refletir sobre a educação como um espaço de construção do conhecimento e formação crítica dos estudantes. No entanto, se o currículo se mantém indiferente e apático à essa diversidade, a escola legitimará segregações e desigualdades. Silva (2013, p.190) nos diz que:

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mal, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não são.

Se o currículo define quais conhecimentos são legítimos e quais não são, isso significa que ele influencia diretamente o que os estudantes aprendem, como aprendem e quais perspectivas são valorizadas ou marginalizadas no processo educacional. Quando certos grupos sociais, culturas ou histórias são invisibilizados no currículo, os estudantes que pertencem a esses grupos podem se sentir excluídos ou desvalorizados. Portanto, é necessário o contraditório, a possibilidade de resistir a estes modelos de currículos homogêneos e fazer outros, ou seja; o currículo é “ um território incontrolável, por mais que diferentes políticas tentem controlá-lo” (Paraíso, 2023, p.11).

Atualmente temos como currículo oficial, a BNCC para a educação básica, no qual tem apresentado sérias críticas por parte dos curricularistas, que alertam sobre o seu alinhamento com as avaliações externas e em larga escala, o reducionismo curricular, ao focar nas disciplinas que são avaliadas por esses testes, a padronização de conhecimentos que retira a autonomia das escolas em criar suas próprias propostas e projetos curriculares e a sedução por parte dos reformadores educacionais, que tem se apropriado e imposto o que deve ter no currículo oficial, apesar das resistências permanentes e incansáveis dos movimentos sociais e de classe.

No contexto de sala de aula da educação básica em Alagoas, nos vemos muitas vezes cooptados por discursos que atrelam a BNCC à uma possível qualidade do ensino, no qual impõe planejamentos estáticos por parte da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC), formação continuada pragmática de aplicabilidade da Base e simulados, que treinam os estudantes exaustivamente para as avaliações externas e em larga escala, tanto em âmbito local, como também, estadual e nacional, produção de materiais didáticos realizada pelo setor privado (fundações e institutos) , que distancia-se do chão da escola pública. Para além disso, há uma responsabilização unilateral por resultados e atingimento de metas em troca de uma pseudo valorização profissional, que se materializa em premiações, bonificações e alocação de recursos financeiros por alcance de metas educacionais para docentes, gestão, escolas e municípios.

Afirmar que há resistência, é demonstrar que com as problemáticas apresentadas na educação alagoana, desenvolvemos outras experiências curriculares, estimulamos a criatividade e autonomia dos nossos estudantes, mesmo com a obrigatoriedade do cumprimento de um rol de habilidades e competências a serem cumpridos. Confabulamos outros currículos e outras práticas, que de fato contribuam para uma formação crítica, emancipatória e cidadã, com justiça social e curricular.

CONCLUSÃO

Finalizamos esse texto reforçando que ao longo do tempo as concepções sobre o currículo sofreram influências econômicas, políticas, sociais e culturais, em um movimento às vezes de transgressão ou de imobilismo. Entretanto, o currículo sempre teve um papel fundamental para as políticas educacionais e para a escola, norteadas por concepções de mundo, de sociedade e de educação.

O currículo representa poder, saber, significado, texto, fabulações, identidades, diversidades, discurso, política, cultura, diferenças, contestação, ação. E nesse jogo de palavras, torna-se um território contestado e disputado por interesses que traduzem a sociedade capitalista e neoliberal, que afeta diretamente as escolas e a formação dos estudantes, pois também representa vida. O currículo é vida! É a nossa vida!

Apesar de todos os ataques ao currículo e alguns retrocessos já mencionados, como a imposição da BNCC, há resistências nas escolas e esse currículo tem sido (re)criado de uma forma diferente na nossa sala de aula na educação pública, contemplando uma perspectiva pós-crítica e transgredindo ao modelo tradicional, tecnicista e engessado do currículo tido como ‘oficial’, afinal, “ não há escola sem currículo” (Paraíso, 2023, p.7).

REFERÊNCIAS

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p.7-37.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículos: teorias e políticas**. São Paulo: Contexto, 2023.

SACRISTÀN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed.; 13. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

ENTRE MUROS E CURRÍCULOS QUE (NÃO) ACONTECEM: LIBERDADE, ESCOLARIZAÇÃO E DESAFIOS DA CORREÇÃO DE FLUXO NA SOCIOEDUCAÇÃO

Laudeth Alves dos Reis¹

*Hoje as grades prendem meu corpo,
Mas não prendem os meus sentimentos.
— J.V.L., 2018*

INTRODUÇÃO

Este capítulo nasce da convergência entre pesquisa acadêmica, experiência profissional e compromisso ético-político com a socioeducação. Sua inclusão no livro “O currículo que acontece: desafios e possibilidades no cotidiano escolar” representa a oportunidade de iluminar um campo pouco explorado nos debates sobre o currículo escolar dos adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa de internação.

O que acontece – ou deixa de acontecer – no currículo escolar entre muros? Como se produz (ou se nega) a aprendizagem dentro de um espaço marcado pela privação de liberdade? De que modo políticas públicas como a correção de fluxo (Minas Gerais, 2023), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e os princípios da socioeducação (Minas Gerais, 2022) dialogam, tensionam ou se desdobram diante das profundas defasagens, das histórias interrompidas e das urgências formativas desses sujeitos?

E, sobretudo, como o currículo pode favorecer a liberdade, não como permissão, mas como possibilidade de existir no mundo com consciência, responsabilidade e projeto de vida?

Essas questões atravessam esse capítulo, fundamentado na tese intitulada “Explorando os limites da liberdade: a percepção de adolescentes em medida

¹ Doutora em Educação/UFTM. Pedagoga do Centro Socioeducativo de Juiz de Fora. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento (NUCORPO) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Justiça Social (EDUJUS). E-mail: laudeth.alves@outlook.com.

socioeducativa de internação” (Reis, 2024), e orientado por uma perspectiva que reconhece no ser-adolescente/jovem sua dignidade, historicidade e potência para reconstruir caminhos possíveis.

DESENVOLVIMENTO

A socioeducação entre princípios e realidade: o que dizem os documentos e o que mostram os muros

A socioeducação no Brasil se constitui em tese, como um projeto político-pedagógico comprometido com a proteção integral e com a garantia dos direitos do ser-adolescente/jovem. Os marcos regulatórios são claros ao afirmar que o processo educativo deve priorizar a formação ética, a reinserção social e a ampliação das possibilidades de vida. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Eca) destaca que adolescentes em cumprimento de medida têm assegurados todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana (Brasil, 1990), e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) reforça que o atendimento deve se organizar de modo a promover a construção de novos projetos de vida (Brasil, 2012).

Nos documentos, a socioeducação aparece como um caminho orientado pelo respeito, pela escuta qualificada e pela responsabilização que não se confunde com punição. O Sinase é explícito ao afirmar que a internação não deve produzir rupturas que comprometam o acesso à educação, à saúde, ao convívio familiar e comunitário (Brasil, 2012), e reforça que a escolarização é eixo estruturante do atendimento. No plano normativo, portanto, os muros não deveriam limitar o aprender; deveriam, ao contrário, garantir condições para que o ser-adolescente/jovem reencontre sua potência e sua liberdade.

Entretanto, quando observamos o cotidiano das unidades, as vivências dos socioeducandos e as práticas institucionais, percebemos que há uma distância sensível entre os princípios que orientam o atendimento e a forma como as ações se concretizam. (Reis, 2024)

Essa tensão entre o que está previsto e o que se vive adquire contornos ainda mais complexos quando pensamos a educação como possibilidade de experiência no sentido fenomenológico. Se os documentos anunciam uma socioeducação que abre caminhos, o cotidiano muitas vezes produz estreitamentos. Merleau-Ponty (2018) lembra que o mundo não está pronto; mas é algo que se constitui na relação do sujeito com ele; é sempre interpretação, abertura e movimento. Mas, para que o ser-adolescente/jovem faça algo de seu mundo, ele precisa ser reconhecido como sujeito e não apenas como alguém que cumpre uma medida.

Sartre (1987, p. 9) afirma que “o homem está condenado a ser livre”, e essa condenação não é uma prisão, mas a condição mesma da existência. O

ser-adolescente/jovem, mesmo limitado pela estrutura institucional, interpreta, ressignifica e cria modos próprios de existir no espaço da socioeducação.

Ao contrastar documentos e práticas, percebe-se que a socioeducação ainda se organiza mais pelo viés da contenção do que pela promoção da autonomia. Como afirma Volpi (2001), muitos programas reproduzem uma lógica de responsabilização desvinculada de oportunidades reais, o que transforma a escolarização em um espaço de controle, e não de emancipação. É nesse cenário que surgem iniciativas como a correção de fluxo, que, apesar de sua intenção de garantir acesso, permanência e sucesso escolar, corre o risco de se converter em um dispositivo de aceleração que privilegia indicadores em detrimento de aprendizagens significativas.

Reconhecer essa distância entre princípios é fundamental para compreender os desafios da escolarização na internação e para sustentar a discussão que se segue. Entre o que dizem os documentos e o que mostram os muros há uma zona de tensão que afeta diretamente o currículo que (não) acontece, a liberdade vivida em fragmentos e a potência de formação do ser-adolescente/jovem.

A correção de fluxo na socioeducação: aceleração, aprovação e o risco da exclusão disfarçada de inclusão

A política de correção de fluxo pretende reparar defasagens idade-ano e garantir avanço escolar. Embora seus objetivos sejam legítimos, seu funcionamento na socioeducação revela limites importantes. As turmas são formadas majoritariamente por adolescentes sem alfabetização consolidada, muitos deles afastados da escola há anos, não matriculados ou com histórico de infrequência. Em termos normativos, a correção de fluxo trata-se de uma política orientada à reparação de atrasos históricos (Minas Gerais, 2023). Contudo, nos muros da socioeducação, essa proposta ganha contornos complexos, tensos e, por vezes, contraditórios.

O modelo de aceleração prevê duas etapas, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1. Estrutura organizacional da Correção de Fluxo

SUBDIVISÃO	E.F.	DURAÇÃO	CORPO DOCENTE
Aceleração I	1º ao 5º ano	01 ano	01 professor ministra todos os componentes curriculares
Aceleração II	1º período: 6º e 7º ano	01 ano	Professor com licenciatura no respectivo componente curricular
	2º período: 8º e 9º ano		

Legenda: E.F.: Ensino Fundamental
FONTE: dados da pesquisa – elaboração: Laudeth Reis, 2025. (Minas Gerais, 2023)

Do ponto de vista estrutural, essa divisão tenta responder à defasagem profunda vivida pelos seres-adolescentes/jovens. No entanto, a aceleração pressupõe condições mínimas para que um ano (ou menos) “compacto” seja suficiente para consolidar aprendizagens basilares – o que, no contexto socioeducativo, não corresponde à realidade.

Essa contradição revela o que Arroyo (2017) identifica como políticas compensatórias que não enfrentam as causas estruturais. Acelerar estudantes que sequer vivenciaram um processo de alfabetização, ou que tiveram trajetórias escolares marcadas por rupturas, expulsões e suspensões, pode criar a ilusão de avanço, mas não necessariamente de aprendizagem. Há uma diferença decisiva entre movimentar-se (avançar) no fluxo escolar e apropriar-se do conhecimento.

No contexto socioeducativo, isso se intensifica. Muitos chegam sem conseguir escrever o próprio nome ou com uma alfabetização fragilizada – são adolescentes copistas, que apenas reproduzem traços no papel, sem apropriação do sentido do que copiam. O documento orientador reconhece essa condição ao enfatizar a necessidade de intervenções pedagógicas capazes de enfrentar as (não) aprendizagens acumuladas e de fortalecer as habilidades básicas do processo de alfabetização. Isso exige dos professores um planejamento intencional, sensível e metodologias diferenciadas que permitam aos seres-adolescentes/jovens avançar nas competências e habilidades ainda não consolidadas (Minas Gerais, 2023).

A aprovação automática aprofunda essa distorção. Ao contrário do discurso oficial, ela não opera como inclusão. Para muitos, significa apenas atravessar rapidamente, os anos escolares sem consolidar conhecimentos mínimos. Como afirma Silva (2019), a escola pode incluir formalmente, mas excluir pedagogicamente, isto é, manter o ser-adolescente/jovem dentro do sistema sem possibilitar sua participação real no processo educativo.

Essa exclusão pedagógica tem efeitos concretos: evasão posterior, fracasso em cursos profissionalizantes e dificuldade de permanência no Ensino Médio. Muitos saem certificados, mas não preparados. Saem com números, mas não com saberes. Na prática – e falo também a partir de minha experiência – o acesso é fácil, mas a permanência e o sucesso escolar não se sustentam. Assim, a correção de fluxo, quando implementada sem suporte adequado, transforma-se em uma política que compensa nos documentos, mas silencia nos muros.

Além disso, o ensino nas unidades enfrenta limitações materiais e pedagógicas: uso intensivo de xerox, poucas oportunidades de escrita autoral, atividades isoladas voltadas a exames específicos – como o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos para Pessoas Privadas de Liberdade (ENCCEJA PPL) e o Exame Nacional do Ensino Médio para Pessoas Privadas de Liberdade (ENEM PPL) – entre outros e a ausência de

professores com formação sólida em alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A queixa recorrente de que muitos docentes “não aprenderam a alfabetizar” evidencia um problema de formação inicial e continuada. É o que Freire (2006) chamaria de incongruência entre a prática pedagógica exige e aquilo o qual o professor foi, de fato, preparado.

Nesse cenário, a aceleração corre o risco de se transformar em aceleração da exclusão. Ao invés de reparar direitos educacionais, ela pode reforçar desigualdades, sobretudo, quando o foco do Estado recai sobre indicadores e números – e não sobre sujeitos. A aprovação, nesse sentido, está a (des)favor de quem? A quem serve um currículo que certifica, mas não forma? Que avança no papel, mas não no corpo que aprende e habita a escola?

Se a socioeducação tem como princípio legal a construção de projetos de vida (Minas Gerais, 2022; Brasil, 2012; Reis, 2024), não existe projeto possível sem o reencontro com o aprender. Mas esse reencontro requer que a escola deixe de funcionar como mera instância burocrática e se torne, efetivamente, um espaço de possibilidades. Isso implica novas formas de ensinar, sensibilidade à condição do ser-adolescente/jovem e práticas que acolham aquilo que Freire (2006) chamava de beleza do ato de conhecer.

Assim, o desafio não é apenas estrutural, mas existencial: como possibilitar que esses seres-adolescentes/jovens deixem de ser corpos que passam pela escola e tornem-se sujeitos que se reconheçam capazes de aprender? É nesse ponto que reside a ruptura – e a potência – que o currículo na socioeducação precisa enfrentar.

Entre o prescrito e o vivido: o currículo que (não) acontece

O currículo prescrito para a socioeducação – como registrado nos documentos oficiais de Minas Gerais (2022; 2023) apresenta-se como uma proposta robusta, alinhada às diretrizes nacionais e comprometida com o direito à educação. Contudo, ao atravessar os muros das unidades de internação, esse currículo sofre deslocamentos, rupturas, silenciamentos e reinvenções. O que deveria se materializar como prática cotidiana se converte, muitas vezes, em um conjunto de intenções que não alcançam o chão da escola socioeducativa.

Embora os documentos defendam um currículo que promova aprendizagens significativas, reconheça trajetórias de vida e favoreça o protagonismo juvenil, o cotidiano revela outra realidade: práticas fragmentadas, atividades isoladas e pouca continuidade condicionadas pelas lógicas de segurança, pelas rotinas rígidas e por limitações estruturais. Na experiência que trago, o uso excessivo de xerox, a escassez de escrita autoral, a dependência de atividades voltadas a avaliações externas e a falta de materiais didáticos compõem um cenário escolar distante do que as normativas apontam como essencial.

Freire (2006) já alertava que a educação bancária sufoca a curiosidade, a expressão e a autoria. Na socioeducação, onde muitos estudantes são copistas – não por desinteresse, mas pela ausência de base alfabetizadora – essa lógica se repete de modo ainda mais severo. Copiam porque não leem; copiam porque o currículo segue adiante, mesmo quando eles ficaram para trás há anos.

Reis (2024) evidencia, a partir da perspectiva fenomenológica, que a escola na internação é vivida de modo ambíguo pelos seres-adolescentes/jovens. Para alguns, ela se apresenta como possibilidade de recomeço; para outros, reafirma a sensação de exclusão que já marcou suas trajetórias escolares. Muitas vezes, relatam dificuldade de acompanhar as atividades, descrevendo um sentimento de bloqueio, desânimo e afastamento. Esse “travar” não se limita a uma questão cognitiva; expressa a experiência de não se reconhecer no currículo, de não ser efetivamente alcançado pelo que se ensina.

Sartre (2015) afirma que a existência se constrói nas escolhas possíveis dentro das condições dadas. Quando o currículo não reconhece a realidade do ser-adolescente/jovem, ele limita suas possibilidades de escolha e, portanto, sua liberdade. Não se trata apenas de conteúdo; trata-se daquilo que permite ao sujeito projetar-se no mundo.

Outro fator que amplia essa distância entre o prescrito e o vivido é a ausência de práticas pedagógicas compatíveis com o perfil dos estudantes. O currículo assume que a aceleração é viável, mas desconsidera que muitos adolescentes necessitam de estratégias concretas, lúdicas, contextualizadas, próprias da EJA e da alfabetização tardia. É preciso ir à raiz das dificuldades, e não acelerar por acelerar.

Assim, o currículo que prescreve protagonismo encontra práticas que silenciam; o currículo que propõe aprendizagem significativa enfrenta um cotidiano que fragmenta; o currículo que afirma inclusão, muitas vezes, reforça a exclusão.

Ainda assim, o cotidiano não é apenas limite – é também brecha. O currículo que não acontece é também aquele que pode vir a acontecer. Entre os muros, há frestas em que professores sensíveis e criativos reinventam rotinas, propõem jogos, leituras, rodas de conversa, narrativas, projetos que mobilizam e despertam o ser-adolescente/jovem. São experiências isoladas, mas profundamente transformadoras.

O desafio, portanto, não é apenas denunciar a distância entre o instituído e o vivido, mas compreender que o currículo real reside em uma negociação: entre o que o Estado determina e o que a escola consegue realizar. Entre os muros, o currículo que (não) acontece revela – mais que falhas – a urgência de repensar o que significa ensinar e aprender em contextos de privação de liberdade.

Formação docente, práticas pedagógicas e o desafio de construir o currículo possível

Pensar a formação docente no contexto da socioeducação implica olhar para um campo em que as tensões entre o instituído e o vivido se fazem ainda mais evidentes. Entre muros o currículo não apenas se revela – ele é desnudado. Mostra suas fragilidades, suas promessas não cumpridas e, sobretudo, sua dependência absoluta das práticas pedagógicas que o materializam. Na socioeducação, não existe currículo sem professor; e não existe professor que consiga atuar sem compreender a complexidade humana, histórica, social e existencial do ser-adolescente/jovem que está diante dele.

A experiência acumulada em mais de uma década na socioeducação evidencia um quadro recorrente: professores que chegam às unidades sem preparo específico, formados para uma escola idealizada – e não para a escola real, cuja precarização das trajetórias escolares é regra, não exceção. Cerqueira e Bueno (2025) observam que a desigualdade educacional produz a morte simbólica dos jovens muitos antes da morte física, algo que se torna ainda mais evidente diante de seres-adolescentes/jovens que não consolidaram habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo. Essa defasagem não é excepcional: é o retrato do país.

Nesse cenário, a atuação docente exige muito mais do que domínio de conteúdos. Exige compreensão profunda do percurso de cada adolescente, algo distante das práticas que se limitam a reproduzir exercícios, apostilas e folhas de xerox, que pouco dialogam com suas necessidades. Observa-se que o material entregue não promove experiências significativas: faltam atividades que provoquem pensamento, autoria, criação. Os adolescentes tornam-se copistas – copiam sem entender, repetem sem integrar, concluem sem aprender.

Freire (2006, 2016, 2020) nos alerta que a educação que não provoca consciência nem convida à reflexão crítica apenas reafirma a opressão. Se a escola aprova automaticamente e acelera mecanicamente seres-adolescentes/jovens sem garantir condições reais de aprendizagem, ela não liberta – limita. O que deveria ser prática da liberdade, torna-se pedagogia da desistência.

É também por isso que a formação docente precisa ser radicalmente repensada. A função exige perfil específico: experiência com alfabetização tardia, com metodologias da EJA, com mediação de conflitos, com leitura fenomenológica do sujeito e de suas expressões. Costa (1990; 1991) já defendia que a socioeducação deve se organizar em torno de uma pedagogia da presença, na qual o educador se torne referência ética, afetiva e cultural; alguém capaz de enxergar o adolescente para além da infração e reconhecer sua potência de ser e tornar-se. Essa noção de presença dialoga profundamente com a perspectiva

fenomenológica: educar implica reconhecer o outro como existência singular, histórica e livre em devir.

A formação docente, portanto, deve abandonar a lógica de cursos genéricos e adotar processos contínuos, situados e acompanhados. Professores precisam compreender a dinâmica das unidades socioeducativas, as especificidades dos adolescentes, os impactos da desigualdade estrutural, as consequências das defasagens e, sobretudo, a necessidade de metodologias que respeitem tempos e percursos individuais. A ausência dessa formação tem impactos diretos: acelerações mal planejadas, avaliações desconectadas, promoção automática, atividades superficiais e, por fim, evasão.

Se, como ensina Tresoldi (2015), muitos adolescentes deixam a escola porque não conseguem se organizar para permanecer nela, então a escola que já nasce frágil dentro das unidades acaba reforçando esse ciclo. O currículo possível não é uma concessão: é uma urgência ética. E sua construção depende da competência, da sensibilidade e da formação de quem ensina.

Por fim, é o professor que sustenta a possibilidade de criação de novos projetos de vida. Quando permite que o ser-adolescente/jovem escreva, leia, interprete, imagine, sonhe, compreenda o mundo e a si mesmo, abre fissuras na dureza do cotidiano institucional. E, nesses intervalos, nasce o currículo que realmente acontece – aquele que devolve ao adolescente a potência de existir, de desejar e de escolher, responsabilmente.

Entre muros e sentidos: o currículo como possibilidade de reencontro com o aprender

Entre muros, o aprender não acontece por inércia; ele precisa ser cuidadosamente possibilitado. É nesse ponto que a noção de currículo ultrapassa o documento formal e se converte em experiência, relação, acontecimento. Como enfatiza Costa (1990), criar um espaço educativo é criar condições para que algo significativo possa manifestar. Na socioeducação, essa ideia ganha força: organizar tempos, presenças, objetos, intenções e práticas que o ser-adolescente/jovem se reconheça como sujeito. Não um sujeito abstrato, mas alguém que assume iniciativas, responsabilidades e compromissos com o próprio percurso.

Esse entendimento é particularmente potente no contexto da privação de liberdade, onde o espaço físico é rígido, o tempo é normatizado e a rotina tende ao automatismo. Ainda assim, é justamente aí que o currículo precisa ser compreendido como prática da liberdade. Se, como nos lembra a fenomenologia existencial, o sujeito se constitui no modo como se lança ao mundo e significa sua própria experiência, então a escola no interior das unidades tem a tarefa de abrir brechas: romper a repetição, convocar a reflexão, promover o encontro.

Esses momentos constituem o que Costa (1990; 1991) chama de acontecimentos — situações que desestabilizam, despertam, reorganizam e ampliam o campo de possibilidades do educando.

O reencontro com o aprender, portanto, não se dá apenas por vias cognitivas. Ele é corpóreo, afetivo, simbólico e existencial. O ser-adolescente/jovem chega às unidades marcado por exclusões históricas, por experiências de fracasso escolar, por narrativas que, reiteradamente, o posicionam como incapaz. A escola, ao se limitar ao preenchimento de exercícios ou à reprodução mecânica de conteúdos, reforça esse enredo. Mas quando o currículo se materializa em experiências vivas — leitura dialogada, projetos autorais, escrita de si, práticas investigativas, atividades concretas, participação, criação — algo se transforma. Surgem pequenos acontecimentos que alteram a maneira como o adolescente se percebe no mundo.

É nesses momentos que o aprender volta a ser experiência significativa, e não obrigação. A leitura de um texto que desperta lembranças, a escrita que dá forma a uma história antes silenciada, o cálculo que, de repente, faz sentido no uso cotidiano, a pesquisa que aproxima o adolescente de temas que realmente lhe dizem respeito — cada uma dessas situações revela que o currículo pode ser caminho de reconstrução de si. A educação passa a operar como encontro com a própria possibilidade de existir de outro modo.

Freire (2020) afirma que a educação deve abrir caminhos e revelar possibilidades antes invisíveis, permitindo que os sujeitos imaginem outros projetos de vida. Quando o currículo se torna experiência viva, ele cumpre essa função criadora. Nessa lógica, o professor deixa de ser apenas mero transmissor de conteúdos para tornar-se quem cria condições: alguém que articula tempos, espaços e relações para produzir experiências que devolvem ao ser-jovem/adolescente a autoria de sua trajetória. Trata-se de uma postura que demanda presença, escuta e um olhar que reconheça capaz de enxergar o outro não pelo passado que traz, mas pelas possibilidades que pode realizar.

Essa articulação entre currículo e existência se torna ainda mais evidente quando recorremos a Sartre (1987; 2015). Para ele, o sujeito é sempre projeto; é aquilo que escolhe ser no conjunto de seus atos. No ambiente socioeducativo, onde as escolhas disponíveis parecem reduzidas, o currículo torna-se um dos poucos territórios onde novas escolhas podem emergir. Ao aprender, ao interpretar, ao produzir, ao compreender algo novo, o ser-adolescente/jovem experimenta, ainda que de forma breve, a vivência da liberdade: percebe-se capaz de agir, transformar, decidir. E é nessa brecha que reside a potência da educação.

A escola, portanto, não é apenas um espaço dentro da unidade; é um acontecimento dentro da vida do adolescente. Cada atividade planejada com

intencionalidade, cada diálogo que provoca reflexão, cada oportunidade de expressar-se rompe com a lógica da repetição que predomina no cotidiano institucional. Criar espaços – como diz Costa (1990; 1991) – é criar possibilidades de existir. E o currículo, quando assumido em sua dimensão humana, torna-se justamente isso: uma possibilidade.

Por fim, pensar o currículo como reencontro com o aprender significa compreender que, mesmo entre muros, existe movimento. Existe desejo, existe história, existe corpo, existe significado. Cabe à escola, aos professores e às práticas pedagógicas transformar esse movimento em caminho – um caminho que, mesmo em condições adversas, permita ao ser-adolescente/jovem reencontrar-se consigo, com o mundo e com a potência de sua própria liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo que se realiza nas unidades socioeducativas é, muitas vezes, um currículo que resiste: resiste às políticas fragmentadas, às formações insuficientes e às descontinuidades que marcam a vida dos adolescentes e jovens em internação. Ainda assim, nele surgem frestas de possibilidades – quando um professor acredita, quando um estudante arrisca um gesto de autoria, quando uma experiência pedagógica faz imaginar outros futuros.

Para que a educação cumpra seu papel, é necessário superar a lógica da aceleração vazia e transformar a escolarização em experiência significativa. Isso exige reconhecer as trajetórias de exclusão, racismo, pobreza e fracasso escolar que esses jovens carregam, evitando repetir os mesmos mecanismos que os afastaram da escola no passado.

Evidências mostram que cada ano adicional de escolaridade reduz vulnerabilidades, amplia oportunidades e contribui para a construção de projetos de vida. Para o público majoritário da socioeducação, esse ganho representa mais do que um indicador: é uma intervenção concreta na ampliação de horizontes e na possibilidade de uma vida menos atravessada por riscos.

Assim, a escola na socioeducação deve ser espaço de criação, encontro e reconhecimento, capaz de acolher rupturas e produzir novos sentidos para trajetórias interrompidas.

Entre muros e possibilidades, o currículo que acontece é aquele que insiste. Insiste em ensinar, mesmo quando o mundo parece ensinar o contrário. Insiste em acreditar, mesmo quando a esperança vacila. Insiste em afirmar que liberdade também se aprende – e que, muitas vezes, ela pode começar em uma sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M.G. **Ofício de Mestre**: imagens e autoimagens. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- _____. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Dispõe sobre Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). Brasília, DF, p. 3, 19 jan. 2012.
- CERQUEIRA, D.; BUENO, S. **Atlas da Violência 2025**. Brasília: Ipea; FBSP, 2025.
- COSTA, A. C. G. **Aventura Pedagógica**: caminhos e descaminhos de uma ação educativa. São Paulo: Columbus, 1990.
- _____. **Por uma pedagogia da presença**. Brasília: Editora do Senado: 1991.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 5. ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2018.
- MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação/Mg. **Documento orientador Correção de Fluxo 2023**. Março, 2023.
- _____. Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública. Subsecretaria de Atendimento Socioeducativo. **Programa de Atendimento Socioeducativo do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 2022.
- REIS, L. A. **Explorando os limites da liberdade**: a percepção de adolescentes em medida socioeducativa de internação. 254p. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2024.
- SANTANA, A. N. V. **Denúncias e anúncios**: possibilidades escolares no contexto da socioeducação. 186 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Goiânia, 2020.
- SARTRE, J. **O ser e o nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- _____. **O existencialismo é um humanismo**; a imaginação; questão de método. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- SILVA, K. C. **A garantia do direito à educação para adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação**. 206 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.

TRESOLDI, M. E. **Caleidoscópio**: desvelando o adolescente em conflito com a lei. 153p. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

VOLPI, M. **O adolescente e o ato infracional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

____. **Sem liberdade, sem direitos**: a privação de liberdade na percepção do adolescente. São Paulo: Cortez, 2001.

ENTRE TEORIA, PRÁTICA E TERRITÓRIO: CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO BRASIL

Rodrigo Wanderley Gonzalez¹

INTRODUÇÃO

A formação de professores de Geografia no Brasil é, historicamente, um campo marcado por disputas, avanços, retrocessos e constantes reinvenções. Trata-se de uma área que, mais do que apenas preparar profissionais para a transmissão de conteúdos, precisa enfrentar desafios que dizem respeito à própria natureza do conhecimento geográfico, à complexidade do território brasileiro, às exigências do cotidiano escolar e às políticas públicas que regulam o currículo e a atuação docente. Nesse contexto, compreender as interfaces entre teoria, prática e território é fundamental para pensar não apenas a estruturação dos cursos de licenciatura, mas também o sentido social e político do ensino de Geografia e a identidade do educador.

Ao longo do século XX, a consolidação dos cursos de licenciatura em Geografia, inicialmente vinculados às antigas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, contribuiu para a legitimação da Geografia como campo científico e formativo (MONTEIRO; SILVA NETA; MAGALHÃES JUNIOR, 2021, p. 192). No entanto, esse processo esteve longe de ser linear ou homogêneo: as bases curriculares oscilaram entre visões tradicionais, funcionalistas e críticas, refletindo disputas epistemológicas, demandas do mercado de trabalho docente e movimentos sociais que tensionavam a escola e a universidade. Por sua vez, as reformas educacionais e os marcos legais da LDB (Lei 9.394/1996), às Diretrizes Curriculares Nacionais e à recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC); imprimiram novas camadas de complexidade à organização dos cursos de formação, muitas vezes acentuando o distanciamento entre as prescrições oficiais e a realidade vivida nos territórios escolares.

A Geografia, como ciência e disciplina escolar, assumiu diferentes rostos ao longo das décadas: ora destacando-se pela descrição dos lugares, ora pela análise crítica do espaço e das dinâmicas sociais e ambientais. Esse percurso

¹ Mestrando do Programa ProfGeo-Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

implicou, necessariamente, transformações no perfil do professor que se pretendia formar: de um transmissor de verdades universais para um sujeito reflexivo, capaz de articular saberes teóricos, práticas pedagógicas e os múltiplos territórios de atuação (MOREIRA JUNIOR & SILVA, 2019, p. 239-240). Como argumenta Sacristán (2013), o currículo não é apenas uma “ordenação de conteúdos”, mas sim a expressão dos projetos sociais, políticos e culturais em disputa dentro da escola e da universidade.

É nesse cenário de tensões e transformações que se insere o desafio contemporâneo da formação docente em Geografia: como articular teoria e prática em cursos cada vez mais pressionados por lógicas de padronização, tecnicismo e produtividade? Como construir currículos que respeitem a diversidade dos territórios, as desigualdades regionais e as demandas específicas de estudantes e comunidades? Como promover a formação de professores que sejam, ao mesmo tempo, críticos, autônomos, criativos e capazes de atuar nas múltiplas frentes do trabalho pedagógico, da pesquisa à extensão, da sala de aula à interlocução com os movimentos sociais?

A literatura recente sobre formação docente, como ressaltam Nóvoa (1995, 2017), Libâneo (2015) e Tardif (2002), evidencia que a constituição da identidade profissional do professor de Geografia é atravessada pela experiência formativa, pelas práticas cotidianas e pelos saberes construídos em diálogo com a escola e o território. Pesquisa de Pessoa (2017), por exemplo, ao analisar a trajetória de professores iniciantes, evidencia o “choque de realidade” vivenciado ao ingressar na docência, resultado do descompasso entre a formação acadêmica e os desafios concretos do cotidiano escolar, marcados por indisciplina, falta de interesse dos alunos, ausência de apoio institucional e precárias condições de trabalho (p. 220-233). Tais constatações reforçam a urgência de programas institucionais de apoio, formação continuada e uma aproximação efetiva entre universidade e escola básica, de modo a garantir não apenas a transmissão de conteúdos, mas a constituição de um sujeito docente crítico, ético e sensível às realidades locais.

Nesse sentido, os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), longe de serem apenas documentos burocráticos ou listas de disciplinas, devem ser concebidos como instrumentos político-pedagógicos fundamentais para a formação de professores de Geografia. O processo de elaboração, implementação e revisão do PPC deve ser coletivo e democrático, capaz de integrar teoria, prática, pesquisa e extensão, respeitando a singularidade dos territórios e das populações escolares, e priorizando a formação ética, social e crítica dos licenciandos (MOREIRA JUNIOR & SILVA, 2019, p. 240-241; MONTEIRO; SILVA NETA; MAGALHÃES JUNIOR, 2021, p. 191-192).

Outro ponto de destaque é o papel do território na formação do professor de Geografia. O reconhecimento das realidades locais, das identidades regionais e dos saberes das comunidades é essencial para construir currículos que façam sentido para estudantes e professores, que promovam a valorização das múltiplas vozes do espaço brasileiro e que contribuam para o fortalecimento de práticas pedagógicas emancipadoras e transformadoras. Nesse contexto, o currículo deve ser visto como mediador entre as políticas nacionais e as realidades territoriais, capaz de fomentar a investigação, a reflexão crítica e o protagonismo docente.

Diante dessas questões, este artigo propõe-se a analisar, de forma crítica e abrangente, as múltiplas interfaces entre teoria, prática e território na formação de professores de Geografia no Brasil. A partir da revisão de produções acadêmicas, relatos de experiências e análises de documentos curriculares de diferentes regiões do país, busca-se discutir os principais desafios e potencialidades do currículo como instrumento de construção da identidade docente, mediação entre políticas e realidades, e promoção de uma educação geográfica socialmente comprometida. Ao problematizar os sentidos do currículo, o papel do território e a integração entre teoria e prática, o artigo aponta caminhos para o fortalecimento de uma formação docente crítica, democrática e voltada para a transformação social, em consonância com as necessidades e especificidades do contexto brasileiro.

METODOLOGIA

A metodologia adotada no artigo é de natureza qualitativa, fundamentada em uma análise analítico-reflexiva sobre as interfaces entre teoria, prática e território na formação de professores de Geografia no Brasil. O estudo baseia-se, sobretudo, na revisão crítica de literatura acadêmica, relatos de experiências formativas e documentos oficiais, como Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de diferentes instituições de ensino superior do país (p. 239-240). Assim, a pesquisa propõe compreender tanto os avanços quanto os desafios presentes nos processos formativos, sempre considerando a diversidade dos contextos regionais e das realidades escolares.

O autor mobiliza uma revisão bibliográfica que abrange autores clássicos e contemporâneos do campo da Educação e da Geografia, como Nóvoa, Libâneo, Tardif e Sacristán, além de estudos e pesquisas recentes que tratam do tema da formação docente e do ensino de Geografia (p. 193, 239-241). A partir desse levantamento, são discutidas as principais tensões da formação de professores, especialmente aquelas situadas entre currículo prescrito e vivido, diretrizes nacionais e especificidades territoriais, e a distância entre a formação teórica e as demandas práticas do cotidiano escolar (p. 240-241).

Como recurso metodológico complementar, o artigo recorre à análise de experiências concretas, documentadas em relatos de pesquisa e estudos de caso de cursos de licenciatura em Geografia em diferentes regiões do Brasil. Tais exemplos ilustram como a elaboração, implementação e revisão dos PPCs podem ocorrer de forma coletiva, democrática e situada, envolvendo professores, estudantes, gestores e, quando possível, representantes das comunidades escolares (p. 238-239). O texto destaca ainda a relevância da pesquisa documental e do levantamento de experiências exitosas, especialmente no que diz respeito à integração entre universidade e escola básica, por meio de estágios supervisionados, programas como o PIBID e a residência pedagógica, que contribuem para enfrentar o “choque de realidade” experimentado por professores iniciantes (p. 240).

Outro aspecto metodológico é a perspectiva crítica empregada na análise das principais políticas educacionais do país, como a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O estudo busca compreender não apenas o conteúdo normativo desses documentos, mas também suas mediações e adaptações na prática, problematizando os impactos sobre a autonomia das instituições formadoras e sobre a vivência dos professores em formação e em exercício (p. 240-241).

Ademais, o artigo incorpora relatos de pesquisa empírica, como entrevistas e depoimentos de professores iniciantes, que evidenciam o impacto do distanciamento entre a formação acadêmica e as demandas concretas do exercício docente, reforçando o valor da abordagem qualitativa para captar subjetividades, desafios e expectativas dos profissionais em início de carreira (PESSOA, 2017, p. 220-233).

Portanto, a metodologia do artigo se constrói a partir da combinação entre revisão bibliográfica, análise documental e estudo de experiências formativas, sempre guiada por uma perspectiva crítica e pelo compromisso com a compreensão histórica, política e pedagógica da formação do professor de Geografia. O objetivo central é articular teoria e prática, com destaque para a centralidade do território, da identidade docente e da construção coletiva dos currículos, visando uma educação geográfica crítica, democrática e socialmente referenciada (p. 239-241).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação de professores de Geografia no Brasil está inserida em um contexto histórico, político e pedagógico complexo, permeado por disputas, avanços, retrocessos e constantes reinvenções. O artigo discute que a consolidação dos cursos de licenciatura em Geografia, inicialmente vinculados às antigas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, foi fundamental para a legitimação

da Geografia como campo científico e formativo (MONTEIRO; SILVA NETA; MAGALHÃES JUNIOR, 2021, p. 192). No entanto, esse processo não ocorreu de modo linear ou homogêneo: as bases curriculares oscilaram ao longo do tempo entre visões tradicionais, funcionalistas e críticas, refletindo disputas epistemológicas, exigências do mercado de trabalho docente e pressões dos movimentos sociais que tensionavam a escola e a universidade (p. 192).

Com o passar das décadas, as reformas educacionais e marcos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxeram novos desafios à organização dos cursos de formação, frequentemente acentuando o distanciamento entre as prescrições oficiais e a realidade vivida nos territórios escolares. O artigo enfatiza que a Geografia assumiu diferentes “rostos” ao longo do tempo: ora dominada por abordagens descritivas, ora por perspectivas críticas voltadas para a análise do espaço e das dinâmicas sociais e ambientais. Isso exigiu transformações profundas no perfil do professor de Geografia, que passou de um transmissor de verdades universais para um sujeito reflexivo, capaz de articular saberes teóricos, práticas pedagógicas e as múltiplas realidades do território (MOREIRA JUNIOR & SILVA, 2019, p. 239-240).

O texto reforça o entendimento do currículo como instrumento político e pedagógico, não apenas um dispositivo normativo, mas mediador de práticas reflexivas, éticas e emancipatórias (p. 191). Sacristán (2013) é citado para reforçar a ideia de que o currículo é expressão dos projetos sociais, políticos e culturais em disputa na escola e na universidade (p. 193). Portanto, a construção curricular ganha centralidade enquanto espaço de disputa e mediação, e não mera lista de conteúdos a serem transmitidos.

Dentro desse contexto, os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) emergem como elementos estratégicos, devendo ser concebidos como resultado de construção coletiva e democrática. O artigo discute que o processo de elaboração, implementação e revisão dos PPCs deve integrar teoria, prática, pesquisa e extensão, priorizando a formação ética, social e crítica dos licenciandos e respeitando a singularidade dos territórios e das populações escolares (MOREIRA JUNIOR & SILVA, 2019, p. 239-241; MONTEIRO; SILVA NETA; MAGALHÃES JUNIOR, 2021, p. 191-192). O PPC, portanto, não deve ser apenas um documento burocrático ou regulatório, mas sim um instrumento vivo, capaz de articular as exigências legais com as demandas locais, e promover experiências formativas conectadas com a realidade dos estudantes e das comunidades.

O artigo discute ainda o impacto do “choque de realidade” vivenciado por professores de Geografia em início de carreira. A pesquisa de Pessoa (2017) evidencia que muitos docentes, ao ingressarem na profissão, deparam-se com um descompasso significativo entre a formação acadêmica recebida e

as dificuldades concretas do cotidiano escolar. Entre essas dificuldades estão a indisciplina, a falta de interesse dos alunos, a ausência de apoio institucional, a precariedade das condições de trabalho, o excesso de demandas burocráticas e a baixa valorização profissional (PESSOA, 2017, p. 220-233). Esse cenário é agravado pela carência de políticas institucionais de apoio, programas de indução à docência e oportunidades de formação continuada, fazendo com que muitos professores experimentem sentimentos de isolamento e solidão no início da carreira (p. 224-225).

O texto destaca que tais constatações tornam urgente a criação e o fortalecimento de programas de apoio institucional, formação continuada e aproximação efetiva entre universidade e escola básica. Essas ações são essenciais para promover a constituição de sujeitos docentes críticos, éticos e sensíveis às realidades locais, capazes de dialogar com as demandas específicas das comunidades escolares e enfrentar os desafios das múltiplas frentes do trabalho pedagógico (p. 240).

Um ponto central é o reconhecimento do território enquanto elemento estruturante para o ensino de Geografia. O artigo afirma que valorizar as experiências regionais, os saberes locais e as identidades das comunidades é fundamental para a construção de currículos significativos e transformadores (p. 239-241). O território, entendido como espaço vivido, lugar de múltiplas identidades e relações, possibilita a contextualização dos conteúdos e o diálogo entre saberes acadêmicos e experiências concretas dos estudantes. O currículo, nesse sentido, deve ser visto como mediador entre as políticas nacionais e as realidades territoriais, capaz de fomentar a investigação, a reflexão crítica e o protagonismo docente (p. 241).

Na análise dos desafios contemporâneos, o artigo ressalta o impacto das políticas neoliberais sobre a formação docente e o trabalho do professor de Geografia. A intensificação dessas políticas trouxe consigo a diminuição do papel do Estado nas políticas sociais, a ampliação da lógica de mercado e uma busca por produtividade e eficiência que, frequentemente, entra em choque com processos formativos amplos, críticos e democráticos (p. 191). Isso se reflete na mercantilização do ensino, privatização de serviços, padronização curricular e submissão das práticas pedagógicas a avaliações externas. O resultado é um contexto de precarização do trabalho docente, marcado por múltiplos contratos temporários, baixos salários, sobrecarga de trabalho, falta de recursos didáticos e pressão por resultados imediatos (p. 224-225).

Além disso, a adoção de currículos excessivamente prescritos e centralizados, influenciados pela BNCC e pelas DCNs, pode contribuir para o esvaziamento do potencial crítico e investigativo do ensino de Geografia, tornando-o mais instrumental e menos conectado com os desafios concretos

do território e da sociedade (p. 240-241). O artigo destaca que a formação de professores não pode se reduzir a um processo técnico, mas precisa ser compreendida como campo de disputa política, pedagógica e identitária, onde o protagonismo docente é fundamental para a construção de uma prática educativa inovadora e comprometida com a transformação social (p. 192-193).

Exemplos práticos apresentados no texto demonstram que experiências bem-sucedidas de elaboração e implementação de Projetos Pedagógicos de Curso são aquelas que conseguem aliar exigências normativas à valorização da pluralidade regional e à construção coletiva do conhecimento (p. 239). O envolvimento de professores, estudantes e comunidade na construção do currículo fortalece a identidade docente, amplia a autonomia profissional e contribui para a democratização da escola.

O artigo destaca também a importância dos estágios supervisionados, dos programas de iniciação à docência como o PIBID e da Residência Pedagógica como estratégias para aproximar a universidade da escola básica e promover a integração entre teoria e prática (p. 191-192; p. 240). Essas iniciativas são apontadas como fundamentais para ampliar o repertório metodológico dos futuros professores, estimular o trabalho colaborativo e proporcionar experiências formativas mais conectadas com os desafios reais do ensino público brasileiro.

A formação continuada é apresentada como necessidade permanente, especialmente diante da dinamicidade do conhecimento geográfico e das constantes mudanças curriculares e sociais. Apesar das adversidades impostas pela precarização do trabalho docente, o artigo ressalta experiências inovadoras e estratégias de resistência, em que professores de Geografia desenvolvem práticas pedagógicas criativas, participam de projetos de extensão, redes colaborativas e buscam o fortalecimento do protagonismo docente (p. 241).

Por fim, o artigo defende que a formação de professores de Geografia precisa ser orientada por princípios éticos, críticos, democráticos e socialmente comprometidos, superando a lógica tecnicista e instrumental e valorizando o diálogo com o território, a participação coletiva e a gestão democrática da escola (p. 241). A construção de uma educação geográfica emancipadora e transformadora depende do fortalecimento da autonomia docente, da valorização dos saberes locais e da capacidade de promover práticas pedagógicas inovadoras, conectadas com as realidades dos estudantes e da sociedade brasileira.

Assim, a análise dos resultados e discussões demonstra que a formação de professores de Geografia no Brasil é um campo em permanente construção, atravessado por tensões, desafios e possibilidades. O currículo, entendido como instrumento político e pedagógico, deve ser fruto da construção coletiva e da valorização dos territórios vividos, para que a educação geográfica seja efetivamente crítica, plural, democrática e socialmente engajada (p. 193; p. 241).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas ao longo do artigo evidenciam que a formação de professores de Geografia no Brasil se constitui como um campo dinâmico, multifacetado e permanentemente tensionado, resultado das profundas transformações históricas, políticas e sociais do país. A análise das interfaces entre teoria, prática e território permitiu compreender que os currículos e projetos pedagógicos não são meramente prescrições normativas, mas instrumentos políticos e pedagógicos, cujas disputas refletem a própria diversidade e complexidade do território brasileiro (p. 191-193).

O percurso histórico das licenciaturas em Geografia mostra que a constituição desse campo não foi homogênea ou linear, mas atravessada por múltiplas disputas epistemológicas, avanços legais e desafios institucionais (p. 192). As mudanças trazidas por marcos legais como a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a BNCC ampliaram as exigências sobre a formação docente, ao mesmo tempo em que expuseram as dificuldades de harmonizar currículos nacionais com as realidades regionais, culturais e sociais de cada contexto escolar (p. 191; p. 240-241).

Neste cenário, as considerações finais apontam que um dos grandes desafios da formação de professores de Geografia é justamente construir pontes entre os referenciais teóricos e a prática cotidiana das escolas. Essa articulação se faz ainda mais relevante diante do fenômeno do “choque de realidade”, vivido por muitos docentes iniciantes, que ao ingressarem na carreira se deparam com adversidades como indisciplina, falta de recursos, isolamento profissional e carência de apoio institucional (PESSOA, 2017, p. 220-233). Esses dados revelam a importância de repensar a formação inicial, fortalecendo a integração entre universidade e escola básica, ampliando as oportunidades de estágios supervisionados, programas de indução e formação continuada, de modo a criar condições mais favoráveis ao desenvolvimento profissional e à permanência dos professores na carreira (p. 224-225; p. 240).

Outro aspecto destacado é a centralidade do território e dos saberes locais na construção de currículos significativos. O ensino de Geografia só ganha sentido e relevância quando dialoga com as identidades, histórias e experiências das comunidades escolares. A construção coletiva dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), envolvendo professores, estudantes e gestores, é um caminho fundamental para integrar exigências normativas e demandas locais, fortalecendo a identidade docente e a autonomia profissional (p. 239-241).

No entanto, o artigo não ignora as limitações e riscos impostos pelas políticas neoliberais, que aprofundam a precarização do trabalho docente, a padronização curricular e a lógica de mercado nas políticas educacionais (p.

191; p. 240-241). O contexto de múltiplos contratos, baixos salários, ausência de condições dignas de trabalho e pressão por resultados imediatos impacta diretamente a motivação, a saúde mental e a permanência dos professores de Geografia na carreira (p. 224-225). Essa realidade exige resistência coletiva, luta pela valorização da profissão e defesa da escola pública como espaço de construção de cidadania, justiça social e democracia (p. 241).

Diante desse panorama, as considerações finais ressaltam que a formação de professores de Geografia deve ser orientada por princípios éticos, críticos, democráticos e socialmente referenciados. É fundamental fortalecer a articulação entre teoria e prática, promover a valorização dos saberes territoriais, estimular a gestão democrática e a participação coletiva, e garantir programas institucionais que acolham e formem o professor para os desafios da contemporaneidade (p. 241). A construção de uma educação geográfica transformadora depende, ainda, do reconhecimento da pluralidade do território brasileiro e da luta por condições materiais, institucionais e políticas que permitam o pleno desenvolvimento da autonomia docente e o protagonismo dos professores e estudantes.

Em síntese, a formação de professores de Geografia é um campo em permanente construção, que exige diálogo constante entre universidade, escola, território e sociedade. A análise desenvolvida neste artigo aponta que somente a partir do reconhecimento da complexidade histórica, política, epistemológica e territorial da formação docente será possível avançar na consolidação de currículos abertos ao diálogo, à criatividade, à valorização das diversidades regionais e à promoção de uma educação pública, democrática, plural e transformadora. Tal tarefa depende do compromisso coletivo, da escuta ativa, da valorização das experiências e da luta permanente por uma escola socialmente referenciada e geograficamente situada (p. 241).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 25 maio 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB** (Lei nº 9.394/1996). Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

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

- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Campinas: Papirus, 2002.
- COSTA, Jorge Luiz da. Formação de professores e pesquisa em ensino de Geografia. In: CASTRO, Edson da Silva; COSTA, Jorge Luiz da (orgs.). **Ensino de Geografia em tempos de mudanças**: desafios e perspectivas. Goiânia: Editora UFG, 2017. p. 51-68.
- LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores: identidade, saberes e profissão. In: LIBÂNEO, José Carlos (org.). **Didática**. São Paulo: Cortez, 2018. p. 243-272.
- MONTEIRO, Cícera Nóbrega; SILVA NETA, Eronilde Alves da; MAGALHÃES JUNIOR, Fernando Antônio de. Formação inicial de professores de Geografia: desafios e perspectivas na contemporaneidade. In: SILVA NETO, L. A.; CASTRO, E. S. (orgs.). **Formação de professores e práticas pedagógicas em Geografia**: ensino, pesquisa e extensão. Teresina: EDUFPI, 2021. p. 187-205.
- MOREIRA JUNIOR, Alfredo Wagner Berno de; SILVA, Ruth Andrade da. O currículo e o projeto pedagógico de curso de Geografia: possibilidades de formação e os desafios da contemporaneidade. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 28, n. 69, p. 237-245, maio/ago. 2019.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- PESSOA, Tânia Cristina. **Professor iniciante**: saberes e desafios no início da carreira docente em Geografia. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- SILVA, Rosângela de Souza. A constituição da identidade profissional de professores de Geografia. **Revista da ANPEGE**, v. 15, n. 22, p. 180-202, jan./abr. 2019.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VIEIRA, Vera Lúcia Santos. Identidade profissional e saberes docentes: aproximações e distanciamentos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 93-109, jul./set. 2006.

EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E A VINDA DA TEORIA DE PIERRE BOURDIEU AO BRASIL: UM OLHAR SOCIOLÓGICO PARA A REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

Fábio de Sousa Neves¹

Amanda Lima Tomaz²

INTRODUÇÃO

Este capítulo se propõe a refletir sobre a entrada da teoria do sociólogo Pierre Bourdieu no Brasil mediante o campo intelectual da educação, relacionando, portanto, sua obra com uma análise de como o sistema educacional reproduz uma estrutura de desigualdades, percebida, muitas vezes, dentro de um documento curricular. Mais do que isso, a atualidade da teoria de Pierre Bourdieu é perceptível a partir de uma gama conceitual que influencia diferentes áreas do conhecimento que se propõem a pensar as diversas dinâmicas das sociedades contemporâneas. Entre essas áreas, a educação possui lugar de destaque, especialmente o currículo.

Esse espaço privilegiado de análise que a educação enseja será visto na relação entre a obra de Bourdieu e o Brasil, onde compreenderemos a forma como aconteceu a inserção da obra desse sociólogo francês em território brasileiro e quais as disputas em jogo para sua recepção. Diante disso, para tornar evidentes as posições que a obra desse sociólogo pode ocupar em diferentes regiões do planeta, Ortiz (2013, p. 81) afirma que “ler Bourdieu no Brasil não é o mesmo que fazê-lo na França”.

No bojo das reflexões sobre a recepção da teoria bourdieusiana no Brasil, para trazermos, de maneira mais efetiva, a complexidade de sua obra, pensar como Bourdieu construiu sua legitimação enquanto “figura singular”, onde

1 Doutorando em Sociologia (UECE), mestre em Sociologia (UFC), bacharel em Ciências Sociais (UFC), licenciado em Sociologia (UNIASSELVI) e funcionário público (SEDUC-CE). E-mail: fabioneves125@gmail.com.

2 Licenciada em Letras-Português (UFC), bacharela em Direito (Uni7), especialista em Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no Contexto Escolar (UNIASSELVI) e professora da rede privada. E-mail: tomaz4amanda@gmail.com.

fosse considerado um “autor cuja idiossincrasia esgotava-se em si mesmo” (Ortiz, 2013, p. 82), torna-se central.

Na França, a consagração de Bourdieu está diretamente ligada à sua entrada ao Colège de France, onde ele passa a ser percebido não enquanto sociólogo com nome atrelado necessariamente a outros, mas enquanto pesquisador “singular”, com características e marcas próprias de sua obra sociológica.

Em vista desses momentos distintos que a trajetória de Bourdieu apresenta, em um primeiro momento seu nome está diretamente associado a outros pesquisadores, em outro momento é visto como sociólogo consagrado em sua “singularidade”, Ortiz (2013, p. 81-82) afirma que:

Nas aulas muitas vezes seu nome surgia ao lado de Passeron e suas simpatias pendiam sempre para este último; por fim, pelo próprio Passeron de quem fui aluno. *Le métier de sociologue* (1968) foi um livro importante na minha formação. Para um jovem iniciante em ciências sociais ele continha um conjunto de ensinamentos que nos fornecia um horizonte sedutor e bem delimitado do trabalho intelectual.

Foi a partir de 1975 que ocorre, de maneira mais decisiva, um distanciamento de Bourdieu de uma escrita mais coletiva. Isso ocorre com a fundação dos *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. Seu nome agora se mostra no singular, o que se consolida com sua eleição para o Colège de France (Ortiz, 2013).

DESENVOLVIMENTO

No Brasil, a entrada de Bourdieu acontece de maneira diferente: “sua entrada entre nós se faz, portanto, no singular, e a associação com outros nomes é ténue” (Ortiz, 2013, p. 82). Quando a obra *A Reprodução* chega ao Brasil, esta possui, segundo Ortiz (2013), pouca inserção nas ciências sociais, sendo utilizada com mais proeminência na área dos estudos educacionais. Em certa medida, Bourdieu foi utilizado, no âmbito educacional e escolar, como um contraponto às ideias de Paulo Freire.

Por um lado, Freire idealizava a educação como meio de libertação, em que a escola teria o papel de estimular os estudantes a superarem suas dificuldades, isto é, “ler o mundo para transformá-lo”, pautando-se na ideia de que o “oprimido” estaria numa posição metodológica basilar. Enquanto em *A Reprodução* Bourdieu traçava uma crítica contundente à “manutenção das desigualdades sociais a partir da escola, vista como uma espécie de ‘aparelho ideológico do Estado’” (Ortiz, 2013, p. 83).

Tal análise crítica proposta pelo sociólogo francês passa pelas restrições que um ponto de inflexão na história brasileira impõe: o golpe militar de 1964, que

gera a consolidação de uma ditadura³. Desse modo, o clima intelectual passa a ser influenciado pelo autoritarismo existente. Diversos fatores ainda podem ser considerados, entre eles: o vínculo de Bourdieu com Althusser, o que reforça certa resistência em relação aos trabalhos dele no Brasil. Para Ortiz (2013, p. 85),

Pode-se argumentar que, na perspectiva althusseriana, a escola seria apenas um “aparelho ideológico de Estado”, enquanto para Bourdieu e Passeron [indo além] sua eficácia dependeria de como o social inscreve-se no *habitus* individual.

Sua teoria, por meio de recursos metodológicos como a ideia de *habitus*, possibilitaria olhar criticamente os padrões de manutenção das desigualdades sociais em curso em uma dada realidade. Tal recurso do *habitus* é uma gramática normativa, isto é, uma espécie de conjunto de disposições (esquemas pré-reflexivos) produzidos no agente social (Bourdieu, 2002). A escola, nesse caso, seria um espaço por excelência de percepção da modulação desse *habitus* que se internaliza e que se exterioriza nas ações de cada indivíduo.

Como afirma Bourdieu (2002, p. 164): “o *habitus* está no princípio do encadeamento de ‘golpes’ que são objetivamente organizados como estratégias sem serem, de maneira alguma, produto de uma verdadeira intenção estratégica”. Isto é, o *habitus*, um conjunto ou esquemas de práticas, ocorre sem que seus agentes tenham necessariamente consciência deles. Isso acontece também quando deixamos de olhar criticamente para as diretrizes curriculares e vamos apenas assimilando, em nosso cotidiano escolar, o que esses documentos pedem e julgam como verdade.

Esses esquemas são resultantes de um trabalho de inculcação pela prática em que o agente social internaliza, de maneira sistemática e coerente, as estruturas de relações de poder. Tais relações são estabelecidas também na construção do currículo, o qual, por vezes, desconsidera a aplicabilidade efetiva de seus preceitos dentro de uma certa heterogeneidade inerente ao contexto escolar. Essa ideia possibilita perceber o lugar e a posição que cada agente social ocupa nas diferentes esferas de disputas sociais. Desse modo, o *habitus* se exterioriza em práticas e disposições (os esquemas pré-reflexivos estruturados) que antes foram interiorizados pelo agente social (Bourdieu, 2002, p. 182).

3 A ditadura civil militar brasileira traz duas dimensões, uma política e outra econômica. Em seu aspecto político, houve nitidamente censura, repressão, exílios, mortes e prisões. No seu prisma econômico, houve mudanças estruturais como o crescimento do parque industrial e do mercado interno de bens materiais. No bojo dessas transformações, Ortiz mostra que “evidentemente a expansão das atividades culturais [entre elas o consumo de livros] se faz associada a um controle estrito das manifestações que se contrapõem ao pensamento autoritário” (Ortiz, 2006, p. 114).

Em nosso cotidiano, como docentes da Educação Básica, observando a dinâmica curricular das nossas ações e as práticas estudantis na escola, percebemos que existem discentes com padrões parecidos, mas em uma lógica bourdieusiana; embora existam *habitus* parecidos, eles são distintos. Aliados à estrutura educacional, esses dois elementos funcionam como formas de manutenção de estruturas de desigualdade social, o que pode está inserido nas entrelinhas do currículo prescrito (Sacristán, 2000).

Todavia, a prática não é produzida apenas por uma estrutura presente deslocada de seu contexto, mas antes por “uma relação dialética entre a estrutura interiorizada pela história do grupo ou da classe social (*habitus*) e a estrutura social presente” (Bourdieu, 2002, p. 166-167).

A inculcação do *habitus* se produz e reproduz por meio do corpo (de uma ideia de fazer e ver fazer). Desde os primeiros anos de vida, essa ideia se trata de um trabalho pedagógico em curso, em um ambiente social estruturado que vai se incorporando no agente social, revelando-se no corpo os esquemas pré-reflexivos. Isso mostra que o *habitus* não é perceptível a priori à consciência e à sua transformação voluntária. A incorporação das estruturas cumpre um papel de disciplinar o corpo (Bourdieu, 2002). Dito isso, você e nós, que vivemos a escola em nossa rotina diária, refletimos, por exemplo, a forma como as salas de aulas são organizadas, o fardamento, os horários rígidos para cada atividade, a posição dos estudantes de meros agentes passivos. Tudo isso revela-se nessa disciplina que, em uma lógica bourdieusiana, seria aquilo que ele entende também por violência simbólica. No contexto educacional escolar, isso é o que também poderíamos relacionar com o currículo oculto (Apple, 2008).

Entretanto, mesmo diante dessa estrutura que reproduz violências, o estudante, imerso no sistema de ensino (assim como em muitos casos também ocupando postos de trabalho), as posições ocupadas e as práticas abrem caminho para possíveis transformações econômicas desse indivíduo. É na escola, portanto, que o estudante recebe ou não seus benefícios materiais e simbólicos. Nesse ponto é onde fazemos acontecer o currículo em nossas unidades escolares. Complementarmente, não só a escola, mas também a família tende a ocupar um lugar cada vez mais importante. Bourdieu alerta que:

Nos modos de produção mais antigos, nos quais era menor a quantidade de capital cultural que estava incorporado às máquinas e aos agentes, as mudanças do modo de produção comandavam mais rápida e mais diretamente a mudança das relações de produção. Em um estado do modo de produção em que é muito grande o capital cultural incorporado nas máquinas e nos produtores que fazem funcionar as máquinas, o sistema de ensino torna-se a instância dominante de produção dos agentes (Bourdieu, 2015, p.146).

Não por acaso, o próprio sociólogo francês mostra que o jovem de camadas “superiores” tem consideravelmente mais chances de, por exemplo, entrar em uma universidade, mais precisamente uma universidade pública, do que o filho de um assalariado agrícola. Também não por acaso, as instituições de ensino mais elevadas têm uma espécie de recrutamento mais aristocrático. Vê-se uma elite intelectual e/ou econômica ocupando os espaços de tais instituições superiores.

Essas distinções evidentes se anunciam a partir da família e da escola. Cada família transmite a seus filhos, embora mais de maneira indireta do que direta, certos capitais culturais e um certo *ethos*. Com isso, têm-se valores profundos interiorizados e duradouros que contribuem para as atitudes frente ao capital cultural e às instituições de ensino. Dois pontos importantes residem na noção de classe e na diferença de experiências escolares, definida fortemente pela taxa de êxito dentro do próprio sistema de ensino.

Nesse sentido, a ideia de capital social se configura como meio decisivo para designar uma espécie de base de entendimento dos efeitos sociais, apesar da compreensão das singularidades dos agentes, mas que não são reduzidos a um conjunto de determinadas propriedades individuais possuídas. Esse caráter relacional é particularmente perceptível nos casos em que a obtenção dos rendimentos desiguais de um determinado capital, como o econômico ou o cultural – este, por excelência, transmitido na escola –, que, dependendo da condição pode ser mais ou menos equivalente, em termos análogos à sua valorização. Bourdieu mostra que

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à *vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por *ligações* permanentes e úteis. Essas ligações são irredutíveis às relações objetivas de proximidade no espaço físico (geográfico) ou no espaço econômico e social porque são fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas cuja instauração e perpetuação supõem o reconhecimento dessa proximidade (Bourdieu, 2015, p. 75).

O volume de capital social trazido por determinado agente social em sua individualidade depende do tamanho de sua rede de relações que ele pode mobilizar a partir de seus capitais (cultural, econômico, simbólico). Todavia, cabe ressaltar que o capital social não é completamente independente de cada agente, pois ele só se reconhece nas trocas de capitais que instituem o inter-reconhecimento entre eles, realizando-se a partir do mínimo de homogeneidade “objetiva” (Bourdieu, 2015). Isto é, na interação e na capacidade de reconhecimento frente aos códigos que a sociedade e o sistema educacional oferecem.

O conjunto de rede de relações de trocas não é um dado natural, tendo em vista que é gerado pela produção do trabalho de instauração e de manutenção necessárias para produzir e reproduzir relações duráveis, que possibilitam os ganhos simbólicos. Esse simbólico – compreendido por Bourdieu como capital simbólico –, ou seja, os trunfos que o prestígio em diferentes esferas pode trazer para uma pessoa, evidencia-se em um campo como o escolar. Diante disso, percebemos em nossa prática pedagógica como existem estudantes que se destacam em diferentes aspectos, enquanto outros mantêm-se quase que em um anonimato de reprodução de uma desigualdade que esse mesmo sistema, aqui também entendido como currículo, produz e se retroalimenta do que os indivíduos produzem.

O sistema de ensino, assim como as posições dos postos de trabalhos, possibilita, embora dentro de uma estrutura de desigualdade social que se organiza para tal, abre caminhos, ainda que singelos, para uma transformação econômica de determinados indivíduos, que traz também, além dos benefícios materiais, as benesses simbólicas. Nesse contexto, a escola e a família tendem a ocupar um lugar cada vez mais importante. Perguntamo-nos como podemos olhar para o currículo que acontece, a partir dessas considerações.

O que um autor como o sociólogo francês Pierre Bourdieu oferece sobre o sistema educacional – e aqui nós o relacionamos com o currículo – é um trabalho de fôlego, amplo, no qual a escola funciona como espaço central da reprodução das desigualdades sociais, estas, por sua vez, evidenciadas mediante a obtenção, em maior ou menor grau, de capitais culturais. Os seus conceitos, suas obras e seus documentos norteadores, portanto, oferecem as condições para desvelarmos essa forma, muitas vezes sutil, de profunda violência simbólica.

Nessa direção analítica, no livro *Meditações Pascalianas*, Bourdieu (2007), além de refletir sobre a sociogênese da disposição escolástica, que a tradição filosófica moderna e contemporânea enseja, para então colocar a razão em um local privilegiado (e aqui poderíamos supor que a escola funcionaria como espaço de destaque para a razão), também busca compreender a sociogênese da produção daquilo que é tomado como evidente no mundo intelectual atual. Ele faz um trabalho minucioso sobre o conceito de *habitus* e a ideia de *homo academicus*, associando-os a uma suposta ilusão de liberdade que o fetichismo cultural carrega consigo. Tais elementos evidenciados acontecem no espaço social. Este, por sua vez

[...] não se reduz, pois, a um simples *awarenes context* (contexto de consciência) no sentido do interacionismo, isto é, a um universo de pontos de vista que se refletem uns sobre os outros indefinidamente. Ele é o lugar, relativamente estável, da coexistência dos pontos de vista, no duplo sentido de posições na estrutura da distribuição do capital (econômico,

informacional, social) e dos poderes correspondentes, mas também de *reações práticas* a esse espaço ou de representações desse espaço, produzidas a partir desses pontos por meio dos *habitus* estruturados, e duplamente informados, quer pela estrutura do espaço, quer pela estrutura dos esquemas de percepção que lhe são aplicadas (Bourdieu, 2007, 223).

Assim, na parte dos espaços de disputas, Bourdieu traz à tona, além do conceito de *habitus*, a ideia de *illusio*, que representa a crença de que um *jogo* deve ser *jogado*, de que é importante tomar práticas e condutas coerentes para a disputa nos diferentes espaços sociais. A escola possui seus rituais, possui aquilo que é considerado aceitável ou não. Os estudantes que não internalizam a *illusio* tendem a estar, nessa estrutura, desconectados em certa medida. Assim, entra em cena nossa intencionalidade pedagógica, quando compreendemos esses conceitos para transpor criticamente o currículo prescrito para o currículo real. (Apple, 2008; Sacristán, 2000).

O que podemos entender é que todo campo social, compreendido como espaços de disputas, seja científico, seja político, seja escolar etc., tende a obter, dos agentes sociais inseridos em sua relação interna com o campo, justamente a ideia da *illusio* – isto é, a crença no jogo social existente nos campos, “acreditar que o jogo vale a pena, ou para dizê-lo de maneira mais simples, que vale a pena jogar” (Bourdieu, 1996, p. 139).

Esse jogo de disputas e posições está presente no *homo academicus* ou em outras construções sociais das condições das relações objetivas no mundo social. Essa ideia, de maneira geral, mostra-nos como o ambiente escolar e a construção curricular são locais de disputa (Apple, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, a desigualdade educacional pode ser compreendida, como vimos, a partir da teoria de Pierre Bourdieu, que combina em sua análise a relação entre estruturas sociais e disposições incorporadas (*habitus* e capitais sociais, em especial o cultural, tratando-se do ambiente escolar) que favorecem determinados grupos em detrimento de outros. A escola e o currículo não são espaços neutros, justamente por se tratar de ambientes de disputas e poder. São campos que, em teoria, legitimam e reproduzem desigualdades ao valorizar capitais culturais e sociais mais acessíveis às classes privilegiadas. Essa lógica acaba por transformar vantagens herdadas em supostos méritos individuais.

O conceito de *habitus* estruturado por Bourdieu mostra que há uma internalização dos estudantes quanto a suas disposições e a seus modos de agir que condizem com sua posição social, que tem influência direta no seu sucesso escolar. A escola opera como uma reprodutora ao apresentar, em muitos casos, as assimetrias das origens sociais como algo natural, em que

os estudantes de camadas sociais mais desfavoráveis devem ter um esforço colossal para transformar minimamente essa realidade, mas, na verdade, apenas uma pequena parcela consegue essa mudança social. Com esse panorama, planejamos nossas ações curriculares, que, no nosso dia a dia, atravessam esses conceitos de Bourdieu, sendo, dessa forma, construído o nosso olhar para os seres aprendentes.

Dessa maneira, longe de corrigir desigualdades, o sistema educacional tende a perpetuá-las, reforçando a distância entre aqueles que chegam à escola com capitais valorizados e aqueles cujas experiências e conhecimentos são deslegitimados pelo próprio campo escolar.

Em suma, a entrada no Brasil da teoria desenvolvida por Pierre Bourdieu traz seus desafios a serem superados. Seus recursos metodológicos são valiosos para se entender criticamente as transformações em curso no tempo e no espaço, o que possibilita uma análise crítica das posições dos diferentes agentes sociais que permeiam os diferentes campos de disputas, sejam eles intelectuais, como na própria chegada das obras de Bourdieu ao Brasil, sejam eles políticos (institucionais ou não), como os que se inserem nas disputas que permeiam o golpe militar de 1964. O que o autor oferece é um olhar que desvela uma estrutura de manutenção de desigualdades sociais, que podemos direcionar para pensar a relação entre o currículo dos documentos e o currículo vivido.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática/ precedido de três estudos de etnologia cabila**. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.
- ORTIZ, Renato. **A moderna tradição brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- ORTIZ, Renato. Nota sobre a recepção de Pierre Bourdieu no Brasil. **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, v.03, n. 05, 2013.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

POR ENTRE RIOS DE CURRÍCULOS E VENTOS DE DEVIR NA DOCÊNCIA AMAZÔNICA

Guilherme Araújo Soares¹

Maria Ione Feitosa Dolzane²

INTRODUÇÃO

Acontece que se trata da necessidade premente de espremer as palavras e de torcer a língua, de botar a guinchar os textos e de trapejar as práticas da tradição na pesquisa. Aos pacíficos agrada desdenhar a necessidade, como coisa de pouca monta, mas os pesquisonhadores sabem o que é preciso fazer para ir aonde não seria possível ir
(Corazza, 2020, p. 13).

Esta pesquisa se lança como convite às forças de inquietude, aos devires que atravessam a escola e aos movimentos de experimentação que se dão na dobra do instituído, fazendo emergir novas possibilidades para uma educação inventiva com professores-aprendentes de Ciências da Natureza e Matemática. Compreendemos o cotidiano escolar não como espaço estático ou dado, mas como um campo de intensidades micropolíticas, onde a vida pulsa em variações contínuas e as rasuras nos modos de ensinar e aprender instauram zonas de indiscernibilidade que possibilitam a invenção (Corazza, 2013).

As experiências que se tecem nesse território são potências que nos afirmam enquanto experimentadores do mundo, impulsionando-nos a habitar o espaço escolar como plano de força, de encontros e aprendizagens em variação. Trata-se, portanto, de uma pesquisa-cartografia que se inscreve como dissertação de Mestrado na Universidade Federal do Amazonas, realizada com professores

1 Doutorando em Educação em Ciências na Amazônia pela Universidade do Estado do Amazonas. Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Amazonas. Integro o Grupo de Pesquisa Vidar em In-Tensões (UEA/CNPq) e o Grupo de Pesquisa Conexões - Epistemologia, Tecnologia, Formação e Ensino no Contexto Amazônico (UFAM/CNPq).

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. Professora Adjunta da Universidade Federal do Amazonas -UFAM - atuando no Centro de Educação a Distância na área de Gestão de Projetos e Sistemas para a Educação a Distância. Professora orientadora do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPG-ECIM). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Conexões: Epistemologia, Tecnologia, Formação e Ensino no contexto amazônico (UFAM/CNPq).

do ensino médio em uma escola pública na zona leste de Manaus. O objetivo foi cartografar os movimentos de invenção curricular e as experimentações inventivas que emergem na micropolítica da escola, problematizando como os docentes-aprendentes experienciam o currículo para além das amarras do instituído, na perspectiva de uma aprendizagem que se fabrica no entre fluxos, encontros, disjunções e devires.

Apostamos na cartografia como metodosofia, pois ela nos permite não apenas seguir rastros, mas criar trilhas, habitando mundos ainda não habitados no acontecimento escolar, movimentando-nos entre diferentes espaços-tempos, em um nomadismo que escapa às capturas do território estriado (Corazza, 2020). Trata-se de acompanhar processos, experimentar forças, seguir linhas que se dobram, bifurcam e escapam. Nossas discussões se articulam, sobretudo, aos pensamentos de Deleuze-Guattari (1992), Corazza (2013), Paraíso (2010; 2023), Gallo (2007) e outros autores que nos provocam a problematizar as docências e as políticas curriculares que se tecem nos cotidianos das escolas. Mais que um objeto de estudo, o currículo se configura como campo de variação, onde o que importa não é a reprodução de formas, mas a emergência do novo: sempre em acontecimento, sempre em fuga.

Assim, buscamos compor nossa escrita em diálogo com Corazza (2013), ao afirmar que “[...] não há mais possibilidades de operar com qualquer tipo de currículo, a não ser com currículos plurais, que podemos chamar de diferentes nomes, como Currículo-Nômade” (Corazza, 2013, p. 28). Trata-se de uma errância produtiva, onde o currículo se torna um plano de experimentação e invenção, sempre em variação, atravessado por forças heterogêneas que o fazem vibrar em múltiplas direções (Deleuze; Guattari, 1992).

EXPERIMENTANDO A POTÊNCIA DOS CURRÍCULOS MENORES

Ao nos interessarmos pelos processos que possibilitam a invenção, desejamos, nesse percurso, encontrar, nas redes de conversação, pistas que nos ajudem a intensificar e expandir a força do nosso trabalho. Afinal, “[...] o currículo-menor permite que essas vozes coletivas se expressem e que suas subjetividades se tornem parte integrante do processo educacional” (Soares; Dolzane; Gomes, 2024, p. 13).

A pesquisa nos atravessou com acontecimentos imprevistos, forçando-nos a habitar uma multiplicidade de experiências e afetos. No transcurso desse processo, em uma roda de conversas entre professores (Figura 1), partilhamos as experimentações docentes vividas nos cotidianos escolares, em distintos espaços e tempos. O que essas experiências nos fazem pensar sobre os currículos-menores? Como ressoam nos modos de existir e ensinar?

Figura 1: Roda



Fonte: Arquivo pessoal

O discurso dos professores desdobrou-se sobre o conceito de currículo e sobre aquilo que os documentos normativos impõem às escolas. Essa discussão se conecta com Paraíso (2023, p. 12), quando aponta que o Currículo Maior “[...] é o conjunto de aprendizagens selecionado, organizado e estruturado oficialmente para ser trabalhado nas diferentes disciplinas, áreas do conhecimento, anos ou ciclos de um curso ou de uma etapa de escolarização, e que possui o carimbo ou o selo de um governo, seja ele nacional, estadual ou municipal”. A saber:

O currículo maior é a expressão do poder, das grandes estruturas que buscam organizar e categorizar o saber, transformando estudantes em sujeitos passivos de uma máquina de controle, como ilustrado na metáfora da escola como uma fábrica que produz “tijolos no muro” (Soares; Dolzane; Gomes, 2024, p. 10).

No calor da roda, vibramos na percepção de que esse Currículo Maior opera como um dispositivo de captura que tende à homogeneização da experimentação pedagógica. Mas há forças que escapam. A resistência se dá na micropolítica (no menor!), onde, como professores/as, vamos tecendo uma aprendizagem de um currículo em movimento, um currículo menor que emerge no acontecimento. Aqui, a diferença não é um detalhe ou uma variação dentro

do Mesmo, mas um princípio ativo: “a diferença é o que vem primeiro; é o motor da criação” (Paraíso, 2010, p. 592), é “puro acontecimento” (Paraíso, 2010, p. 588). A conhecer:

No currículo-menor, tal como na educação menor, cada ação é política. Mas enquanto a macropolítica do currículo maior está preocupada em estabelecer grandes estratégias e modelos que pretendem ser universais, a micropolítica do currículo-menor se foca nas relações cotidianas, nas pequenas táticas que, como grevistas numa fábrica, interrompem o fluxo da produção massificada do saber (Soares; Dolzane; Gomes, 2024, p. 11).

É a partir desse movimento que iniciamos, buscando disparar pistas com as/os docentes que ouviam e participavam da roda. Sobretudo porque seus apontamentos evidenciavam as diferenças anunciadas pelos seus currículos menores, que se distancia do Currículo Maior que conhecem (Tadeu; Corazza; Zordan, 2004). Por isso, dialogamos e justificamos a proposta do currículo menor junto a esses/as docentes.

Dessa forma, a roda de conversa se abriu como um campo de experimentação, desdobrando-se em um processo contínuo de criação e invenção. Foi no entrelaçamento com a docência que atravessamos as ideias de Corazza sobre a (re)criação de conceitos e a afirmação das variações e nuances do pensamento. Encontramos em Deleuze e Guattari (1992) a potência do pensamento nômade, que não se fixa em representações estáveis, mas se move em devir, traçando linhas de fuga que desterritorializam modos cristalizados de ensinar e aprender.

A DOCÊNCIA-EXPERIMENTAÇÃO EM (RE)CRIAÇÃO

Ao irmos conectando pensamento e experiência na docência-experimentação, encontramos em Gallo (2017, p. 59) um disparo que faz vibrar nossa investigação: “[...] no deserto de nossas escolas, na solidão sem fim — mas superpovoada — de nossas salas de aula, não seremos, cada um de nós, cães e ratos cavando nossos buracos?”

Diariamente, professores e professoras cavam seus “buracos”, muitas vezes sem saber para onde podem levar. Mas o que escapa por essas fissuras? O que nelas se engendra? Há nelas o sopro de produções inventivas, aprendizagens que não cabem no prescrito, afetos em devir, multiplicidades que desterritorializam docências e currículos.

Aprender com as diferenças (Deleuze, 2018), com as subjetividades, com as conexões inusitadas que irrompem nos currículos menores, é experimentar a própria existência como matéria plástica e viva. Nessa dimensão, a docência não é mero ofício, mas um campo de forças onde a vida se arrisca a criar-se.

Os primeiros movimentos na roda de conversa fizeram ressoar vibrações que apontavam para a fuga das verdades estabelecidas. É na micropolítica que abandonamos os lugares fixos e os modelos endurecidos de educação — grandes, mas sem potência — e nos lançamos à aventura de desbravar veredas menores. Movimentos de uma política menor que, como lembra Soares (2025, p. 87), “[...] não visou a fins específicos; a política menor não buscou chegar a lugar nenhum, mas sim trilhar um caminho, em vez de aspirar à utopia”.

Dispara-se então a pergunta: Devemos seguir um currículo que objetiva e normaliza, ou abrir passagens para um aprendizado que se dá na liberdade de experimentar a docência? Os recortes de pensamento dos professores revelam gestos de resistência, micro-revoltas que libertam a educação das amarras do conformismo e da repetição. Criar espaço para a diferença é afirmar a potência do singular, reconhecer que cada sujeito carrega um potencial de invenção que escapa à captura das formas modeladas.

A educação, nesse sentido, é um processo de experimentação que se reinventa no movimento (Corazza, 2013). E o movimento, aqui, foi um modo de inventar outras possibilidades de vida-educação, afirmando ser possível criar espaços onde os professores pudessem escapar ao controle. Criavam-se zonas de indeterminação que favoreciam o desconhecido, o imprevisível, moldando-se e sendo moldados pelo encontro infundável: pelo menor, pelo micro, pelo que está sempre por vir; no aqui e agora (Soares, 2025, p. 122).

Importa, portanto, intensificar as maneiras singulares de existir. Diferentemente do que ocorre nas escolas, onde se privilegia o princípio formal que organiza práticas e fundamenta existências, torna-se urgente amplificar a multiplicidade do viver, reconhecer a potência de um existir especial, não reproduzível, irreduzível.

Nossa defesa se fortalece ao afirmar que não pode se apartar do entendimento de que coexistem agenciamentos que afirmam a vida e agenciamentos que a restringem, confinando-nos a condições existenciais mais limitadas. Se é verdade que coexistem múltiplos modos de produzir agenciamentos, é vital perceber aqueles que enclausuram o impulso criador: este que nos permite escapar dos automatismos que nos espreitam.

Para nosso intercessor Gilles Deleuze, o impulso vital é sempre um movimento de diferenciação que nos força não apenas a resolver, mas a criar problemas. É o gesto inaugural de todo processo de aprendizagem: não a adaptação ao dado, mas a invenção de novas condições para o pensamento. “O impulso vital é a diferença na medida em que ela passa ao ato” (Deleuze, 2004, p. 29).

Essa força vital convida ao deslocamento, ao estranhamento do costumeiro, à desestabilização dos dogmas que carregamos virtualmente. Ela nos impele a

inventar e, assim, resistir. Na leitura deleuziana de Bergson (Deleuze, 2012), não se trata apenas de adequar-se, mas de produzir o próprio campo problemático, de riscar hábitos fixos para que o pensamento possa mover-se, sempre inacabado, sempre em variação.

A filosofia, tanto para Bergson quanto para Deleuze, é pensada a partir dos problemas que são colocados por ela mesma, pois são os problemas que vão direcionar a formulação de novos conceitos. Mas os problemas devem ser colocados de modo positivo e não de modo negativo. Pensar novos conceitos não significa pensar a partir da oposição, mas por meio do que o próprio conceito problematiza e, sob esse ponto de vista, pensar é problematizar, e problematizar é criar, no sentido de que, não se pensa, em Deleuze, por meio de conceitos exteriores, o pensamento é engendrado pelo pensamento (Nascimento, 2019, p. 9-10).

A arte da docência, nesse sentido, pode operar para estudantes e professores/as como um dispositivo de criação de mundos desejantes. Os signos artísticos ativam experiências intensivas, abrindo fissuras por onde escapam novas formas de sentir, enfrentando forças dominantes e gestando mundos inesperados. Por isso, a teoria deleuziana dos signos adquire uma dimensão política: o signo, multiplicador de estratégias de intervenção, torna-se arma e abrigo na luta pela intensificação da vida.

Ao longo deste percurso, experimentamos o impacto de violentar os modos hegemônicos de pensar e viver os cotidianos escolares, seja no currículo, seja na prática docente. Os agenciamentos coletivos que se tecem nas brechas e interstícios do dia a dia engendram currículos menores: não programáticos, não previstos, não domesticáveis. Currículos que resistem às molduras fixas, aos documentos normativos que pretendem capturá-los; e que sempre falham, porque a vida escapa, transborda, insiste em criar o novo (Deleuze, 2018).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Apostamos na desterritorialização dos saberes, onde o currículo menor se insurge como uma potência viva, tecido no fluxo imprevisível do cotidiano escolar. Sem forma fixa, ele se faz e se desfaz em um movimento incessante, respondendo aos encontros fortuitos e às forças que atravessam os corpos e os pensamentos dos estudantes. Trata-se de um currículo que se dá na experimentação, no devir, no que escapa aos modelos hegemônicos, não como uma negação pura e simples, mas como a afirmação de outras possibilidades, de outras linhas que não se dobram à captura. Assim, o currículo menor não se conforma a um destino prévio, mas se move por intensidades e variações, abrindo brechas onde cada encontro faz emergir novas modulações do aprender e do existir (Paraíso, 2010).

Afirmamos que a docência-experimentação se materializa na tessitura dos encontros e das interrogações, promovendo uma docência nômade. Este pensamento não se dá na fixação de territórios ou na reprodução de formas reconhecíveis, mas na errância que desafia os pontos de ancoragem e desestabiliza as representações cristalizadas. É um pensamento movimentado na violência do próprio ato de pensar, rompendo com as sedimentações que limitam o aprendizado ao já sabido. O nomadismo docente não é, portanto, um deslocamento geográfico, mas uma variação intensiva que faz vibrar o espaço escolar como campo de criação. A experimentação se torna, assim, o princípio ativo desse currículo que se esquia da captura, convertendo o cotidiano escolar em um espaço de invenção onde a diferença pulsa como força propulsora de novos modos de ser e aprender.

AGRADECIMENTOS

Este capítulo constitui um recorte de uma experiência desenvolvida no âmbito de uma dissertação que conta com financiamento e apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (Fapeam), do Programa de Extensão Universitária da Pós-Graduação (Proext-PG), do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM) e da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: Doisa; UFRGS, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. Metodosofia: contrato de tradução. *In:* CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Métodos de transcrição:** pesquisa em educação da diferença. São Leopoldo: Editora Oikos, 2020. p. 13-33.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição.** São Paulo: Paz & Terra, 2018.

DELEUZE, Gilles. Bergson, 1859-1941. Tradução de Lia Guarino. *In:* DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta e outros textos.** São Paulo: Editora Iluminuras, 2004. p. 28-41.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo.** São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia. v. 5. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

NASCIMENTO, Cássia Alves do. A influência de Bergson na filosofia da diferença de Deleuze. 2019. 83 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cadernos de pesquisa**, /S. l./, v. 40, n. 140, p. 587-604, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200014>.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículos: teorias e políticas**. São Paulo: Contexto, 2023.

SOARES, Guilherme Araújo. **O que pode uma educação financeira entredisciplinar**: experimentações da artistagem docente com projetos em uma escola da periferia de Manaus. 2025. 150 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2025.

SOARES, Guilherme Araújo; DOLZANE, Maria Ione Feitosa; GOMES, Eduardo de Castro. Composições no entre da filosofia da diferença e do currículo menor e das subjetividades no contexto amazônico. **Revista Cocar**, /S. l./, v. 21, n. 39, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9639>. Acesso em: 13 out. 2025.

TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

CURRÍCULO EM AÇÃO: O (RE)PENSAR SOCIOAMBIENTAL NA ESCOLA DO CAMPO

Helen Freitas Ferraz de Oliveira¹

Zaiana dos Santos Silva de Moraes²

Joanna Lorena dos Santos Oliveira³

Aureliano Quinto de Souza Neto⁴

INTRODUÇÃO

Discutir currículo no contexto da escola do campo implica reconhecer que os processos educativos não se limitam aos documentos oficiais que orientam o ensino, mas se desdobram nas práticas cotidianas que articulam escola, comunidade e território. No meio rural, onde os vínculos sociais e ambientais constituem a base da vida coletiva, o currículo assume características próprias, frequentemente moldadas pelas necessidades locais e pelos desafios que emergem do entorno. Assim, compreender como o currículo acontece na prática requer observar como as escolas lidam com situações reais e transformam essas vivências em experiências formativas.

Este capítulo aborda uma ação pedagógica desenvolvida na comunidade campesina Roça do Povo, situada na zona rural de Itabuna, Bahia. A experiência resultou de uma aproximação entre escola e comunidade diante da preocupação

1 Mestra em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente. Graduada em Pedagogia, Direito e Gestão Ambiental. Especialista em Educação Ambiental e Direito Ambiental. Professora Titular do Curso de Direito da Faculdade Anhanguera de Itabuna. E-mail: helenferraz@hotmail.com.

2 Graduada em História, Direito e Pedagogia. Especialista em Ensino de História e Educação Especial e Inclusiva. Professora da Rede Estadual da Bahia no CIEBTEC e da Rede Municipal de Itabuna. E-mail: zaiana.morais@nova.educacao.ba.gov.br.

3 Professora da Rede Estadual da Bahia. Graduada em História, Pedagogia e Psicologia. Especialista em Psicopedagogia, Educação Especial, AEE e Terapia Cognitivo-Comportamental. Atua no Atendimento Educacional Especializado. E-mail: joannajuka@gmail.com.

4 Bacharel em Direito e Jornalismo. Especialista em Comunicação Empresarial, Marketing em Redes Sociais e Direito Público. Integrante do GPDIR – Grupo de Estudos e Pesquisa em Direitos Fundamentais, Justiça e Cidadania da Faculdade Anhanguera de Itabuna. E-mail: adv.aurelianoneto@gmail.com.

crescente com a degradação do lago que integra a paisagem e a rotina da localidade. A partir da escuta das crianças e do diálogo com as famílias, a escola transformou o problema ambiental em ponto de partida para uma proposta curricular que integrou reflexão, mobilização social e valorização do território. O lago, antes ameaçado pela disposição inadequada de resíduos, tornou-se centro de um movimento comunitário de cuidado, reorganizando práticas e construindo novos sentidos para o espaço.

A Escola Municipal da Roça do Povo funciona nos turnos matutino e vespertino, atendendo à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Com um total de 76 estudantes distribuídos em quatro salas de aula, a instituição mantém uma dinâmica pedagógica próxima às famílias, característica marcante das escolas do campo. Essa organização favorece o acompanhamento das necessidades de cada turma, o vínculo entre professores e alunos e o diálogo permanente com a comunidade, elementos essenciais para que o currículo se aproxime das práticas e dos modos de vida locais.

A metodologia adotada apoia-se em uma abordagem qualitativa descritiva, utilizando-se a Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016), para compreensão das práticas desenvolvidas pela escola em diálogo com a comunidade. O corpus da análise abrangeu registros escolares, observações sistemáticas realizadas durante as atividades, produções dos estudantes e relatos coletivos sobre o processo de mobilização comunitária. O procedimento analítico permitiu organizar o material em categorias temáticas que evidenciam como o currículo se territorializa e ganha forma nas práticas pedagógicas cotidianas da Roça do Povo.

A decisão de registrar e analisar essa experiência deriva das reflexões apresentadas na dissertação de mestrado, em que a educação ambiental ambientada na referida escola teve destaque regional na seara educacional. Neste estudo investigou-se como as Escolas do Campo incorporam questões socioambientais ao currículo e de que maneira essas ações dialogam com as realidades dos territórios onde estão inseridas. O trabalho realizado na Roça do Povo representa um desdobramento dessa investigação, evidenciando como práticas pedagógicas contextualizadas podem promover envolvimento comunitário e fortalecer o sentimento de pertencimento.

A elaboração deste texto foi motivada pela intenção de demonstrar como o currículo se materializa nas práticas escolares. Com base nisso, o objetivo deste capítulo é analisar como a ação pedagógica desenvolvida na Escola Municipal da Roça do Povo contribuiu para a construção de um currículo territorializado, elaborado coletivamente e orientado pelo diálogo entre escola e comunidade.

Nesta senda, parte-se da hipótese de que a premissa de que práticas pedagógicas construídas em diálogo com a comunidade fortalecem um currículo

territorializado e favorecem aprendizagens significativas na escola do campo, especialmente quando mobilizam situações reais do território.

Ao apresentar essa vivência, busca-se demonstrar que práticas pedagógicas que valorizam o território têm potencial para transformar não apenas as aprendizagens escolares, mas também as relações comunitárias e ambientais, reafirmando que o currículo da escola do campo se constrói no encontro entre saberes locais, participação coletiva e cuidado com o lugar onde se vive.

DESENVOLVIMENTO

Território, currículo e práticas pedagógicas na escola do campo

A compreensão do currículo na escola do campo passa pelo reconhecimento de que ele não é neutro nem universal, mas produto de disputas, seleções e interesses sociopolíticos que definem o que conta como conhecimento escolar (Apple, 2013). Nos territórios rurais, essas disputas se articulam com a identidade campesina, pois o campo é entendido como espaço de vida, de cultura, de pertencimento e de múltiplos sujeitos quilombolas, camponeses, povos indígenas que constituem práticas e saberes próprios (Fernandes, 2002). Assim, pensar o currículo nesse contexto não pode ignorar os modos como esses sujeitos entendem seu território e nele constroem suas formas de existência.

Construir uma escola do campo implica reconhecer seus limites e suas possibilidades diante dos projetos de desenvolvimento, compreendendo que a educação, isoladamente, não resolve desigualdades estruturais, mas pode contribuir significativamente quando articulada a políticas econômicas, sociais e culturais mais amplas (Kolling; Nery; Molina, 1999). Essa escola deve ser pensada a partir de seus sujeitos e de sua materialidade, integrando trabalho, cultura, organização coletiva e práticas sociais à formação escolar, de forma que o currículo expresse identidades territoriais e dialogue com questões mais amplas da sociedade (Caldart, 2002).

Autores que tratam do currículo destacam que ele se manifesta em diferentes níveis, desde o formal até o vivido, incluindo dimensões ocultas que emergem no cotidiano escolar (Sacristán, 2000). A escola do campo, ao assumir o território como espaço educativo, rompe com a lógica tradicional que hierarquiza o conhecimento científico e desconsidera saberes locais, possibilitando práticas curriculares emancipadoras (Oliveira, 2003). Nesse sentido, superar a visão de currículo orientado apenas à preparação para o mercado, ainda presente em muitas escolas brasileiras (Arroyo, 2006) é essencial para construir processos educativos que respeitem a cultura e a realidade dos sujeitos do campo.

Outro elemento central para a construção de currículos territorializados é a abertura às manifestações culturais, rompendo com o que alguns autores

chamam de “daltonismo cultural”, isto é, a incapacidade de reconhecer e valorizar a diversidade presente no cotidiano escolar (Moreira; Candau, 2007). Essa perspectiva aproxima o currículo da Educação Ambiental crítica, que compreende a aprendizagem como experiência que articula cultura, território, ambiente e cidadania (Carvalho, 2008; Reigota, 1998).

Assim, elaborar práticas pedagógicas na escola do campo demanda considerar tanto as potencialidades quanto os problemas ambientais que atravessam os territórios rurais, como o uso indevido de agrotóxicos e outras formas de degradação causadas por intervenções humanas (Carneiro *et al.*, 2015). Em síntese, um currículo enraizado no território favorece o protagonismo dos educandos e sua participação nas questões socioambientais da comunidade, contribuindo para aprendizagens significativas que integrem teoria e prática.

Práticas pedagógicas contextualizadas: resultados da experiência na Roça do Povo

A Escola Municipal da Roça do Povo, situada na zona rural de Itabuna, Bahia, atende à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino, contando com 76 estudantes distribuídos em quatro salas de aula. Sua organização aproxima o trabalho pedagógico do cotidiano das famílias, característica central das escolas do campo. Nesse contexto, as práticas educativas emergem do diálogo constante entre professores, estudantes e comunidade, criando condições concretas para o desenvolvimento de projetos que articulem saber escolar e saber local.

A escola vem desenvolvendo iniciativas que ultrapassam o limite físico da sala de aula, transformando diferentes espaços comunitários em ambientes de aprendizagem. Projetos pedagógicos em contextos rurais ganham potência quando incorporam práticas de cuidado com o território, valorização dos saberes locais e mobilização comunitária, fortalecendo atitudes sustentáveis e cidadãs (Queiroz, 2018). No caso da Roça do Povo, ações voltadas à reflexão sobre o ambiente, ao reconhecimento das problemáticas socioambientais e ao diálogo com as famílias consolidaram a escola como referência comunitária para discussões educativas e ambientais.

Nesse cenário, o lago localizado no centro da comunidade sempre exerceu função essencial na dinâmica local, servindo como espaço de convivência, lazer e apoio às práticas cotidianas das famílias. Com o passar do tempo, o descarte inadequado de resíduos e a ausência de cuidados ambientais favoreceram sua degradação, comprometendo tanto sua utilidade quanto seu valor simbólico. A situação evidenciou a necessidade de compreender o território como elemento educativo, em consonância com a ideia de que diferentes espaços

da comunidade podem se tornar ambientes formadores quando integrados ao trabalho pedagógico (Queiroz, 2018).

Diante desse quadro, professores e estudantes passaram a realizar observações sistemáticas do lago, registrando suas condições, identificando problemas e articulando essas percepções aos conteúdos trabalhados em sala. Essa estratégia pedagógica aproxima-se da concepção freiriana de leitura de mundo, na qual a problematização da realidade constitui ponto de partida para um processo formativo crítico e transformador (Freire, 2001). Ao tornar o lago um eixo gerador das atividades, a escola articulou teoria e prática a partir de uma situação concreta vivenciada pela comunidade.

A partir das primeiras reflexões, a escola organizou palestras, rodas de conversa e momentos de diálogo com as famílias, envolvendo-as em um processo de sensibilização ambiental. Os estudantes assumiram papel central como mediadores entre escola e comunidade, compartilhando informações sobre preservação, registrando mudanças no ambiente e incentivando práticas mais responsáveis no uso do lago. Essa atuação reforça a importância do vínculo com o território para a formação cidadã, alinhando-se ao entendimento de que o sentimento de pertencimento favorece o compromisso com a preservação socioambiental (Zakrzewski, 2007).

Os efeitos das ações tornaram-se visíveis tanto no ambiente quanto na dinâmica comunitária. A comunidade passou a adotar práticas mais cuidadosas em relação ao lago, reconhecendo-o como bem comum e espaço de convivência que exige responsabilidade coletiva. Essa experiência confirma o potencial de práticas educativas contextualizadas para promover mudanças de atitude e ampliar a consciência ambiental, como destacam Terossi e Santana (2013) ao abordarem o papel da participação e da criatividade na Educação Ambiental.

Essas práticas se alinham à compreensão de que a escola é espaço privilegiado para a construção da consciência socioambiental, desde que adote metodologias participativas que estimulem a reflexão crítica dos estudantes (Penteado, 2007). Projetos desenvolvidos dentro e fora da escola promovem a articulação entre teoria e prática, favorecendo uma aprendizagem situada e significativa (Santos *et al.*, 2010). Ao inserir a comunidade como parceira ativa, a escola dá sentido ao currículo e amplia o repertório formativo dos alunos.

Essa perspectiva se aproxima do entendimento de que a Educação Ambiental deve promover mudança de comportamentos, desenvolvimento de competências e participação cidadã (Reigota, 1998; Carvalho, 2008), assumindo caráter crítico e emancipatório. Desse modo, evidencia-se que, em comunidades rurais, a escola tem papel essencial na construção de vínculos de pertencimento, pois, quando os sujeitos reconhecem seu território como fonte de vida e

identidade, tendem a comprometer-se com sua preservação (Zakrzewski, 2007). No caso da Roça do Povo, esse vínculo se fortaleceu ao envolver estudantes, famílias e escola em ações colaborativas relacionadas ao ambiente local.

As práticas pedagógicas realizadas na escola também revelam a importância de estimular a criatividade e a autoria dos estudantes, permitindo que se tornem sujeitos ativos na construção do conhecimento e ampliem sua compreensão sobre temas ambientais (Terossi; Santana, 2013). Esses elementos confirmam que a escola, ao dialogar com o território e valorizar suas especificidades, cria condições para um currículo vivo que reflete a realidade dos sujeitos que o constroem.

Integração entre teoria e prática: evidências de um currículo territorializado

A experiência analisada confirma o que estudiosos da Educação do Campo argumentam ao afirmar que esse campo educativo é atravessado por disputas políticas e epistemológicas que exigem olhar atento à totalidade das relações sociais e ambientais que configuram o território (Caldart, 2009). As práticas pedagógicas desenvolvidas na Roça do Povo demonstram que o currículo ganha materialidade quando seus conteúdos são articulados às questões concretas da comunidade e quando a escola se compreende como parte de um processo mais amplo de formação humana e cidadã.

A literatura da Educação Ambiental crítica destaca que a transformação social ocorre quando educandos e educadores atuam conjuntamente, reconhecendo que ambos são sujeitos politicamente implicados na realidade em que vivem (Guimarães, 2000). Assim, a formação escolar se fortalece quando o processo educativo combina reflexão e ação, o que Freire denomina práxis, garantindo que a conscientização não se limite à observação, mas se converta em transformação da realidade (Freire, 2001).

Nesse sentido, projetos ambientais situados no território tornam-se espaços pedagógicos privilegiados para a problematização de conflitos socioambientais e para a leitura crítica da realidade (Freire, 2001). As práticas da Roça do Povo evidenciam essa dimensão, pois, ao envolver a comunidade em debates e ações sobre seu próprio ambiente, promovem aprendizagens que articulam ética, cidadania e responsabilidade social.

Um dos grandes desafios contemporâneos é construir modelos de desenvolvimento rural que integrem sustentabilidade, justiça social e conservação ambiental (Zakrzewski, 2004). Nessa direção, o trabalho pedagógico da escola contribui ao estimular reflexões sobre território, pertencimento e cuidado coletivo, demonstrando que o currículo territorializado não é apenas uma diretriz teórica, mas um processo que se concretiza em ações comunitárias.

Por fim, pesquisas indicam que práticas pedagógicas que envolvem escola e comunidade favorecem a construção de novos valores éticos e sociais, contribuindo para mudanças de comportamento e promovendo relações mais sustentáveis entre seres humanos e ambiente (Baroldi; Lopes, 2017). A experiência da Roça do Povo confirma essa perspectiva ao revelar que a escola, quando dialoga com o território e se abre à participação da comunidade, torna-se espaço de formação integral e transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo permitiu compreender como práticas pedagógicas contextualizadas, construídas em diálogo estreito com a comunidade, podem fortalecer um currículo territorializado e promover aprendizagens significativas na escola do campo. Ao tomar o território como referência central, a Escola Municipal da Roça do Povo demonstrou que o currículo ganha vitalidade quando se ancora nas experiências, necessidades e desafios que atravessam a vida cotidiana dos sujeitos que compõem a comunidade rural.

Os resultados apresentados confirmam o objetivo central deste estudo: evidenciar como uma ação pedagógica apoiada na participação da comunidade contribuiu para a construção de um currículo vivo e situado. A prática analisada possibilitou que estudantes, professores e famílias se engajassem em um processo de reflexão crítica e de transformação ambiental, articulando conteúdos escolares à realidade socioambiental vivenciada no território. A hipótese formulada de que práticas desenvolvidas em diálogo com a comunidade fortalecem um currículo territorializado e aprofundam aprendizagens, mostrou-se válida diante das evidências construídas.

O projeto de Educação Ambiental desenvolvido na Roça do Povo demonstrou que a escola do campo, quando se abre ao território e ao conhecimento produzido pelas comunidades, torna-se espaço privilegiado de formação humana, ética e cidadã. As ações realizadas em torno do lago mostraram que a abordagem pedagógica territorializada é capaz de reorganizar percepções, ressignificar práticas e promover novas formas de cuidado com o bem comum. Ao transformar um problema ambiental em tema gerador, a escola potencializou o que Freire (2001) define como práxis: um movimento que une reflexão e ação para transformar a realidade. Esse processo evidenciou que os estudantes não são apenas receptores de conteúdos, mas sujeitos que participam ativamente da construção do conhecimento e da vida comunitária.

Além disso, o caso analisado demonstrou que o envolvimento docente é fundamental para que práticas pedagógicas territorializadas se consolidem.

Os professores desempenharam papel decisivo na mediação entre escola e comunidade, na condução das atividades de sensibilização e na integração dos conteúdos curriculares à realidade local. A postura investigativa e colaborativa dos docentes reforça o argumento de que o trabalho pedagógico no campo exige sensibilidade para compreender o território, abertura para dialogar com os saberes locais e capacidade de articular teoria e prática em situações formativas significativas. Como afirmam Moreira e Candau (2007), a construção de currículos culturalmente orientados demanda uma postura de abertura às diversas manifestações culturais e aos modos de vida que atravessam a escola, postura essa que ficou evidente no trabalho desenvolvido na Roça do Povo.

O estudo também evidenciou a importância do pertencimento como elemento estruturante do currículo do campo. Ao envolver crianças, famílias e professores no processo de revitalização do lago, a escola mobilizou diferentes dimensões formativas: o conhecimento científico, o saber popular, a responsabilidade ética e o compromisso socioambiental. A mobilização comunitária em torno do lago confirmou a perspectiva apresentada por Zakrzewski (2007), segundo a qual vínculos de pertencimento contribuem para o engajamento das pessoas nas ações coletivas e fortalecem a identidade territorial. Quando os sujeitos reconhecem o ambiente como extensão de sua própria vida e história, tendem a assumir posturas mais responsáveis e colaborativas.

Outro ponto relevante demonstrado pelos resultados é o papel da escola como espaço de articulação entre saberes e como referência comunitária para problemas ambientais. A experiência mostrou que intervenções pedagógicas contextualizadas podem ressignificar a relação dos moradores com o território e estimular mudanças concretas de comportamento. A comunidade passou a adotar práticas mais responsáveis com o lago, reconhecendo-o como patrimônio coletivo e área que demanda cuidado. Esse movimento reforça o argumento de que a Educação Ambiental crítica deve promover autonomia, reflexão e participação ativa dos sujeitos, como defendem Carvalho (2008) e Guimarães (2000).

Do ponto de vista curricular, o projeto evidenciou que o currículo não se resume ao documento normativo, mas se manifesta no modo como a escola se relaciona com a comunidade e com o território. O currículo em ação ou currículo vivido, como argumentam Sacristán (2000) e Oliveira (2003), ganha centralidade quando integra experiências reais, conflitos socioambientais e situações concretas de aprendizagem. Na Roça do Povo, esse currículo se materializou nas práticas de investigação realizadas pelos estudantes, nas rodas de conversa com as famílias, nas atividades de observação do lago e nas ações coletivas de cuidado ambiental.

Desse modo, os resultados do estudo indicam que o currículo territorializado é processo em constante construção, dependente do diálogo entre escola e comunidade, da sensibilidade dos docentes e da capacidade institucional de reconhecer o território como fonte legítima de produção de conhecimento. A experiência também mostrou que a escola do campo se fortalece quando assume sua identidade vinculada ao lugar, aos sujeitos que o habitam e aos desafios que deles emergem, contribuindo não apenas para formação escolar, mas também para o fortalecimento da vida comunitária e para a sustentabilidade socioambiental.

Por fim, a análise apresentada neste capítulo reafirma que práticas pedagógicas contextualizadas, quando articuladas a um projeto de Educação Ambiental crítica, assumem função decisiva na transformação das relações entre sujeitos, escola e território. O caso da Roça do Povo demonstra que a escola do campo pode ser espaço de protagonismo, formação crítica, cuidado com o ambiente e produção de significados coletivos. A revitalização do lago, mobilizada pelos estudantes, professores e famílias, não representa apenas a resolução de um problema ambiental, mas a expressão concreta de um currículo vivo, participativo e comprometido com a formação integral dos sujeitos e com a construção de uma comunidade mais consciente e sustentável.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Almedina Brasil: 1ª ed, 2016.
- BAROLDI, C.; LOPES, M. M. A Educação Ambiental como ferramenta para construção de espaços educadores sustentáveis. **Revista Gestão Universitária**, jul. 2017.
- BRASIL. **Lei n.º 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Casa Civil.
- CALDART, R. S. Por uma Educação Básica do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4.
- CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CARNEIRO, F. F. *et al.* (Org.). **Dossiê ABRASCO**: um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. *In*: KOLLING, E. J.; CERIOLI P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GUIMARÃES, M. **Educação Ambiental**: no consenso um embate? 5. ed. Campinas: Papirus, 2000.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. (org.). **A educação básica e o movimento social do campo**: por uma educação básica do campo (memória). Brasília, DF: Fundação Universidade de Brasília, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n. 1.

LEITE, S. C. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 70).

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

OLIVEIRA, I. B. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PENTEADO, H. D. **Meio Ambiente e Formação de Professores**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PEREIRA NETO, J. T. **Compostagem**: a grande solução ao equacionamento do lixo doméstico. São Paulo: Gaia, 1989.

QUEIROZ, J. L. **A horta na Educação Ambiental e alimentar**: estratégias para realização da educação ambiental nas escolas do campo. *In*: II Encontro Baiano de Educação do Campo: ataque do conservadorismo e experiências contra-hegemônicas. V. 1, n. 1, 2018. ISSN 2525-4847.

REIGOTA, M. **Educação, meio ambiente e cidadania**: reflexões e experiências. São Paulo: SMA, 1998.

SACRISTÁN, J. G. **Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, H. M. N.; BORGES, A. A. S.; CÂNDIDA, A. C.; FEHR, M. Educação ambiental e resíduos sólidos em Araguari/MG – Brasil. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 136–152, 2010.

TEROSS, M. J.; SANTANA, L. C. Educação Ambiental no Brasil: fontes epistemológicas e tendências pedagógicas. **REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 24, 2013.

ZAKRZEWSKI, S. B. A Educação Ambiental nas escolas do campo. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola. Brasília: MEC, 2007.

ZAKRZEWSKI, S. B. Por uma Educação Ambiental crítica e emancipatória no meio rural. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Brasília, v. 1, n. 0, p. 79–86, 2004.

O CONTEXTO COMO CHAVE PARA EDUCAR E TRANSGREDIR NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO

Jádson Araujo Santos¹

Josemar da Silva Martins²

Carolina Celestino Nascimento³

INTRODUÇÃO

Atualmente, tem-se discutido cada vez mais sobre a importância de considerar o contexto dos estudantes no desenvolvimento dos processos educativos. De fato, tal iniciativa é não apenas importante, mas essencial para que possamos melhorar a qualidade do ensino ofertado nas escolas, porém, antes disso ser feito, é necessário tomar notas sobre o termo, para evitar reproduzir um discurso pronto e carente de profundidade.

Amparando-nos nas reflexões de Martins (2009), fica evidente que, ao falar sobre contexto, especialmente quando nos referimos ao contexto específico proposto para este estudo, que é o Semiárido, é preciso cautela para não acabarmos por reproduzir visões estereotipadas acerca das suas diferentes dimensões. Embora seja fundamental pensar em uma educação no e para o Semiárido, não podemos cair na armadilha de propor uma educação contextualizada universal para esse território, pois dentro dele existem múltiplas realidades, cada uma com suas próprias especificidades e modos de viver.

O presente texto é fruto da experiência com a disciplina Fundamentos da Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro, do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado

1 Discente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) no Departamento de Ciências Humanas (DCH-III) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: jadson1199@gmail.com.

2 Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) no Departamento de Ciências Humanas (DCH-III) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: jmartins@uneb.br.

3 Discente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) no Departamento de Ciências Humanas (DCH-III) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: carolinacelestino370@gmail.com.

da Bahia (UNEB), Campus III, sob a regência do professor Dr. Josemar da Silva Martins, no ano de 2025.

O objetivo do capítulo é buscar tecer elaborações adicionais ao que já foi escrito sobre o conceito de contexto e refletir sobre como a Educação Contextualizada pode contribuir para transgredir os currículos prontos e fazer com que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores toquem o real, o chão da sala de aula, visto que compreendemos que o processo de ensino-aprendizagem acontece de maneira mais significativa quando está ancorado na realidade dos sujeitos.

A metodologia adotada utiliza uma abordagem qualitativa, pois o interesse se concentra na captação, análise e discussão dos dados formulados a partir de um olhar teórico sobre os fenômenos, não havendo, portanto, a intenção de mensurar ou quantificar esses dados. Além disso, assumiu os contornos de uma pesquisa bibliográfica, que utilizou informações encontradas em livros e artigos científicos trabalhados na disciplina e fora dela, os quais foram organizados com o intuito de compreender o objeto de estudo e formular entendimentos sobre a temática aqui debatida. A respeito da pesquisa bibliográfica Guerra e Moura (2021, p. 598) afirmam que: “essa metodologia proporciona uma base sólida de conhecimento teórico, permitindo ao pesquisador compreender o estado da arte da área e embasar suas argumentações de forma consistente”.

Os resultados do estudo revelam que o modelo educacional presente no Semiárido ainda é fortemente influenciado por uma perspectiva universalista, produzida pelo Sudeste do país, e que gera uma educação descontextualizada e distante das realidades dos indivíduos presentes nesse território. Diante disso, ficou evidente a necessidade de compreender o conceito de contexto de maneira multidimensional para evitar a reprodução desse universalismo dentro das práticas pedagógicas que almejem ser contextualizadas.

Foi possível constatar também que a Educação Contextualizada, especialmente na perspectiva da Convivência com o Semiárido, apresenta-se como um caminho para superar as amarras da colonialidade e buscar dar visibilidade e voz para as narrativas que foram historicamente silenciadas nos registros oficiais. Esse modelo educacional nos permite transgredir com o que está dado e elaborar currículos escolares que de fato considerem a experiência material e a realidade concreta dos indivíduos, fazendo então com que o processo de ensino-aprendizagem seja mais significativo para todos os envolvidos.

DESENVOLVIMENTO

Os múltiplos olhares sobre o conceito de contexto: reflexões iniciais

Antes de adentrarmos na realidade do Semiárido e na discussão da Educação Contextualizada, é importante discorrer sobre a noção que temos sobre contexto, pois dada a sua natureza, ele pode ser entendido através de múltiplas definições (Martins, 2009).

O próprio termo já carrega essa ideia multidimensional, basta ver isso na sua etimologia, que vem do latim *contextus* e significa unir / tecer junto. Assim, podemos entendê-lo como um conjunto de elementos que, ao “caminharem juntos”, ajudam a formar um todo dotado de sentido e significado, o qual sem essa união não pode ser plenamente compreendido.

Sob a perspectiva linguística, contexto é o conjunto de elementos ou signos que possibilitam compreender uma palavra ou um texto. Em termos práticos, existem textos – verbais e não verbais – que só podem ser interpretados se tivermos os sinais que nos permitam decifrar seus códigos.

Morin (2000), na obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, traz um complemento interessante ao afirmar que analisar dados e informações de forma isolada torna a produção do conhecimento insatisfatória. Sendo assim, para que esses saberes sejam realmente compreendidos, é essencial situá-los dentro de um contexto, já que é por meio dele que as informações ganham significado.

Martins (2009) amplia essa reflexão ao considerar que o ato de comunicar e o entendimento desse ato só podem ocorrer dentro de determinadas circunstâncias comunicativas e, se por acaso tais enunciados forem trocados – transpostos para um outro contexto –, aquilo que se comunicou pode mudar de sentido e ser interpretado a partir de um outro entendimento contextual.

Face ao exposto, há, ainda, o contexto enquanto lugar, ou seja, o local físico onde o “texto” se materializa, em situações, vivências e relações sociais. Nesse sentido, refere-se ao “concreto”, ao espaço onde a vida acontece e onde as mensagens circulam e ganham sentido. Além disso, não é fixo, é mutável e pode ser percebido e vivenciado de maneiras distintas por cada indivíduo imbricado nessa teia social.

Expandindo esse entendimento, é importante destacar que nossa forma de ver o mundo está atrelada ao local em que estamos inseridos e no qual construímos nossa história, cultura e relações sociais. Isso não significa que o contexto nos aprisiona, pelo contrário, ele é o ponto de partida pelo qual somos levados a conhecer o mundo e agir sobre ele (Martins, 2006).

Jürgen Habermas traz uma percepção interessante, que pode ser incorporada a esta discussão. Na obra *“Teoria do Agir Comunicativo: Sobre a Crítica*

da Razão Funcionalista”, somos apresentados a noção de “mundo vivido”, que, segundo o autor, trata-se de uma dimensão concreta onde trocamos experiências e construímos entendimentos mútuos por meio da linguagem. A partir dessa compreensão, podemos defini-lo como um espaço em que os sujeitos constroem conhecimentos e estabelecem um diálogo livre de distorções, o que permite que a comunicação se desenvolva de maneira construtiva para todos os participantes do horizonte comunicativo (Habermas, 2012).

Embora essa abordagem esteja mais alinhada ao campo da linguagem, é possível estabelecer uma associação entre a noção de mundo vivido e o conceito de contexto, pois ambos compartilham a prerrogativa de serem espaços em que as pessoas estabelecem suas relações sociais e utilizam a linguagem como instrumento para avançar na construção de sentidos e compreensões sobre a realidade.

Assim sendo, o contexto pode ser interpretado como espaço físico e simbólico onde as subjetividades convergem. Nele, os indivíduos estabelecem sua vivência cotidiana e moldam a realidade, sempre situados e condicionados pelo tempo histórico. Podemos, assim, vislumbrá-lo como o lugar onde as ideias circulam e as atitudes se materializam — uma teia viva de significantes e significados tecida coletivamente. Essa teia, profundamente imbricada nas relações sociais, oferece aos sujeitos a possibilidade de serem, simultaneamente, produtos e produtores do local em que vivem.

Educação Contextualizada em perspectiva: quando o universalismo encontra o contexto

A necessidade de falar sobre a Educação Contextualizada está profundamente atrelada a ideia de contexto e à luta contra a universalização do saber. Essa universalização, inicialmente, manifestou-se na racionalidade cristã medieval, que buscava reduzir todos à fé católica e, mais tarde, com o advento da modernidade, essa lógica foi substituída por uma racionalidade científica que, sob o discurso da neutralidade, legitimou o pensamento científico como novo padrão de dominação na organização dos conteúdos (Martins, 2009).

Essas tentativas de normatizar o que era ensinado, primeiro através da ortodoxia religiosa e depois pela racionalidade científica, originaram esforços de padronização sobre o que deveria ser aprendido pelos alunos. A chamada pedagogização dos saberes, conduzida pelos jesuítas, organizava os conteúdos de acordo com preceitos morais, buscando moldar o comportamento e o caráter dos sujeitos, e não formar indivíduos conscientes. Já o disciplinamento interno dos saberes esteve mais ligado à racionalidade científica, que buscava ordenar os conhecimentos e, ao mesmo tempo, disciplinar os corpos e as mentes (Varela, 2002).

Ambos os modelos pretendiam fazer com que as individualidades coubessem todas em um mesmo molde, constituindo, assim o conceito de ordem dentro das instituições, que passaram a exigir que os estudantes agissem, se comportassem e aprendessem de uma única maneira.

Martins (2006) destaca que embora o Brasil não tenha adotado integralmente nenhum dos dois modelos, tais influências foram absorvidas pelos sistemas de ensino, o que acabou fazendo com que a educação oferecida nas escolas seja em sua grande maioria descontextualizada e, por isso, também colonizadora, ou seja, ela emana de um centro hegemônico, representado pelo Sudeste do país, ou numa visão geopolítica, pelo Norte global, que cria um sujeito universal, chamado de “nós brasileiros” e toma todas as outras regiões como seus “outros”.

Diante disso, a Educação Contextualizada surge como uma proposta que questiona esses discursos hegemonicamente impostos e valoriza as particularidades regionais historicamente silenciadas nos currículos oficiais por uma lógica educacional homogeneizante, excludente e desconectada da vivência das pessoas. Contextualizar, nesse sentido, é romper com as narrativas universais que impõe modos de pensar e agir alheios à realidade dos sujeitos, operando principalmente no campo das subjetividades, e envolvendo os indivíduos como uma sombra espessa que distorce suas percepções e os condiciona a viver uma verdade que não lhes pertence.

Essa “sombra” é o que chamamos de colonialidade e ela refere-se a uma herança dos processos de colonização que, mesmo após a descolonização formal, permaneceu inscrita nas subjetividades. Como explica Martins (2011), ela se manifesta de maneira sutil, disseminando visões de mundo, valores e modos de viver que não condizem com a realidade dos grupos sociais.

Isso posto, compreende-se que contextualizar é transgredir, é romper com abordagens curriculares que foram cristalizadas ao longo do tempo e buscar propor uma educação que dialogue verdadeiramente com o lugar onde os nossos pés pisam, nossos olhos enxergam e nossas ideias circulam. Mais do que um simples método pedagógico, trata-se de um movimento profundamente humano, vinculado ao discurso pós-colonial e aos modos de produção da existência dos indivíduos em qualquer território e tempo histórico.

Refletindo sobre isso, podemos ilustrar tal perspectiva com o filme *Mentes Perigosas* (1995). Nele, a professora Louanne Johnson (Michelle Pfeiffer) assume a responsabilidade por uma turma composta por jovens da periferia dos Estados Unidos, que enfrentavam diferentes problemas sociais. Ao se deparar com a realidade da sala de aula, percebeu que o currículo formal, imposto pela instituição, não contemplava as particularidades daqueles estudantes. Assim,

ainda que sem utilizar o termo explicitamente, buscou contextualizar os saberes, aproximando-os das experiências concretas dos alunos.

O filme em questão nos mostra a necessidade de transgredir os currículos prontos, romper com o que está dado e tocar o real, o chão da sala de aula, conhecendo e vivenciando de fato a realidade na qual os indivíduos estão inseridos. Além disso, é fundamental compreender que dentro do contexto escolar, há a presença de múltiplos contextos e diferentes formas de perceber uma mesma realidade, e essas perspectivas devem ser consideradas nas práticas pedagógicas, pois são capazes de tornar o ensino mais rico em significados e contribuir para uma aprendizagem mais profunda e transformadora.

À luz das reflexões aqui desenvolvidas, compreende-se que a Educação Contextualizada deve fazer com que os indivíduos sejam capazes de transgredir os currículos universais, os quais, por sua vez, estão marcados pela influência de uma visão colonizadora de mundo e, a partir das experiências vivenciadas por eles, buscar promover um processo formativo comprometido com a transformação do status quo e com a valorização das narrativas historicamente silenciadas pelos registros oficiais.

Educar para transgredir: a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido

A ideia de Convivência com o Semiárido teve sua origem na década de 1980, especialmente encabeçada pela Embrapa e por organizações não governamentais, que buscavam uma nova maneira de conviver nesse território por meio do restabelecimento dos laços com a natureza. Esses laços haviam sido desfeitos pela influência dos processos de colonização, que foram sistematicamente difundindo a narrativa de que a seca era um problema a ser combatido (Silva, 2003).

Essa mudança paradigmática inspirou nos anos 2000, a criação da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), que, com o passar do tempo, foi se consolidando como uma importante articuladora de ações voltadas às realidades socioambientais e socioculturais da região e, se tornou defensora da construção de um currículo que partisse da vida, das experiências e das problemáticas do Semiárido, dando origem assim a uma ideia projeto de Educação para a Convivência com o Semiárido (Carvalho; Reis, 2013).

Martins (2006) defende que essa educação seja utilizada como um instrumento de descolonização, capaz de ajudar a superar os efeitos da colonialidade que historicamente age sobre o ser de maneira multidimensional. Ao trazer essa perspectiva, ele amplia o entendimento da própria colonização, mostrando que ela se manifesta no domínio de grupos humanos sobre outros, de narrativas sobre outras e até de regiões sobre outras.

Com isso, contextualizar no contexto do Semiárido significa buscar romper com as amarras impostas pela colonialidade e ajudar a construir uma nova ótica sobre o território, superando a visão exógena que se criou sobre ele e contribuindo para o dismantelamento das estruturas hegemônicas que historicamente produziram processos de subalternização e invisibilização das populações dessa região.

Face ao exposto, a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido como o próprio nome sugere é aquela que parte do contexto de existência do sujeito e leva em consideração os seus saberes na construção de um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz.

Para Reis e Pereira (2022), é fundamental construir um currículo contextualizado, capaz de tomar a realidade dos indivíduos como ponto de partida para a renovação dos conhecimentos, sem, é claro desconsiderar a existência de um contexto mais amplo, que não deve ser ignorado, mas levado em consideração, para que o conhecimento extrapole o localismo e permita que o estudante tenha um conhecimento mais profundo sobre o mundo.

Martins (2006) reforça esse entendimento ao afirmar que os processos educativos no Semiárido não devem acontecer dissociados do seu contexto, pois o aluno precisa conhecer e interagir com o seu entorno antes de compreender os aspectos globais. Desse modo, os currículos das instituições devem ser elaborados levando em consideração essas particularidades de saberes e vivências, para que possam, de fato, dialogar com a realidade dos indivíduos.

Esse pensamento ressoa com as ideias de Silva (2011), ao afirmar que, pensar em uma Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido sem considerar a dimensão curricular é praticamente uma chave para o fracasso. Ela assevera que essa contextualização curricular não é fácil, mas é preciso enfrentar esse desafio para que possamos tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e ancorado na realidade dos sujeitos imbricados nesse processo.

O Semiárido é um território muito rico de capital cultural e simbólico, sendo assim, os professores devem buscar levar isso em consideração na elaboração de suas práticas, apresentando a região como um local de possibilidade e principalmente trazendo uma educação que inclua, que envolva e que ajude o indivíduo a conviver de maneira harmônica e respeitosa com o lugar onde vive.

Currículo em movimento: caminhos para contextualizar a educação

A partir das referências analisadas, percebeu-se que a educação presente no Semiárido ainda hoje emana de um Norte Global, representado especialmente pela região Sudeste, que condiciona as demais regiões do país a uma situação

de subordinação diante dos seus interesses. Como resultado, a educação que é importada desse centro hegemônico é profundamente descontextualizada e, ao tratar os indivíduos de maneira homogênea, promove um universalismo que invisibiliza histórias, modos de viver e culturas igualmente ricas (Martins, 2006).

Diante desse cenário, a Educação Contextualizada surge como uma via para romper com as amarras do colonialismo e do universalismo na educação. No entanto, para que isso aconteça de maneira efetiva, é necessário compreender a noção de contexto, tão difundida, mas pouco compreendida, até mesmo pelos profissionais da educação. O contexto, por natureza, é diverso e deve ser entendido de maneira multidimensional para que não produza, paradoxalmente, um novo universalismo (Martins, 2009).

O contexto é aquilo que nos oferece as condições necessárias, os padrões e a regularidade para a leitura do mundo. Sendo assim, é importante reconhecer que o Semiárido Brasileiro abriga diferentes contextos e realidades e é de capital importância que os currículos valorizem essa diversidade e busquem contemplar as particularidades dos diversos povos que coexistem dentro desse território.

Partindo desse princípio, a Educação Contextualizada deve favorecer um entendimento de mundo ancorado nos saberes e experiências reais dos sujeitos. Porém, isso não significa restringir-se apenas a esses conhecimentos iniciais, ao contrário, é preciso valer-se deles e, a partir disso, construir outros saberes mais elaborados. Em vista disso, contextualizar não é se isolar do mundo, mas sim reconhecer a realidade como ponto de partida para a construção do conhecimento (Silva, 2011).

Como uma perspectiva pedagógica profundamente alinhada ao viés decolonial, a Educação Contextualizada deve funcionar como um instrumento capaz de desconstruir narrativas cristalizadas e oferecer condições para que os sujeitos elaborem novas formas de ver seus territórios de identidade, reconhecendo o Semiárido como um espaço de possibilidades e não como esse cenário estereotipado que aparece nos livros didáticos e nas mídias audiovisuais que estão sobre o controle das elites dominantes desse Norte Global e que continuam a reproduzir tais retratos. Uma Educação Contextualizada verdadeiramente significativa, portanto, precisa se comprometer com a ressignificação dessas imagens e permitir que os indivíduos enxerguem o seu território tal como ele é, e não como os aparatos coloniais insistem em representá-lo.

Por fim, defende-se ainda a necessidade de reformulação dos currículos escolares, de modo que eles contemplem as especificidades dos povos desse território e, por meio dessa mudança, os conteúdos estudados tenham aderência à vivência dos sujeitos e os ajudem a compreender o Semiárido como um lugar de possibilidades, e não de atraso. É preciso, portanto, que essa educação contribua

para superar as amarras da colonialidade, que historicamente opera sobre o ser, o saber, o poder e a natureza, permitindo que os sujeitos se reconheçam naquilo que aprendem (Reis; Pereira, 2022).

A Educação Contextualizada continua sendo um tema fundamental de debate porque, embora sua importância seja reconhecida, ela ainda não se firmou como modelo educativo dominante no território. Isso ocorre, sobretudo, pelos efeitos do processo de colonização, que elevou certas elites ao status de dominantes e concentraram em seus territórios as principais editoras, meios de comunicação e indústrias — dispositivos que continuam a produzir um discurso que universalista a educação e defende que ela seja igual para todos. Diante disso, torna-se necessário seguir debatendo, refletindo e lutando para que essa visão universalista seja, de fato, superada (Martins, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas ao longo deste artigo evidenciaram que o modelo educacional ainda hoje presente no Semiárido emana de um centro hegemônico representado sobretudo pelo Sudeste do país, que impõe às demais regiões uma educação profundamente descontextualizada das vivências concretas dos sujeitos, produzindo homogeneização, silenciamento e perpetuação de desigualdades históricas.

Nesse cenário, a Educação Contextualizada surgiu como uma tentativa de enfrentar tanto o universalismo quanto a visão colonial que seguem exercendo influência nos currículos escolares dessa região.

Para compreender plenamente o sentido dessa proposta, torna-se necessário antes aprofundar a noção de contexto em suas múltiplas dimensões, evitando reduzi-lo apenas ao Semiárido, visto que falar de contexto implica reconhecê-lo como um campo simbólico de vivências, significados e fluxos de ideias — elementos mutáveis que revelam diferentes modos de vida. Assim, pensar uma Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido exige reconhecer as múltiplas realidades que coexistem dentro desse território, sob pena de reproduzirmos a mesma lógica universalista que buscamos combater.

A partir desse entendimento, compreendemos que a Educação Contextualizada é um convite a reconhecer a riqueza e a diversidade do Semiárido, trazendo para os currículos e práticas pedagógicas uma educação que parta do real, do concreto e do chão da sala de aula. Trata-se de valorizar os saberes que os sujeitos já trazem consigo e utilizá-los como ponto de partida para compreender o global e produzir conhecimentos mais sofisticados.

Apesar de sua força teórica e política, a Educação Contextualizada ainda não se consolidou como modelo educativo dominante, pois enfrenta

estruturas coloniais profundamente enraizadas nos currículos, nos livros didáticos, nas políticas públicas e nos discursos midiáticos. Por isso, é necessário manter o debate vivo e seguir refletindo, problematizando e lutando para que essa perspectiva penetre de fato nos currículos e contribua para a melhoria da qualidade de vida desses povos historicamente subalternizados. A luta é árdua, mas é fundamental para que possamos construir uma educação que fale a partir de onde nossos pés tocam e onde produzimos a nossa existência.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, Luzineide Dourado; REIS, Edmerson dos Santos. Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido: Fundamentos e Práticas. In: **Caderno Multidisciplinar – Educação e Contexto do Semiárido Brasileiro**. Juazeiro: RESAB, 2013, p. 23-40.
- GUERRA, Avaetê de Lunetta e Rodrigues; MOURA, Dayvison Bandeira de. A chave para o conhecimento: Desvendando os benefícios da pesquisa bibliográfica em pesquisas educacionais. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v.7.n.03. mar. 2021, p.597-604. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/10440/4245>. Acesso em: 20 nov.2025.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo**: sobre a crítica da razão funcionalista. Vol 2. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em Torno do Conceito de Educação Para a Convivência com o Semi-Árido. In: **Educação para a convivência com o semiárido**: reflexões teórico-práticas. 2.ed. Juazeiro: Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro, Selo Editorial (RESAB), 2006, p. 45-81.
- MARTINS, Josemar da Silva. Contextualizando Contexto. In: **Caderno Multidisciplinar – Educação e contexto do semiárido brasileiro**: múltiplos espaços para o exercício da contextualização. Juazeiro/BA: Selo Editorial RESAB, ano 04, n. 05, v. 01, jun. 2009, p. 17-35.
- MARTINS, Josemar da Silva. Educação Contextualizada: Da teoria à prática. In: REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado. (Orgs). **Educação Contextualizada**: Fundamentos e Práticas. Juazeiro, BA: UNEB; NEPEC-SAB; MTC; CNPq; INSA, 2011, p.45-64.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.
- MENTES perigosas (Dangerous Minds). **Direção**: John N. Smith. Produção: Don Simpson; Jerry Bruckheimer Films, Hollywood Pictures, Via Rosa Productions. Intérpretes: Michelle Pfeiffer; George Dzundza; Courtney B. Vance; Robin Bartlett; Beatrice Winde; John Neville; Lorraine Toussaint; Renoly Santiago; Wade Dominguez; Bruklin Harris e outros. Roteiro: Ronald Bass. EUA: Disney Video, 1995. 1 DVD (99 min), son., color.

REIS, Edmerson dos Santos; PEREIRA, Vanderléa Andrade. Educar no Semiárido Brasileiro: Continuidades da Construção Em Rede. *In*: REIS, Edmerson dos Santos; VIEIRA, Josenilton Nunes; BORGES, João José de Santana (Orgs.). **O Paradigma cultural IV**: desafios contemporâneos à Educação no Século XXI. Curitiba: Editora CRV, 2022.

SILVA, Adelaide Pereira. Educação Contextualizada, Transposição Didática e Complexidade: Um Começo De Conversa. *In*: REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado. (Orgs.). **Educação Contextualizada**: Fundamentos e Práticas. Juazeiro, BA: UNEB; NEPEC-SAB; MTC; CNPq; INSA, 2011, p.21-43.

SILVA, Roberto Marinho Alves da. Entre dois paradigmas: combate à seca e convivência com o semi-árido. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 18, n. 1/2, jan./dez. 2003, p. 361-385. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/P7t9S99gxSqYsNbSDVHLc9k/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 out.2025.

VARELA, Julia. O Estatuto do Saber Pedagógico. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **O Sujeito da Educação**: estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2002, p.87-96.

O CONHECIMENTO DE TERRITÓRIO, ESPAÇO, LUGAR A PARTIR DO CONTEXTO EDUCACIONAL

Cícera Santos Fonseca¹

Dilza Santos Braga²

Ingrid dos Passos Gonçalves³

Larissa Braga Fernandes⁴

INTRODUÇÃO

Partir da realidade local requer um olhar atento para “tudo” que o estudante está imerso, assim faz-se necessário pensar a convivência, as aprendizagens, e a saúde emocional deste aluno. Desta maneira, pensando assim nessas questões, busca-se compreender nestes escritos e entender de maneira integral, para então, vir a modificar com efeito educacional a partir do meio que se vive. Este capítulo não se limita apenas em um papel que obriga estritamente a escola/sala de aula, contudo abre espaço para o papel formador da escola.

Assim, ao falar sobre questões inerentes ao espaço local que o estudante reside, traz como efeito compreender que existe uma estrutura que molda esse sujeito na maneira de enxergar o local, nos comportamentos, nas vestimentas, na maneira de pensar e agir e etc., entretanto existe figuras importantes no contexto educacional, que é a escola, que “abraça” esse estudante no acolher/cuidar escolar e a sala de aula com as metodologias de ensino. Consequentemente compreende-se a relevância do papel da escola com toda sua bagagem de experiência para intervir na realidade e o “fazer docente” na maneira crucial de ensinar.

Fomentar de maneira que as crianças reconheçam a realidade que mora, acende uma luz e um horizonte para que se reconheçam dentro de um mundo

1 Pós-graduada em Coordenação Pedagógica e Coordenadora Pedagógica do Estado da Bahia. E-mail: sfonsecacicera@gmail.com.

2 Licenciada em Geografia e Agente comunitária de Saúde do Município de Jequié/BA. E-mail: dsbbraga@hotmail.com.

3 Pós-graduada em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica e Professora do Município de Jequié/BA. E-mail: ingridgoncalves805@gmail.com.

4 Pós-graduada em Coordenação Pedagógica e Educação Especial Inclusiva e Professora do Município de Jequié/BA. E-mail: larissaf369@gmail.com.

capitalista, uma luz por mostrar de maneira concreta o espaço geográfico que reside, e um horizonte quando possibilita que o mesmo enxergue mudanças de uma maneira geral desde o local até sua infraestrutura habitacional. Reafirmando a importância de reconhecer e se apropriar de maneira mais intrínseca o bairro que mora. Desta maneira torna-se imprescindível que comece na Educação Infantil, passe pelo Fundamental I e II e se concretize no Ensino Médio.

Compreendendo as dinâmicas que envolvem as questões de território, espaço e lugar, a priori, estes escritos tem o objetivo de dialogar colocando como proposta um projeto a ser desenvolvido para despertar nos estudantes o conhecimento acerca de território na perspectiva de bairro, além disso, torna-se fundamental o objetivo de discutir como a aprendizagem irá surtir efeitos no processo educacional dos estudantes sobre território.

Com o objetivo de justificar teoricamente este trabalho que trata do espaço como conexão para uma educação transformadora de apropriação para então pertencimento, utilizou-se da revisão bibliográfica, que reúne escritos que sustentam de maneira científica a abordagem deste capítulo.

A relevância deste estudo fundamenta-se na necessidade de compreender de forma aprofundada como fazer com que estudantes da educação básica se apropriem do território e partindo dele sejam cidadãos críticos e transformadores, dada sua importância nas discussões acadêmicas e nas práticas sociais contemporâneas a respeito de território. Ao discutir o tema, busca-se oferecer escritos responsáveis a respeito de um assunto que parte da realidade do estudante e ofertar também subsídios teóricos que possam orientar futuras pesquisas e intervenções. Além disso, a análise proposta contribui para ampliar as discussões no que tange a compreensão do local em que se vive, para que partindo do conhecimento tornem-se os sujeitos de transformações e nas políticas públicas, abrindo espaço, com a possibilidade de entregar algo para sociedade que seja requisitado pelos estudantes, reforçando a importância de abordagens que considerem a complexidade e a multidimensionalidade do assunto.

DESENVOLVIMENTO

Os bairros e o seu potencial de mudança

Potenciar os bairros é uma maneira de dizer para os estudantes que a transformação também pode partir do local, podendo acontecer nos projetos, trazendo com concisão o que tem como finalidade alcançar, na metodologia para colocar em prática o que se pretende ter resultado na aprendizagem.

Nessa perspectiva, haja necessidade de se trazer um projeto com objetivo principal conhecer as potencialidades e peculiaridades de cada bairro, ou

seja, o que apresenta de marcante: estabelecimentos, ponto turístico, praça, determinada rua. Como peculiaridade, a exemplo de pessoas com histórias de vidas transformadoras, pessoas com mais tempo morando na rua, pessoas com deficiência. Este projeto pode ser aplicado com toda a educação básica, tendo como abordagem metodológica problematizadora, participativa, investigativa e interdisciplinar. E como atividades de ação, quebra-cabeça, colagens, pintura, escrita de pesquisas, palestras, diálogos, apresentações e etc.

Dado isso, se apropriar da realidade local, possibilita ao estudante um reconhecimento como parte, como afirma Santos (2007, *apud* Siqueira, 2012, p. 344), “para avançar nesta análise é preciso lembrar Milton Santos e sua compreensão de que “para ultrapassar a vaguidade do conceito e avançada cidadania abstrata à cidadania concreta, a questão territorial não pode ser desprezada”.

Abrir espaço para a criança/adolescente mudar a situação do bairro, com atividades de reconstrução, permite que o mesmo recrie com suas vontades e verdades sobre o espaço,

O ensino de geografia contribui para a formação da cidadania por meio da prática de construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades, valores que ampliam a capacidade de crianças e jovens compreenderem o mundo em que vivem e atuam, numa escola organizada como um espaço aberto e vivo de culturas (Cavalcanti, 2008, *apud* Siqueira, 2014, p. 345).

É importante também trazer como destaque, que um sujeito do meio periférico, se mobiliza mediante a conhecimentos concretos a respeito do seu meio, ou seja, o estudante para que venha a criar rupturas de comportamentos e ações não desejáveis precisa do conhecimento a respeito do seu território, e assim, de maneira consequente ocorra mudanças significativas. Convém ressaltar que não acontece de maneira mágica, mas abre uma possibilidade de transformação através do espaço. Siqueira (2014, p. 345) vem nos falar que,

contudo, toda e qualquer possibilidade de correção dos territórios desiguais só podem ser objeto de uma intervenção social quando esta mesma sociedade percebe e busca compreender tais distorções, mesmo que, inicialmente, de forma empírica.

Cabe salientar, que Siqueira (2014) nos explica também que a escola é um espaço de diálogos, de lutas, permanências e rupturas, e é nesse contexto de educação que o professor mediador deve agir de forma intencional em favor da cidadania. Desta maneira, o aluno irá se situar e se reconhecer no espaço, sabendo que o mesmo possui potencial de transformação do meio que vive, começando por ele, estudante e cidadão transformador.

Faz significativo a importância de se pensar o espaço através da imaginação do estudante/indivíduo, daí cabe ressaltar a necessidade de recriação do espaço, pois o mesmo tendo conhecimento a respeito de infraestrutura de cidade, bairros e ruas, pode assim recriar de acordo com o espaço que pretende viver e pertencer. Dubeux (2014, p. 239), nos afirma que,

este é criado através de relatos, e dos padrões existentes dentro de sua própria realidade. Ademais, este espaço para lá do vivenciado será criado pelo homem correspondendo a suas próprias realizações, suas indagações, seus sonhos.

Mobilizar e ser mediador de um processo no qual o estudante se enxerga no espaço, necessita de um olhar atento para tudo que permeia esse mesmo espaço, porque conhecendo até as entrelinhas de um território, pode assim passar a saber como defender, dizendo assim:

No entanto, não é só física e ambiental a parte da geografia que auxilia o homem em sua instalação no meio. É preciso também estruturar o espaço social. As regras que ditam o viver de uma comunidade, os direitos de propriedade, as divisões políticas de tarefas, a cooperação para a produção, são alguns dos itens onde se atua também com um pensamento geográfico, tentando melhor organizar a permanência de um grupo social no espaço. Assim, é importante a junção das informações geográficas, físicas e humanas, que se tenha acerca de um território, para que se possa melhor administrá-lo e defendê-lo (Dubeux, 2014, p.238).

A questão de bairro dialogada nessa seção, nos abre portas para dialogar sobre território, território esse que é composto por seres sociais, que constrói o espaço por meio de suas vivências, crenças, valores e atitudes. Distanciar o significado de bairro das questões que são inerentes a ele é negar todo um conjunto que possibilita compreendermos a própria palavra bairro (território). Eduardo (2006, *apud* Freire, 2025, p. 347), nos possibilita uma compreensão:

O conceito de território foi adquirindo mais significado, se alternando no espaço e no tempo de acordo com as novas tecnologias obtidas pela sociedade. De certa forma, aqui já se percebe que os fatores advindos das transformações culturais alteram as questões territoriais, sendo este um conceito mutável. Assim, pode-se afirmar que território é também relação social, a expressão concreta e abstrata do espaço apropriado, produzido, sendo formado pelos atores sociais que o (re)definem constantemente em suas cotidianidades, por poderes de variadas intensidades e ritmos.

Em face do que foi discutido, é possível percebermos que a tarefa do processo educacional é fazer a junção de território com a possibilidade de conhecimento, recriação, senso de pertencimento, a partir do local que se vive, o bairro. Deste modo, os escritos desta seção nos fazem compreendermos a importância de conhecimento do espaço, reconstrução por meio da imaginação do local que se pretende viver, e como o conceito de território dialoga com tudo isso.

Articulando ensino-aprendizagem com o espaço

Contemplar a educação infantil, primeira etapa da educação básica requer pensarmos em um olhar mais minucioso, justamente por ser o início da criança no processo de escolarização, assim, precisa partir do que os alunos conhecem e das curiosidades que deixam evidenciar para assim se efetivar um trabalho alinhado com a capacidade cognitiva da criança. Desta maneira, aumentando o estímulo à imaginação e ampliando o seu conhecimento de mundo.

Cumprir observar que o ensino do espaço para contemplar a etapa da educação infantil, precisa atentar-se aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento para que tenha efeito no processo de aprendizagem. Quanto aos direitos de aprendizagem, precisa-se mencionar com importância um direito que assegura que a criança desenvolva plenamente suas capacidades, no direito de “expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens” (Brasil, 2017, p. 38).

Nessa perspectiva, é importante destacar como mencionado na seção anterior, a criança irá participar de um processo de construção do seu modo de ver o espaço e seus anseios a respeito do que se pretende ter do lugar que se vive. Posto isso, exercendo sua criatividade, suas emoções e sentimentos a partir de criações e reconstruções do seu bairro e de sua rua. Além disso irá ter contato com histórias e pessoas importantes do território.

A necessidade de conhecer o local como parte da identidade perpassa como um processo inerente e que necessita de um professor mediador para articular o espaço ao desenvolvimento educacional do estudante. Assim, Dubeux (2014, p. 2) nos diz que:

No entanto, não é só física e ambiental a parte da geografia que auxilia o homem em sua instalação no meio. É preciso também estruturar o espaço social. As regras que ditam o viver de uma comunidade, os direitos de propriedade, as divisões políticas de tarefas, a cooperação para a produção, são alguns dos itens onde se atua também com um pensamento geográfico, tentando melhor organizar a permanência de um grupo social no espaço. Assim, é importante a junção das informações geográficas, físicas e humanas, que se tenha acerca de um território, para que se possa melhor administrá-lo e defendê-lo.

Quando nos referimos ao direito de explorar podemos mencionar as histórias transformadoras, as pessoas que moram mais tempo na rua, como também perceber mudanças significativas ao longo do tempo no seu bairro.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia (Brasil, 2017, p. 38)

Cabe salientar também, um direito de suma importância que é o de conhecer-se, exatamente neste direito que a criança cria um senso de pertencimento do local que vive, se apropria do espaço, sabendo que o mesmo pertence a ela. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Brasil, 2017, p. 38).

Sendo assim, diante de uma criança que constrói, cria hipóteses, tira dúvidas, possui seus anseios a respeito do território, cumpre a necessidade de enfatizar o papel e a responsabilidade do educador com sua intencionalidade educativa.

Entrando em uma etapa de longa duração, o ensino fundamental, com nove anos de duração. Assim sendo, em paralelo estará lidando com crianças e adolescentes que passam por “mudanças relacionadas aos aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros” (Brasil, 2017, p. 57). Nesse sentido, o intuito é conduzir o estudante para que ele se torne protagonista e autor do seu próprio aprendizado, A BNCC, nos traz algo importante a ser destacado sobre a contribuição da geografia nesta etapa tão importante que leva o aluno a ser um ser de mais criticidade:

Ao mesmo tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças (Brasil, 2017, p. 359).

Em última análise, no ensino médio o diálogo e o debate podem ser mais marcantes, pela estrutura mental e cognitiva que o estudante possui, analisando a formação de territórios e estabelecendo conexões com as relações de poder (Brasil, 2017). Ou seja, a maneira de ensinar sobre território irá tomar um caráter ‘mais central com relação as entrelinhas de organização deste território, justamente porque a intenção dessa etapa de ensino é criticar com um olhar mais complexo a respeito de espaço, território, lugar. Nessa linha de pensamento, a BNCC (2017), nos diz que:

Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações (Brasil, 2017, p. 570).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo foi fruto de um olhar atento a partir de uma realidade escolar, para assim, começar os escritos acerca de conhecer o local que mora, para vir a intervir na realidade com o conhecimento no que tange bairros e ruas, como também ser um agente transformador. Permitiu identificar também que, embora exista discussões a respeito de senso de pertencimento do local que se vive, ainda se observam lacunas importantes que justificam novos estudos.

De modo geral, os autores convergem ao reconhecer que a questão territorial não pode ser desprezada e apontam caminhos de construção e reconstrução do local de moradia como também contemplam que a intervenção de mudanças significativas só acontece após o conhecimento acerca de lugar, território, moradia e espaço. Também se verificou algo de suma importância, que a escola é lugar de permanências e rupturas. Assim, reforça-se a importância de ampliar o escopo das análises, incorporando diferentes realidades de estudos e metodologias a ser aplicada em espaço escolar. Conclui-se, portanto, que o aprofundamento teórico e a junção com a BNCC são caminhos fundamentais para o avanço do conhecimento na área e para subsidiar práticas e políticas públicas, econômicas e sociais mais coerentes sobre o tema.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 nov. 2025.
- DUBEUX, Hugo. Terra dos Homens: a geografia. Resenha de Paul Claval. **Revista de Geografia (UFPE)**, Recife, V. 31, N. 1, p. 237-242, out. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistageografia/article/view/229139/23539>. Acesso em: 01 de Maio de 2025.
- FREIRE, Mariana Romanzini. Território, circulação, cultura e as relações de poder: uma abordagem geográfica. In: MARTINS, Elvio Rodrigues; JULIASZ, Paula C. Strina (org.). **Processos socioespaciais: linguagens, culturas e poder**. São Paulo: FFLCH/USP, 2024. p. 340-352. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1540>. Acesso em: 21 nov. 2025.
- SIQUEIRA, Santiago Alves de. A educação geográfica e a cidade: a geografia escolar, o método e o ensino da cidade. **Pesquisar: Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 342-358, 2014.

EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO DO LIVRO PARADIDÁTICO COMO FIO CONDUTOR DA LEITURA CRÍTICA NO CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS

José Hipólito Ximenes de Sousa¹

INTRODUÇÃO

Ao refletirmos sobre os eventos e práticas de letramento alinhadas as questões curriculares que permeia os espaços acadêmicos, voltamos a premissa, com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de que o *design* curricular permite que ensejemos na prática ações que tornam o currículo mais dinâmico e eficaz. Aliados ao conceito de currículo, já preconizado pela BNCC, pode-se mensurar que as competências e as habilidades, as metodologias e a contextualização dos conteúdos são essenciais ao desenvolvimento sociocultural nos eventos e nas práticas de letramento dos estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais.

Nos eventos e nas práticas de letramento, percebe-se que a leitura é o processo norteador e de importância crucial para o desenvolvimento cognitivo, social e no desempenho escolar dos alunos do Ensino Fundamental - Anos Finais. Além disso, os eventos e as práticas letradas destacam os desafios relacionados à falta de hábitos de leitura e à necessidade de metodologias eficazes alinhadas ao currículo escolar. Ao nos referimos aos eventos e as práticas de letramento, trazemos para o centro do debate o Letramento Crítico², uma vez que ele pode ser aplicado com sucesso em sala de aula, especialmente no Ensino Fundamental – Anos Finais e no Ensino Médio.

É pensando nesse tipo de letramento que buscamos metodologias ativas para aplicar a leitura do livro paradidático nas séries do Ensino Fundamental

1 Professor de Língua Portuguesa e Redação nas séries do Ensino Fundamental - Anos Finais e do Ensino Médio, lotado no Colégio Militar do Corpo de Bombeiros/SEDUC. Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. E-mail:hipolitoximenes@gmail.com.

2 Em geral, podemos compreender o Letramento Crítico como um conjunto de práticas sociais, as quais podem ser observadas nos eventos e nas práticas de letramento que são mediados por textos no meio acadêmico.

- Anos Finais. Não é apenas integrar o livro paradidático ao currículo, mas tornar sua inserção nos eventos e nas práticas de letramento dinâmico e formador.

Nossa questão central ao lidar com o livro paradidático nos eventos e nas práticas de letramento é: Como a leitura do livro paradidático pode contribuir para melhorar o currículo de Língua Portuguesa de forma dinâmica e formadora para construção de um leitor crítico?

Ao inserir a leitura do livro paradidático no currículo escolar do Ensino Fundamental II, buscamos desenvolver a capacidade do aluno de ir além em suas práticas de letramento. Assim, oportunizamos aos alunos desenvolver suas habilidades de leitor crítico, questionador e analista de ideologias e das relações de poder e das perspectivas que estão implícitas na mensagem.

Para alcançar o objetivo ensejado nos eventos e nas práticas de letramento, dividimos os livros paradidáticos por bimestre seguindo de atividades que surgem a partir das abordagens temáticas tais como: o mito, o cotidiano, a comunicação e o digital.

O presente estudo se justifica pela necessidade de se atrelar ao currículo as práticas letradas que ocorrem no Ensino Fundamental - Anos Finais e que tornam tais práticas mais dinâmicas por envolver os alunos nas atividades práticas como a produção de seminários, *podcasts*, jornal, contos e crônicas. Tais atividades nos faz perceber a capacidade crítica que vem após a leitura e discussão em sala de aula. A relevância desse trabalho é compartilhar as experiências que vimos construindo ao longo de três anos, utilizando os eventos e as práticas de letramento no Ensino Fundamental - Anos Finais, atreladas ao currículo.

Por fim, esse capítulo está dividido em três tópicos. Além dessa introdução, a seção de desenvolvimento foi subdividida em 3 (três) subtópicos. No primeiro, traçamos alguns conceitos teóricos referentes ao currículo e sua dimensão sociocultural, no segundo apresentamos uma explanação sobre eventos, práticas de letramento, letramento crítico e atividades de prática no contexto curricular/pedagógico e no terceiro trago exemplos das experiências vivenciadas na escola nos últimos três anos, eventos e as práticas de letramento na leitura de livros paradidáticos. No último tópico, elenco as considerações finais e as perspectivas para continuidade dos eventos e práticas de letramento no Colégio Militar do Corpo de Bombeiros, inseridas no currículo do Ensino Fundamental - Anos finais.

DESENVOLVIMENTO

O currículo e sua dimensão sociocultural

De acordo com a BNCC, o currículo deve ser um instrumento orientador, abrangente, flexível, dinâmico e formador. Dentre essas características, nos apropriamos do termo “dinâmico”, para justificar o desenvolvimento dos eventos e das práticas de letramento nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental - Anos Finais no Colégio Militar do Corpo de Bombeiros. Uma vez que a leitura e a escrita é uma atividade atemporal, sobretudo aquelas que lidam com um produto sociocultural, pois as necessidades da sociedade mudam e essas mudanças podem ser gerenciadas através de um olhar crítico construído pela participação dos educadores e da comunidade escolar. Nesse sentido, o currículo oportuniza a formação integral do aluno, assegurando o pleno desenvolvimento do cidadão, da ética e da preparação para o mundo do trabalho.

Ao considerarmos o currículo de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental - Anos Finais, nos apoiamos nas diretrizes da BNCC ao preconizar que os eventos e as práticas de letramento (leitura, escrita, oralidade) estão integradas à análise linguística e semiótica. Nesse sentido, o currículo é intermediado por meio de campos de atuação nesta etapa da formação (como o artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, e de vida pública). Nesse sentido, as competências gramaticais passam a ver vista em seu contexto sociocultural, evitando-se a forma de uso isolado, e o ensino da leitura e da escrita permite a incorporação de textos multimodais e multissemióticos. Isso permite que a gramática seja trabalhada em seu uso social, não mais de forma isolada, e o ensino seja incorporado a textos multimodais e multissemióticos. Como preconiza a BNCC:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2018, p. 65-66).

Nessa concepção, o currículo permite ao professor promover a autonomia do aluno, na leitura crítica e na compreensão da língua em seus diversos contextos de uso. Assim, a influência da leitura e da escrita, contemplada no currículo do Ensino Fundamental – Anos Finais, torna-se fundamental para o trabalho do professor junto aos discentes. No próximo tópico, traçamos o conceito e o percurso dos eventos e das práticas de letramento e do letramento crítico envolvidas no currículo do Ensino Fundamental - Anos Finais.

Eventos e práticas de letramento e letramento crítico

A BNCC deixa claro que os eventos e as práticas de letramento são essenciais para o pleno desenvolvimento dos alunos do Ensino Fundamental - Anos Finais. Assim, a BNCC considera que:

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e compartilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo (Brasil, 2018, p.85).

Nesse sentido, compreendemos que os eventos e as práticas de letramento são essenciais para compreendermos como as atividades de letramento funcionam como um fenômeno social. Os eventos de letramento servem de evidência concreta para as práticas de letramento. Heath (1982) desenvolveu a noção de eventos de letramento com uma ferramenta para examinar as formas e as funções da linguagem oral e escrita. Assim compreendemos esses eventos de letramento como atividades em que utilizamos a leitura e a escrita para motivar o ensino-aprendizagem (Kleiman, 1995).

Esse entendimento também é compartilhado à luz de Gee (2004) ao reafirmar que as práticas discursivas devem estar atreladas as visões do mundo com suas crenças e valores atribuídos em determinados grupos sociais e culturais. Essas práticas (aqui entendidas, por nós, como eventos e práticas de letramento) parecem integrar-se nas trocas de entendimento e/ou no que se reconhece como letramento crítico através do discurso em sala de aula.

Observamos que na BNCC esses eventos estão pautados nas atividades de leitura crítica ao relacioná-las como práticas de linguagem e dos objetos do conhecimento. Assim, a leitura perpassa pelas relações entre gêneros, estratégias de leitura como apreensão dos sentidos globais do texto e seus efeitos de sentido. Tal competência se atrela as habilidades mensuradas em EF069LP01-05, ou seja, competências e habilidade de leitura que é esperada para os alunos do 7º Ano do Ensino Fundamental - Anos Finais.

É o que pode ser observado quando os alunos estão usando atividades de leitura e de escrita. Essa concepção de eventos e práticas de letramento oferece ao professor observar o cotidiano de sua sala de aula. Ele tem um modelo analítico para descrever e caracterizar quando, onde e como os alunos leem ou escrevem, conversam sobre um texto escrito ou interagem por meio da escrita. Como consequência disso, a aprendizagem pode ser impulsionada em contextos particulares e ocorre através da exposição aos usos da linguagem e aos eventos e as práticas de letramentos diários, em vez de uma instrução intencional.

Os eventos e as práticas de letramento têm regras interacionais e exigem determinadas competências interpretativas. Dependendo do contexto ou do enquadramento do evento, os participantes em um evento de letramento devem saber como usar e como responder na modalidade oral aos materiais escritos. No nosso estudo, denominamos como evento e práticas de letramento a leitura do paradidático ocorrida em diversos momentos durante os bimestres letivos.

Nossa primeira experiência com eventos e práticas de letramento ocorreu no ano de 2022, quando nos propomos a leitura, a discussão e a análise do livro paradidático “Eu Sou Malala - A História da Garota que Defendeu o Direito à Educação e foi Baleada pelo Talibã”. A prática de letramento crítico ocorreu através das discussões que envolveram a trajetória da personagem Malala e suas relações com o mundo pós-moderno. Nesta leitura, os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais, do Colégio Militar do Corpo de Bombeiros/CE (CMCB), compartilharam a leitura oralizada, seguida do debate sobre a temática do papel das mulheres no mundo contemporâneo. Esse evento e a prática de letramento nos oportunizou a realização de um seminário temático no qual os alunos, divididos em equipes, puderam falar, de forma crítica sobre as diferenças culturais em relação às mulheres na contemporaneidade. Esse mesmo evento foi reproduzido nos anos de 2023 e 2024.

Em 2023, tivemos a leitura e análise do livro paradidático “A outra face - história de uma garota afegã” e, em 2024, “Meu nome é Parvana: outras histórias de uma garota afegã”. Nesses eventos e práticas de letramento, a leitura crítica foi central para o entendimento tanto sociocultural como sócio-histórico das questões que envolvem mulheres fortes não só no oriente, mas observando o papel da mulher em diversos contextos no mundo contemporâneo.

De fato, comprovamos que os eventos e práticas de letramentos são atividades cotidianas e reiteradas. Como essas ocorridas no triênio 2022 a 2024. Sendo que alguns desses eventos estão ligados a rotina em sala de aula e essas podem fazer parte de procedimentos formais e das expectativas educacionais como aquelas que são contempladas no currículo escolar ou mesmo aquelas extracurriculares. Os livros paradidáticos foram uma parte crucial nesses eventos e práticas de letramento, pois a leitura foi elemento norteador para despertar o senso crítico e as competências e habilidades esperadas em língua portuguesa para essa faixa etária. Na próxima seção, descrevemos as atividades desenvolvidas nos eventos e nas práticas de letramento no triênio 2022 a 2024.

Atividades nos eventos e nas práticas de letramento

Os eventos e práticas de letramento são processos centrais, através dos quais os alunos aprendem novos conceitos e desenvolvem suas competências e habilidades em leitura e escrita. Ao nos apropriar das características curriculares previstas na BNCC, nos apoiamos em duas delas para desenvolver o projeto de leitura do paradidático no Ensino Fundamental - Anos Finais, sendo elas: o dinâmico e o formativo. Uma vez que o currículo da nossa escola contempla no PPP, na área de linguagens e suas tecnologias, que:

a escola busca atender às necessidades do aluno, preparando-o para o desafio da vida moderna, formando um cidadão crítico e ativo, que assume suas responsabilidades e procura respostas às questões norteadoras que envolve sua vida social e legado cultural, desenvolvendo assim, suas competências específicas.

O projeto leitura do paradidático conta, agora, com três anos de aplicação. Ele foi delineado para todos as turmas do Ensino Fundamental - Anos Finais. Como professor de três turmas do 7º ano, pude acompanhar em *locus* o desenvolvimento do projeto, observando os avanços durante esse triênio. A metodologia aplicada foi de uma pesquisa de intervenção participativa. Os sujeitos envolvidos foram 90 alunos ano de 2022, 90 alunos no ano de 2023 e 90 alunos no ano de 2024. No total participaram do projeto 270 (duzentos e sessenta) alunos das turmas do 7º ano neste triênio.

Os eventos e as práticas de letramento e/ou atividades foram previamente selecionados de acordo com o currículo de Língua Portuguesa e tomado por base as habilidades envolvidas segundo o que preconiza a BNCC, por competências ou campo de atuação e habilidades. Assim, separamos, a partir do nosso entendimento os campos de atuação: Artístico- literário; práticas de estudos e pesquisa, vida pública e jornalístico midiático.

No ano de 2022, os livros escolhidos previamente pela equipe de linguagens e códigos foram: “Eu Sou Malala - A História da Garota que Defendeu o Direito à Educação e foi Baleada pelo Talibã”, de Christina Lamb e Malala Yousafzai; “A outra face: história de uma garota afegã”, de Debora Ellis; “A menina sem palavras”, de Mia Couto; e “Sonhos de uma noite de verão”, de Dionísio Jacob; “Pequeno Grande Herói, de Ângela Leite de Sousa.

As atividades envolvidas nos eventos e práticas de letramento de 2022 foram selecionadas a partir do campo de atuação jornalístico midiático **HEF07LP02** (comparar notícias e reportagens sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes mídias, analisando as especificidades das mídias, os processos de (re)elaboração dos textos e a convergência das mídias em notícias ou reportagens multissemióticas.)

Com a leitura dos livros “Eu sou Malala”, “A outra face” e “O pequeno grande herói”, o objetivo era compreender os aspectos sócio-histórico envolvidas nas histórias e suas interseções nos contextos em que foram realizadas. Durante os eventos e práticas de letramento, os alunos leram e discutiram em grupo e compartilharam com o professor as suas apreensões sobre os diferentes contextos nos quais as mulheres estão inseridas. Em forma de seminário temáticos, os alunos organizados em equipes, apresentaram suas descobertas sobre a cultura e os pontos de interseção com a nossa cultura. Realizaram, também, pesquisas na internet, visitaram o blog <https://malala.org/malalas-story> e apresentaram em seminário suas apreensões sobre as mulheres afegãs.

Com a leitura o livro “Sonho de uma noite de verão” o campo escolhido foi o artístico-literário **HEF67LP25** (analisar, entre textos literários referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto os temas, personagens e recursos literários e semióticos.). Nesse evento e prática de letramento, pudemos fazer a leitura do livro e a partir disto, os alunos realizaram um *podcast*. A discussão do podcast, levou-os a se dividirem em equipes para discussão do livro em formato de análise e discussão dos capítulos. O *podcast* foi disponibilizado no *classroom* das turmas dos alunos do 7º ano e teve a coordenação e o apoio do laboratório de informática da escola que os auxiliou na produção dessa atividade.

Nesse primeiro percurso de incorporação do livro paradidático no currículo, percebemos um maior envolvimento dos alunos com a atividade de leitura. Tivemos alguns problemas com alunos que não conseguiram adquirir o livro por questões financeiras e outras que fogem a nosso entendimento. No entanto, um exemplar dos livros, em formato *pdf*, foi disponibilizado para as turmas do 7º ano no Google *Classroom*³. Foi uma forma de tornar plural o acesso à leitura dos livros paradidáticos, pensando naqueles que não podiam adquirir o livro por questões financeiras.

No ano de 2023, retomamos com o projeto com a escolha dos seguintes paradidáticos: “Sonhos de uma noite de verão”, de Ana Maria Machado; “Ilíada”, de Jose Angeli; “A outra face: história de uma garota afegã”, de Deborah Ellis; “Furo de reportagem”, de Jose Jenkins de Lemos. A partir da escolha prévia dos títulos a serem incluídos no currículo de Língua Portuguesa e seguindo o que preconiza a BNCC, escolhemos os seguintes campos de atuação: o artístico literário e o jornalístico midiático.

Nos eventos e práticas de letramento envolvendo a leitura dos livros

3 Plataforma que atua como um sistema de gerenciamento de conteúdo ou um ambiente virtual de aprendizagem. O Colégio Militar do Corpo de Bombeiros disponibiliza salas de aula virtuais onde professores podem gerenciar atividades extracurriculares junto a suas turmas tais como postagem de conteúdo, avaliações de desempenho, disponibilização material de leitura em *pdf* etc.

“A outra face” e o “Furo de reportagem”, as atividades surgiram a partir do campo de atuação jornalístico midiático **HEF07LP02** (comparar noticiais e reportagens sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes mídias, analisando as especificidades das mídias, os processos de (re)elaboração dos textos e a convergência das mídias em notícias ou reportagens multissemióticas). Com a leitura dos livros “A outra face” e “O furo de reportagem”, o objetivo era compreender os aspectos sócio-histórico envolvidas nas histórias e suas interseções nos contextos em que foram realizadas.

Durante as práticas de letramento, os alunos leram e discutiram em grupo e compartilharam com o professor as suas apreensões sobre os diferentes contextos nas quais as situações envolvidas no enredo foram se desenvolvendo. Foram realizados dois seminários temáticos. No primeiro, os alunos falaram sobre a relação das mulheres em um contexto adverso como aquelas que vivem sob a mira do Talibã. Quais os sentidos e os símbolos são advindos dessa luta que as mulheres e o povo afegão trava há muito tempo na região paquistanesa. O próprio enredo envolve uma menina afegã que tem que se travestir de homem para poder levar comida para casa e a família não passar fome.

Já no segundo seminário, os alunos puderam discutir sobre questões que envolvem pesquisa e produção de reportagem. Nesse evento e prática de letramento feito a partir da leitura do livro “O furo de reportagem”, os alunos realizaram a produção de um jornal impresso e digital que foi compartilhado nos diversos setores da escola. A partir disso, os alunos puderam compartilhar os diversos gêneros textuais que compõem o gênero jornalístico.

As práticas de letramento envolvidas durante o ano letivo de 2023 contribuíram de forma exitosa para a ampliação da leitura no currículo escolar. O que nos permite afirmar que ao lidar com eventos e práticas de letramento dentro do currículo da escola, podemos perceber o engajamento dos alunos nessa prática gerando um melhor desempenho de suas competências e habilidade em leitura, principalmente no que se refere ao letramento crítico.

No ano de 2024, retomamos o projeto com a escolha dos seguintes paradidáticos: “Eros e Psique”, de Luiz Guasco; “A viagem de Parvana”, de Debora Ellis; “A primeira reportagem”, de Sylvio Pereira; “Acontece na cidade”, de Carlos Eduardo Novaes e outros. A partir da escolha prévia dos títulos a serem incluídos no currículo de Língua Portuguesa e seguindo o que preconiza a BNCC, escolhemos os seguintes campos de atuação: o artístico literário, o jornalístico midiático e a vida pública.

Com a leitura do livro “Eros e Psiquê” o campo escolhido foi o artístico-literário **HEF67LP25** (analisar, entre textos literários referencias explícitas ou implícitas a outros textos, quanto os temas, personagens e recursos literários

e semióticos). Nesse evento e prática de letramento, pudemos fazer a leitura do livro e a partir dessa leitura, os alunos realizaram um seminário temático e junto como a leitura do poema “Eros e Psiquê” (com o mesmo título do livro), de Fernando Pessoa, promoveram um debate sobre as temáticas que envolvem o enredo da história como: o amor, o autoconhecimento e a jornada de autoconhecimento. A leitura do poema permitiu fazer uma intertextualidade e fazer com que os alunos percebessem que o poeta explora o mito grego com uma interpretação que inverte os papéis dos personagens e enfatiza a busca pelo autoconhecimento e pela jornada interior, diferente da versão tradicional do mito. Dessa forma, os temas envolvidos na história tornaram-se mais claros para o entendimento da narrativa do livro em questão.

Esse debate ocorreu através de seminário temático no qual os alunos em equipe puderam selecionar qual assunto seria discutido e compartilhado por todos. E perceberam como a literatura ajuda a compreender questões tão intrínsecas através de metáforas que nos levam a reler o mundo e a nós mesmo. Foi feito ainda, etiquetas na quais os alunos relacionaram essas metáforas através de desenhos representativos. Depois disso, essas etiquetas foram compartilhadas com todos os alunos da turma.

Nos eventos de letramento envolvendo a leitura dos livros “A viagem de Parvana” e “Primeira reportagem”, as atividades surgiram a partir do campo de atuação jornalístico midiático **HEF07LP02** (comparar notícias e reportagens sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes mídias, analisando as especificidades das mídias, os processos de (re)elaboração dos textos e a convergência das mídias em notícias ou reportagens multissemióticas). Com a leitura do livro “A viagem de Parvana”, o objetivo era compreender os aspectos sócio-histórico envolvidas nas histórias e suas interseções nos contextos em que foram realizadas. Durante os eventos e práticas de letramento, os alunos leram e discutiram em grupo e partilharam com o professor as suas apreensões sobre os diferentes contextos nas quais as situações envolvidas no enredo foram se desenvolvendo.

Para a discussão da leitura do livro “A viagem de Parvana”, foi realizado um seminário temático para discutir o papel da mulher em diferentes culturas. Os alunos apresentaram, no seminário, as diferenças culturais que envolvem o papel da mulher no regime imposto pelo talibã. No evento de letramento feito a partir da leitura do livro “A primeira reportagem”, os alunos realizaram a produção de um jornal impresso e digital que foi compartilhado nos diversos setores da escola. Nesse evento de letramento os alunos puderam compartilhar os diversos gêneros textuais que compõem o gênero jornalístico.

Com a leitura do livro “Acontece na cidade” o campo escolhido foi Vida Pública **HEF67LP15** (identificar a proibição imposta ou o direito garantido,

bem como as circunstâncias de sua aplicação[...]). Nesse evento e prática de letramento, pudemos fazer a leitura das crônicas que traziam à tona as situações do cotidiano, principalmente aquelas relacionadas a vida pública.

Ao final desse terceiro ano envolvendo os eventos e as práticas de letramento com o uso da leitura do paradidático no currículo de Língua Portuguesa, percebemos que os alunos desenvolvem suas competências e habilidades em relação ao letramento crítico. A leitura surte o efeito desejado para essa faixa etária. O projeto leitura do paradidático no currículo escolar continua em andamento no ano de 2025, uma vez que é um marco para o desenvolvimento das habilidades em letramento crítico para os alunos do Ensino Fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de três anos de projeto Leitura do paradidático no currículo do Ensino Fundamental, podemos reafirmar que os eventos e práticas de letramento corroboram as questões que permeiam o currículo na educação básica, principalmente nas séries finais do Ensino Fundamental.

Confirmamos que nos eventos e nas práticas de letramento a leitura ocupa o lugar central. Nessas práticas, verificamos que há desafios a serem driblados como o livro paradidático que o aluno não possui, o descaso com a atividade (alguns alunos não seguem o cronograma da leitura e/ou não leem), mas essas questões não desanimam para o bom andamento do projeto.

Ao final do terceiro ano do projeto, podemos responder de forma eficaz a nossa questão inicial: Como a leitura do livro paradidático pode contribuir para melhorar o currículo de Língua Portuguesa de forma dinâmica e formadora para construção de um leitor crítico?

Já percebemos que os eventos e as práticas de letramento envolvidos (seminários temáticos, produção de *podcasts*, jornal em sala de aula, pesquisa e discussão em grupo) contribuem para formar um leitor crítico já a partir do Ensino Fundamental - Anos Finais. Os alunos dão seu depoimento do porquê das escolhas desses livros e não de outros, ou seja, é a avaliação dos alunos a partir de suas leituras prévias e que são compartilhadas nos grupos durante as aulas de leitura.

Portanto, consideramos que ao inserir a leitura do livro paradidático no currículo escolar do Ensino Fundamental - Anos Finais, buscamos desenvolver a capacidade do aluno de ir além em suas práticas de letramento crítico. Assim, oportunizamos aos alunos desenvolver suas habilidades de leitor crítico, questionador e analista de ideologias e das relações de poder e das perspectivas que estão implícitas nas diversas leituras a que eles estão convidados a fazê-las.

REFERÊNCIAS

BRASIL Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

COUTO, Mia. **A menina sem palavra**: histórias de Mia Couto.: Boa Companhia, São Paulo, 2013.

ELLIS, Deborah. **A outra face**: história de uma garota afegã. tradução de Luísa Baêta. Ática, São Paulo, 2012.

_____. **A viagem de Parvana**: mais histórias de uma garota afegã. Tradução de Carlos Orsi Martinho. Ática, São Paulo, 2018.

GEE, J. P. **Oralidad y literacidad**: de el pensamiento salvaje a ways with words. In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M; AMES, P. (Ed.). Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográfica, 2004.

GUASCO, Luiz. **Eros e Psiquê**. Editora Scipione. São Paulo, 2013.

HEATH, S. **Protean shapes in literacy events**: ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. (Ed.). Spoken and written language: exploring orality and literacy. Norwood, N.J.: Ablex, 1982, p. 91-117.

HOMERO. **Ilíada**. Adaptação e tradução de José Angeli. Scipione. São Paulo, 2017.

LEMONS, Jose Jenkins de. **Furo de reportagem**. Saraiva. São Paulo, 1996.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

LAMB, Christina e YOUSAFZA, Malala. **Eu Sou Malala - A História da Garota que defendeu o Direito à Educação e foi baleada pelo Talibã**. Editora Seguinte, São Paulo, 2012.

MACHADO, Ana Maria *et al.* **Sonho de uma noite de verão**. Editora Scipione. São Paulo, 2000.

NOVAES, Carlos Eduardo *et al.* **Acontece na cidade**. Editora Ática. São Paulo, 2010.

SOUSA, Ângela Leite de. **Pequeno Grande Herói**. Editora Melhoramentos. São Paulo, 2010.

SYLVIO Pereira. **A primeira reportagem**. Editora Ática. São Paulo, 1991.

CONSCIENTIZANDO AS CRIANÇAS E AS SUAS FAMÍLIAS COM PRÁTICAS DE UMA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA

Ingrid Ellen Motta Santos¹

INTRODUÇÃO

Muitos são os relatos de professores sobre não conseguirem abordar assuntos relacionados às questões étnico-raciais e antirracismo na sala de aula por causa da falta de entendimento de algumas famílias sobre o tema. Assim, uma temática tão importante acaba negligenciada ou mal trabalhada, ocasionando cada vez mais casos de racismo nas escolas, pois mesmo que o professor trabalhe, nem sempre existe a continuação do trabalho e respeito às diversidades no ambiente extraescolar.

Este estudo examina a interação entre a escola e as famílias no que diz respeito às práticas antirracistas, identificando pontos de convergência e divergência, especialmente nos casos em que a educação familiar necessita de maior compreensão acerca das relações étnico-raciais abordadas no ambiente escolar. A pesquisa destaca a relevância de uma educação inclusiva e equitativa, fundamentada no diálogo entre escola e família, para o enfrentamento do racismo desde os primeiros anos escolares.

DESENVOLVIMENTO

Ao longo da história do Brasil, a população negra tem protagonizado uma intensa e contínua luta contra o racismo estrutural e pela garantia de direitos. Desde o período colonial, já se manifestavam formas de resistência à escravidão, como os quilombos, sendo o Quilombo dos Palmares o mais emblemático, liderado por Zumbi dos Palmares — figura que se tornou símbolo da resistência negra no país.

Com a abolição formal da escravidão em 1888, sem que houvesse qualquer medida reparatória ou de inclusão social, os negros e negras

¹ Formada em Letras- Português/Literaturas pela UFRJ, Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela FCE, mestranda em Educação pelo PPGEDUC - UFRRJ, Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. E-mail: motta_ingrid@yahoo.com.br.

continuaram a enfrentar um cenário de exclusão e desigualdade. Nesse contexto, ao longo do século XX, consolidaram-se movimentos e organizações que buscaram dar visibilidade às questões raciais e combater o racismo em suas múltiplas formas. Destacam-se a Frente Negra Brasileira, fundada em 1931, o Teatro Experimental do Negro, criado em 1944 por Abdias do Nascimento, e, sobretudo, o Movimento Negro Unificado (MNU), fundado em 1978, que teve papel central na articulação de denúncias contra o racismo institucional e na reivindicação de políticas públicas de igualdade racial.

Nas décadas de 1980 e 1990, o movimento negro brasileiro passou a pressionar o Estado pela incorporação da temática étnico-racial nas políticas educacionais, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. Coletivos, intelectuais negros, organizações da sociedade civil e educadores desempenharam papel fundamental nesse processo de mobilização e formulação de propostas.

Como resultado dessa trajetória de lutas, foi sancionada, em 2003, a Lei nº 10.639, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Essa legislação representa uma conquista significativa dos movimentos negros organizados e um marco importante na construção de uma educação mais inclusiva e comprometida com a superação das desigualdades raciais no Brasil.

Assim, percebe-se que a luta por uma educação inclusiva e um ensino antirracista não é uma luta atual, porém, diante dos 22 anos da lei 10.639/2003, muitas discussões e projetos vem aparecendo para a promoção de uma educação antirracista na educação básica. Tornou-se urgente a formação de uma nova geração que não cresça com o preconceito das gerações anteriores, mas que consiga respeitar o próximo independente de qualquer diferença, principalmente independente da sua cor.

Um país como o Brasil, que tem a maioria da sua população negra, muitas vezes nega ou negligencia toda a rica contribuição cultural afro e esse movimento de negação influencia fortemente as salas de aula.

Nem todas as escolas já atingiram o nível esperado de um trabalho eficaz quando o assunto é uma educação antirracista (pois muitos profissionais ainda não entenderam a importância e a relevância deste assunto), porém existem sim unidades escolares que promovem com certo êxito a cultura africana e afro-brasileira fora das datas comemorativas (dia da libertação dos escravos e dia da consciência negra) e o respeito a diversidade.

Inclusive, principalmente após a criação GERER - Gerência de Relações Étnico-raciais em 2020, a prefeitura municipal do Rio de Janeiro percebeu a

necessidade de ampliar o repertório dos profissionais da educação municipal e aumentou a oferta de diversos curso presenciais e online pela Escola de Formação Paulo Freire, pela própria GERER. Também fez jornadas pedagógicas da educação infantil voltadas ao tema, seminários, formações e alguns centros de estudos para tratar desse assunto, no intuito de aperfeiçoar e capacitar estes profissionais.

Vários são os cursos ofertados pela GERER como 1) Professor antirracista, com encontros mensais apresentando textos, rodas de conversas e atividades coletivas que agregam conteúdo e auxiliam na construção das aulas; 2) Griot: brinca e conta (oferecido para professores e agentes de educação infantil), que é um curso online que apresenta atividades prontas que devem ser realizadas pelo cursista com a turma de regência; 3) Território Educador, que é uma formação continuada para capacitar o professor a lidar com as “desigualdades educacionais agravadas pelas tensões raciais do cotidiano”². Tive o prazer e a oportunidade de participar dos cursos Professor antirracista e Griot: brinca e conta.

Além dos cursos, também é possível ter acesso a materiais formulados pela rede para todos os segmentos como o *Catálogo de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras*, o *Guia: educação para as relações étnico-raciais*, por exemplo. E todos os anos acontecem também o Prêmio COMDEDINE³, que premia financeiramente professores com as melhores práticas pedagógicas antirracistas da rede municipal daquele ano.

Na perspectiva de uma escola que reconhece e valoriza a diversidade como eixo estruturante da formação cidadã, destacar práticas voltadas à educação antirracista constitui um caminho necessário para a efetivação do currículo que se faz no cotidiano escolar. Ao propor o tema “Educação antirracista na prática: conscientizando as crianças e as suas famílias”, com a realização de um sarau de poesia africana, assumo o compromisso de conectar essa ação pedagógica com as diretrizes e normativas que orientam a educação básica no Brasil e, de modo específico, no âmbito municipal da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas políticas curriculares da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

A BNCC, enquanto norma de referência para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, estabelece que os alunos devem desenvolver competências que vão além da simples aquisição de conhecimentos, envolvendo participação ativa no convívio social, respeito à diversidade cultural e estímulo à reflexão ética. Por exemplo, tratando da competência da área de Linguagens, afirma-se que é preciso «desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e

2 Retirado do site da GERER

3 COMDEDINE - CONSELHO MUNICIPAL DE DEFESA DOS DIREITOS DO NEGRO

respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas».

Nesse sentido, a BNCC inaugura o horizonte de uma educação que não se limita à transmissão de conteúdos, mas que assume o desafio de valorizar saberes tradicionalmente marginalizados e promover a cultura afro-brasileira e africana em seu lugar legítimo no cenário educativo.

No âmbito municipal, a Prefeitura do Rio de Janeiro tem firmado compromissos significativos no que concerne à promoção da igualdade racial e à educação que reconhece e combate as estruturas de racismo.

Porém, apesar desse trabalho pedagógico desenvolvido pelos profissionais da educação infantil, e mesmo percebendo que as crianças haviam entendido e absorvido o que foi proposto nas aulas, ainda sim, surgem falas ofensivas destinadas às crianças negras e suas famílias.

Apesar da importância de refletir, promover ações e trabalhar os letramentos raciais na escola é preciso pensar, também, nos desafios enfrentados por profissionais que propunham práticas antirracistas. Nesse sentido, os/as participantes dessa pesquisa, evidenciaram, dentre outros, a falta de letramento racial por parte da família como um dos maiores desafios a serem superados[...] (Matos, 2024, p. 134)

E como na educação infantil tudo é introduzido a partir de uma música na intenção de chamar a atenção das crianças para o que vai acontecer a seguir... “Vai começar a história, vai começar a contação! Se prepare, minha gente, abra o seu coração...”

Como professora da educação infantil do município do Rio de Janeiro há nove anos, pude presenciar alguns casos de racismo dentro das minhas turmas, que me motivaram a pesquisar como crianças da pré-escola (compreendidas entre 04 anos e 5 anos e 11 meses) aprendem conceitos racistas para ofender seus amigos, quando estão num ambiente que promove o respeito às diferenças e o que seria possível fazer para que as crianças e principalmente suas famílias, passassem a assumir uma postura antirracista e de respeito às diversidades.

Compreendo que a análise do processo de socialização na primeira infância implica conhecer as atitudes e os comportamentos dos familiares - adultos e jovens - ligados não somente ao cuidado da criança, mas também a todo o conjunto de normas, regras e crenças praticadas e valorizadas pelo grupo, que possibilitarão a sua introdução na sociedade. (Cavaleiro, 2023, p. 11).

Em uma turma de pré-escola I conseguimos realizar muitas atividades voltadas a práticas antirracistas, inclusive fizemos um Sarau de Poesia Africana

com participação das famílias, com a intenção de disseminar um pouco da cultura afro-brasileira, desmistificar a carga negativa imposta a herança africana e elucidar as famílias sobre a importância ao respeito à diversidade.

Antes de iniciar, uma criança vestida de avião e com um globo terrestre nas mãos, anunciou que faríamos uma viagem até à África, através da nossa imaginação. O sarau aconteceu na área externa, próximo as árvores, remetendo aos griôs⁴, contando histórias aos mais jovens em baixo de árvores. Por isso, saímos da sala, que ficava no segundo andar, e seguimos a criança até o local onde encontraríamos nosso guia, que era uma figura famosa e amada por crianças e adultos.

“Chegando à África”, fomos recepcionados pelo herói africano Pantera Negra (uma criança fantasiada), que como era o nosso guia, rapidamente nos levou aos nossos lugares.

As crianças declamaram poesia *Barco no mar, avião no ar*, do livro infantil *Viagem pelo mundo num grão de pólen e outros poemas*, do escritor e poeta moçambicano Pedro Pereira Lopes; encenaram o conto africano “*Qual o órgão mais importante do corpo?*” (conto popular) em forma de teatro; cantaram e tocaram cantigas populares de países africanos, como “*Olelê, Olelê Moliba Makasi*”; jogaram capoeira (com a ajuda da professora de educação física, que ensaiou as crianças previamente).

Os responsáveis e funcionários da escola (secretárias e garis) também participaram do evento lendo algumas das poesias do mesmo livro (e para cada poesia do livro, tinha algum elemento cênico que os responsáveis vestiam para representar a poesia que iriam declamar. Por exemplo: para a poesia “*Colar de estrelas*”, havia na arara um colar com grandes estrelas para o responsável usar enquanto falava) e também brincaram de amarelinha africana. Finalizamos com um maravilhoso lanche coletivo e o desejo de que tudo que foi vivido tenha, de alguma forma, feito os responsáveis refletirem sobre suas falas e atitudes.

4 Os griôs são figuras tradicionais em muitas culturas africanas, especialmente na África Ocidental, responsáveis por preservar e transmitir a história, cultura e tradições de seus povos por meio da narrativa oral. Eles são considerados guardiões da memória coletiva e desempenham um papel crucial na formação das identidades culturais e na transmissão de conhecimentos de geração em geração.



Imagem: arquivo pessoal

Porém, pouco tempo depois a agente de educação especial da escola, me envia um relato emocionado de uma das mães da turma, Eyshila⁵, que escreveu em uma de suas redes sociais que uma das crianças de pele clara da turma disse que seu filho era preto porque não tomava banho. Isso aconteceu na hora da saída, e como eu não estava presente no momento, soube dias depois.

Nos comentários, muitos acusavam a escola, por tem acontecido no ambiente escolar, porém, Eyshila fez questão de defender e elogiar o trabalho realizado pela equipe.

Assim que eu fiquei ciente do ocorrido, levei a situação à equipe diretiva e pedi uma conversa com as duas responsáveis. E assim aconteceu.

Conversamos e durante a conversa, algo que me chamou muito a atenção foi o fato da tristeza daquela mãe que via seu filho passar por algo que ela também passou em sua infância e isso a destruía.

⁵ Todos os nomes de responsáveis e alunos são fictícios.

A outra mãe, Fernanda, “justificou” a situação dizendo que o avô do menino também era negro e que por isso ele não podia ter preconceito. Disse ainda que ele só falou isso porque ele “apenas” relaciona tudo que é preto a sujeira.

Eu e Eyshila ouvimos tudo isso atônitas, enquanto a equipe diretiva (quase toda branca) tentava amenizar toda aquela situação para não ficar mal com nenhuma das famílias.

Vendo a postura passiva da direção, tomei a frente e tentei fazê-las entender tudo o que estava errado naquela conversa. Por fim, ninguém se desculpou com a mãe da criança ofendida e encerramos a reunião, com a justificativa de estarmos em horário de aula.

Esse episódio mostra o quanto ainda é preciso fazer a ponte entre escola e família quando o assunto é educação antirracista na educação básica, mas principalmente na educação infantil, que é a fase onde a criança está em formação de caráter e personalidade.

É verdade que muitos professores, principalmente da educação infantil, preferem não trazer os responsáveis para a sala de aula (apesar da presença deles ser essencial) porque as crianças ficam mais agitadas e tendem a mudar o comportamento diante dos parentes, mas diante de assuntos importantes e relevantes para a formação social dessas crianças, é preciso sim abrir mão de algumas questões e trazer a família cada vez mais para perto.

CONCLUSÃO

Dessa forma, ao articular o sarau de poesia africana — atividade que convida crianças e suas famílias a reconhecer, se engajar e expressar seus repertórios culturais africanos/afro-brasileiros — o presente trabalho pretende demonstrar como práticas concretas podem dar fisionomia à política curricular antirracista em ação: uma educação que não apenas cumpre normativas, mas que mobiliza a comunidade escolar para refletir, vivenciar e (re)significar culturas e identidades. Nesse contexto, o cotidiano escolar se torna espaço de conscientização, protagonismo e transformação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação Na Educação Infantil**. São Paulo. Editora Contexto, 2023.

LOPES, Pedro Pereira. **Viagem pelo mundo num grão de pólen e outros poemas**. São Paulo: Kapulana, 2015.

MATOS, Aláine Ferreira de. **Práticas de letramentos antirracistas na infância**: um estudo de caso em São Francisco do Conde (BA). 2024. 158 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem: Contextos Lusófonos Brasil-África) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2024.

ENTRE LÍNGUAS E CULTURAS: DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL ACOLHEDORA E INCLUSIVA

Kaline Battisti¹

Joce Daiane Borilli²

INTRODUÇÃO

As crianças são atores sociais que interagem e se desenvolvem a partir das relações que estabelecem com o meio e com os outros. Deste modo, criar um ambiente que respeite a diversidade cultural, étnica e racial na Educação Infantil é importante para que as crianças possam criar o sentimento de pertencimento racial e respeito à diversidade. Para Ferro (1983, p. 11), “a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida”. Deste modo, é possível dizer que a educação é um dos meios de construção de identidades, valores, tradições e culturas de uma sociedade, portanto, dar voz às crianças nas práticas pedagógicas, é estratégia fundamental para que se tornem participantes efetivas do processo educativo e da construção de sua identidade social (Ferro, 1983).

Um estudo publicado pela UNESCO em 2019, destaca que escolas que promovem a diversidade e a inclusão desde a infância observam impactos positivos a longo prazo, como: redução de preconceitos, maior senso de pertencimento, melhoria na capacidade de trabalho em grupo e resolução de conflitos. Demartini (2002), propõe que as crianças devem ser reconhecidas como grupos sociais que possuem suas características, vivências, culturas específicas e devem ser escutadas, uma vez que fazem parte de uma sociedade onde influenciam e são influenciadas. Isso requer o distanciamento de concepções que desconsideram a diversidade cultural, étnica e racial, bem como, a necessidade de investimentos em formação docente que favoreça a superação de processos de invisibilidade que são históricos em nossa sociedade.

1 Educadora Física. Professora da rede pública municipal de Chapecó. E-mail: kaline.battisti@edu.chapeco.sc.gov.br.

2 Pedagoga. Mestra em Educação. Professora do Curso de Pedagogia da UCEFF Faculdades. Professora do curso de Pós-Graduação em Educação Infantil - UFPI. E-mail: joceborilli@gmail.com.

O presente capítulo tem como objetivo destacar a importância de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil, principalmente, no que se refere aos imigrantes refugiados que acessaram os sistemas de ensino do sul do Brasil nos últimos anos, destacando dentre eles, os imigrantes refugiados venezuelanos e haitianos. Para a construção deste texto, a metodologia adotada pauta-se na pesquisa bibliográfica, análise teórico-conceitual e nas observações cotidianas das autoras acerca do contexto de atuação.

Fundamentamo-nos na leitura crítica de documentos legais que regulamentam a garantia dos direitos culturais, como a Lei nº 14.835, de 4 de abril de 2014, que institui o marco regulatório do Sistema Nacional de Cultura (SNC), para garantia dos direitos culturais, organizado em regime de colaboração entre os entes federativos para gestão conjunta das políticas públicas de cultura, bem como na produção acadêmica de autores como Santos (2016), Alarcão (20105) e Santos (2019), além das observações contidas no diário de campo produzido pelas autoras durante o ano de 2025, relacionado às ações desenvolvidas com crianças de 4 e 5 anos de idade que frequentam uma instituição pública de Educação Infantil do município de Chapecó-SC.

DESENVOLVIMENTO

Diversidade cultural, étnica e racial: um contexto emergente na Educação Infantil.

A diversidade cultural, étnica e racial não é um conceito novo em nossa sociedade, e apresenta-se, cotidianamente, devido às raízes históricas e origens que compõem o povo brasileiro. No entanto, um elemento tem se mostrado mais frequente na Educação Infantil brasileira e precisa ser discutido, na medida em que interfere e atravessa as relações vividas e a aprendizagem de crianças e jovens: o crescente número de crianças imigrantes refugiadas que acessaram as instituições de ensino brasileiras nos últimos anos.

Tal cenário vem suscitando preocupações nos contextos educativos e a necessidade de refletir e discutir sobre os processos vividos por essas crianças e por seus professores, é emergente e urgente. Compreender e atuar, respeitando a diversidade cultural, étnica e racial em sala se apresenta como um desafio dos educadores na contemporaneidade. Candau (2012, p.219) destaca que:

A questão da diferença na educação não é um problema inédito, nem tampouco se pretende ignorar as importantes teorizações já construídas a seu respeito. No entanto, a reflexão atual enfatiza o caráter histórico e sociocultural da construção das diferenças. Eles se constituem no âmago das relações sociais, nas lutas por reconhecimento dos diferentes grupos sociais e étnicos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforça a valorização da diversidade através das competências gerais e da parte diversificada do currículo, buscando a inclusão e o respeito às diferenças (Brasil, 2018). Em consonância com a BNCC, foram recentemente publicadas a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, e a Lei nº 11.645/2008, que incluiu a história e cultura indígenas nos currículos.

A aprovação de tais normativas reforça a necessidade de garantir que as práticas pedagógicas das instituições de educação brasileiras valorizem tal aspecto. No entanto, destacamos que apenas a criação de leis não garante a efetivação de práticas educativas respeitosas e inclusivas. Há que se levar em consideração aspectos como a formação de professores, adequação curricular, estrutura física e de materiais e questões relacionadas aos imigrantes refugiados, já que, as leis citadas acima, referem-se apenas a questões culturais, étnicas e raciais brasileiras.

Silva (2015) destaca que a formação inicial de professores para trabalhar com questões culturais, étnicas e raciais tem se mostrado frágil, na medida em que os elementos apresentados durante os cursos de graduação reforçam aspectos da cultura branca e hegemônica. A autora acredita,

que o desafio da discussão dessa temática na escola e na educação infantil perpassa pela formação qualificada dos/as professores/as. [...] Revisar as abordagens torna -se um imperativo, haja vista as dificuldades que encontramos no campo da formação diante da complexidade e das múltiplas experiências formativas dos sujeitos (Silva, 2015, p. 24).

A autora destaca ainda, que a Educação Infantil precisa de profissionais capacitados para trabalhar com tais questões, promovendo e possibilitando ações e reflexões de combate às discriminações e preconceitos. Segundo Silva (2015, p.24),

É um grande desafio trazer à baila o debate sobre a questão das relações étnico - raciais que pautam os povos negros e indígenas na escola, principalmente na educação infantil, portanto se faz urgente a revisão das abordagens tecidas por estas instituições.

Trabalhar com questões relacionadas à diversidade cultural, étnica e racial, especialmente na Educação Infantil, exige que os professores assumam um compromisso ético e político. Apesar de haver, nas propostas oficiais, recomendações para que as instituições ofereçam esse tipo de conhecimento, sabemos que incluí-lo nas práticas pedagógicas é romper com a lógica da reprodução do racismo institucional.

Desta forma, é preciso que a formação dos educadores esteja pautada no reconhecimento e no respeito às diferenças, identificando aspectos relacionados

à diversidade cultural, étnica e racial e compreendendo a importância de integrá-las às práticas pedagógicas. Naturalizar estereótipos não é integrá-los em sua totalidade. É preciso que a sala de aula seja como nos disse Paulo Freire, um círculo de cultura³, onde não haja hierarquia cultural e se incentive o empoderamento de cada indivíduo. Segundo Santiago; Akkari; Marques (2013) é importante formar profissionais multiculturalmente orientados, que considerem as diferentes perspectivas provenientes de diferentes grupos culturais, com identidades múltiplas de gênero, raça, padrões linguísticos e outras.

Quando falamos numa educação pautada no respeito às questões culturais, étnicas e raciais faz-se necessário também, discutir sobre a construção de um currículo multicultural. Ou seja, é necessário refletir sobre as concepções de educação vigentes, principalmente, aquelas pautadas no colonialismo de caráter eurocêntrico e reestruturar as propostas pedagógicas com base nas legislações vigentes. Segundo Freitas e Castro (2024, p. 12),

a lei incomoda, mexe nas estruturas epistemológicas conservadoras e sugere uma reeducação das relações étnico -raciais. Contar a história sob outra perspectiva é também uma forma insurgente e revolucionária de perspectivar outros olhares acerca da história e cultura.

Coelho e Ferreira (2023, p. 528) destacam ainda que “para a modificação do currículo em relação à diversidade, [...] não basta mudar o currículo, requer uma alteração de como a prática docente se concretiza [...]”. Portanto podemos dizer que a mudança na prática docente tem relação direta e subjetiva com a constituição dos sujeitos, ou seja, os professores precisam ter “disponibilidade para o diálogo, abertura para as novas epistemologias, os saberes produzidos pelas comunidades, aqueles não valorizados no currículo oficial, os silenciados e invisibilizados” (Coelho; Ferreira, 2023, p. 528).

No que se refere mais especificamente ao currículo da Educação Infantil, é importante ressaltar que, a aprendizagem nesta etapa de ensino, está baseada nas interações e brincadeiras (eixos estruturantes da Educação Infantil) e que é a partir da ludicidade que se desenvolve o processo de aprendizagem. Piaget (1971) e Vygotsky (1998), retratam em seus estudos a importância do jogo e da brincadeira no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Corroborando com o que foi citado acima, o Parecer nº 20/2019, do Conselho Nacional de Educação, sugere que,

3 Conceito apresentado pelo educador brasileiro Paulo Freire em 1953, e que tem como proposta o desenvolvimento de uma metodologia pedagógica que usa o diálogo horizontal para construir conhecimento coletivo, valorizando as experiências dos participantes em vez de uma abordagem tradicional (Dantas, 2010).

As propostas curriculares da educação infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis (Brasil, 2009).

No caso da Educação Infantil, o objetivo não é de discutir sobre questões de diversidade com as crianças pequenas, mas de apresentar a elas, a história e a cultura de diferentes povos, principalmente, daqueles presentes em seu dia-a-dia, por meio da ludicidade, das brincadeiras, da música, da dança, de imagens reais e não estereotipadas, da literatura, de fotografias, de jogos, da culinária, etc. Para Onofre (2023, p.3),

Asseveramos que a educação infantil é uma importante fase na vida da criança. A promoção de uma educação para as relações raciais deve acontecer desde a mais tenra idade e na educação infantil essa premissa precisa de fato se efetivar, mediante o conhecimento teórico acerca das relações raciais e sociais no Brasil, assim como acesso aos marcos legais e normativas que orientam sobre o trabalho com as relações raciais na educação.

De acordo com LDB 9394/96, a escola é o único espaço formal de educação no Brasil, porém, destacamos que ela é atravessada por questões sociais, econômicas e culturais, e que as experiências vividas dentro e fora da escola afetam a constituição dos sujeitos. Deste modo, podemos dizer que, as instituições de Educação Infantil não estão isoladas do mundo exterior e são igualmente afetadas pelas experiências vividas pelas crianças.

Neste sentido, é importante lembrar que, recentemente, as instituições de Educação Infantil, principalmente as do sul do país, têm recebido muitas crianças imigrantes refugiadas, o que tem levantado um alerta: Como as crianças imigrantes refugiadas têm sido acolhidas em sua diversidade cultural, étnica e racial no contexto da Educação Infantil? Como as barreiras culturais, de comunicação, de costumes, alimentares, etc., têm sido debatidas e superadas? Como as políticas públicas relacionadas à diversidade tem se efetivado no contexto da Educação Infantil? Quais suportes em relação a estrutura física, formação continuada, materiais pedagógicos, entre outros, às escolas e professores tem recebido para realizar o atendimento adequado a esse público em específico? Essas e outras tantas perguntas merecem tensionamento no contexto atual da Educação Infantil brasileira e talvez não seja possível apresentar respostas a elas neste artigo, porém, deixamos aqui uma possibilidade de reflexão.

Reconhecer a diversidade apresentada com a chegada dos imigrantes refugiados é também reconhecer o direito das crianças à educação. A Constituição

de 1988 define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, promovido com a colaboração da sociedade para o pleno desenvolvimento da pessoa, para exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho; já a LBD 9394/96 destaca que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e direito de toda criança de 0 a 6 anos de idade. Deste modo, a partir do momento que passam a integrar as instituições educativas brasileiras, as crianças imigrantes refugiadas passam a ser regidas pelas legislações legais vigentes no país e, portanto, devem ser respeitadas como cidadãs brasileiras.

Não estamos aqui querendo simplificar tais processos nem tampouco normalizar as questões de diversidade apresentadas, no entanto, é preciso compreender que as instituições de Educação infantil têm apresentado um cenário diverso e desafiador. Coppete, Fleuri e Stoltz (2012, p. 239) destacam que,

A educação intercultural é entendida como aquela que enfatiza a relação entre sujeitos culturais diferentes, essa interrelação é composta de muitos desafios linguísticos, sociais, culturais e de aprendizagem. Nessa complexa rede relacional que envolve tal contexto, torna-se fundamental criar visibilidades para o “entre”, as relações estabelecidas entre as crianças imigrantes e as professoras e explorar a possibilidade da promoção de práticas pedagógicas interculturais.

Vale dizer ainda que, inúmeras são as dificuldades relacionadas aos processos vividos por crianças imigrantes refugiadas e seus professores, no entanto, queremos aqui chamar atenção às dificuldades de comunicação. Coelho; Melo; Carvalho (2020) sugere que, apesar das diversidades culturais existentes no país, a língua padrão culta apresenta-se com superioridade e apreende o prestígio social em relação às variações regionais e sociais. Segundo os autores, tal fenômeno acentua as fragilidades nos processos de aprendizagem e inserção social.

Ainda segundo Coelho; Melo; Carvalho (2020), as instituições educativas não possuem ou pouco possui orientação pedagógica acerca de aspectos relacionados à diversidade cultural, e, além disso, não possuem suporte para trabalhar na língua nativa das crianças e jovens, o que pode acarretar problemas de aprendizagem e de interação social. Pinto e Santana (2020, p. 506) destacam que,

Ao não fazer uso de sua língua materna, os estudantes [...] em contexto escolar brasileiro negam os elementos de sua identidade cultural – geralmente, “são identificados como introvertidos, recatados, quietinhos”. [...] As condições orgânicas e psicossociais dos estudantes não podem ser ignoradas na remoção de barreiras à aprendizagem, somando-se a elas outras influências e participações, como o professor, a instituição escolar, as políticas públicas, as implicações dos aspectos ideológicos no sistema educacional.

As autoras destacam ainda que, “discutir questões linguísticas e culturais é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem em contextos marcados pelo multilinguismo” (Pinto; Santana, 2020, p. 497). Pode-se dizer ainda que, a linguagem é uma construção social e tem papel fundamental na constituição do sujeito ao possibilitar a interação social, o pensamento generalizante e a formação do pensamento humano (Vygotsky, 2007). Podemos inferir, portanto, que as políticas públicas no Brasil apresentam obstáculos para que as minorias linguísticas desempenhem sua identidade cultural inicial, por meio da utilização de sua língua materna (Oliveira; Silva, 2017).

Partindo do texto apresentado acima, como educadoras atuantes na Educação Infantil, reconhecemos em nosso cotidiano os aspectos apresentados e mostramo-nos inquietas com tal cenário. Buscamos diariamente, refletir sobre nossa prática docente e buscar formas de incluir e respeitar as crianças e os aspectos relacionados à diversidade cultural, étnica e racial.

Observamos um contexto educacional cada vez mais diverso e multicultural, devido a chegada constante de imigrantes refugiados em nosso município, principalmente, venezuelanos e haitianos. Não podemos negar que tal cenário tem enriquecido as experiências culturais entre crianças e professores, têm oportunizado momentos em que as culturas se integram e constroem a multiculturalidade. Através desses momentos, segundo UNESCO (2021), a cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço, e a diversidade cultural constitui o patrimônio comum da humanidade que deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras.

Porém, o que vemos em nosso contexto são ações que isoladamente produzem resultados que não atingem a maioria das crianças imigrantes refugiadas. Propostas docentes que buscam desenvolver ações de inclusão e diversidade, mas que não tem, em sua grande maioria, suporte técnico, de materiais e de estrutura física para se efetivarem. A partir das observações realizadas em nosso cotidiano, percebemos a responsabilização dos educadores para efetivar as políticas públicas brasileiras que se apresentam como um imperativo de Estado e que precisam ser tensionadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir e discutir sobre as questões relacionadas à diversidade cultural, étnica e racial no contexto da Educação Infantil a partir da inserção de crianças imigrantes refugiadas é uma proposta desafiadora e complexa. Compreender tais instituições como espaço de aprendizagem, respeito e valorização da diversidade é entender que as relações ali estabelecidas, agem sobre as formas de constituição dos sujeitos, e afetam diretamente sua relação com o mundo e com

os outros. Ou seja, os processos vividos nas instituições escolares determinam, não somente a aprendizagem das crianças, mas a forma como elas vêm o mundo e como vão se relacionar com ele.

Deste modo, é importante dizer que as instituições educativas têm papel importante na efetivação das políticas de inclusão e diversidade, porém, há que se dar suporte para sua efetivação. Esse suporte pode vir na forma de formação continuada para os professores, oferta de materiais diversos e de qualidade que ampliem as experiências das crianças, possibilidade de vivenciar situações práticas para conhecer aspectos relacionados à cultura, dança, música, comidas, geografia, etc. Enfim, qualificar processos para garantir a implementação e efetivação da legislação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana e referenciais para a Formação de Professores**. Brasília, 2005.

COELHO, E. C.; MELO, M. F. V.; CARVALHO, G. M. M. Dificuldades na aquisição de língua estrangeira: algumas questões sobre o caso de uma imigrante brasileira nos Estados Unidos. **Caderno de Letras**, Pelotas, RS, n. 36, p. 377-395, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/CDL.VOI36.17165>. Acesso em: 04/11/2025.

COPPETE, M. C.; FLEURI, R. M.; STOLTZ, T. Educação para a diversidade numa perspectiva intercultural. **Revista Pedagógica**, Chapecó, ano 15, v. 1, n. 28, p. 231-262, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.22196/rp.v14i28.1366>. Acesso em: 04/11/2025.

DANTAS, V. L. A. Dialogismo e arte na gestão em saúde: a perspectiva popular nas Cirandas da Vida em Fortaleza. (**Tese de Doutorado**) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2010.

OLIVEIRA, G. M.; SILVA, J. I. Quando barreiras linguísticas geram violação de direitos humanos: que políticas linguísticas o Estado brasileiro tem adotado para garantir o acesso dos imigrantes a serviços públicos básicos? **Gragoatá**, Niterói, v. 22, n. 42, p. 131-153, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22409/gragoata.2017n42a909>. Acesso em: 04/11/2025.

ONOFRE, J. A. Formação de professores/as da/na educação infantil e relações étnico-raciais: um relato de experiência. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v.5, n.1, p. 1-16, 2024. Disponível: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/>. Acesso em 21/11/2025.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES (OIM). **Glossário sobre migração**. Genebra: Organização Internacional para as Migrações, 2009.

- PIAGET, J. Trad.: Alvaro Cabral. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- SANTIAGO, M. C.; AKKARI, A.; MARQUES, L. P. **Educação intercultural:** Desafios e possibilidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- SILVA, J. S. Relações étnico-raciais na educação infantil: práticas educativas anti-racismo. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 15, n. 173, p. 23–32, 2015.
Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/29194/15268> Acesso em: 22/11/2025.
- PINTO, R. P. SANTANA, M. L. da S. A Educação Especial Inclusiva em Contexto de Diversidade Cultural e Linguística: Práticas Pedagógicas e Desafios de Professoras em Escolas de Fronteira. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.26, n.3, p.495-510, 2020.
- VYGOTSKI, Leon S. **A formação social da mente**. 6a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TRANSFORMANDO A ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO PROJETO GEEMPA

Thiala de Vasconcelos do Amaral¹

INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é compreender as possibilidades de alfabetização das crianças participantes do projeto de correção de fluxo GEEMPA/FNDE/MEC. Compreende-se que estar em uma sala de aula com crianças de diferentes faixas etárias e que ainda não se alfabetizaram é um desafio. E através dos relatos de experiência vividos pela educadora entende-se a importância de um ensino eficaz, como também a formação continuada para os profissionais, pois a partir das assessorias do Geempa, os educadores adquiriam novos conhecimentos e assumiam novas posturas. Ainda: configura-se como dificuldade a ausência da família das crianças, como também a falta de importância dada aos estudos.

A falta de esperança e o déficit de aprendizagem levam um tempo para serem superados, assim, é necessário que o educador penetre na alma da criança, conheça suas dificuldades, ressalte seus pontos fortes e realize suas ações docentes com um olhar sensível, compreendendo que ela é um ser único. À medida que o vínculo de confiança é firmado, percebe-se que a criança muda de atitude e passa a desejar ter conhecimento e construir o seu próprio processo de alfabetização.

Diante das experiências vivenciadas, podemos claramente perceber que existem crianças interessadas em busca do conhecimento, dispostas a mudar o curso de suas vidas. Embora existam aquelas que estão sem esperança, cansadas de palavras negativas e que ferem profundamente sua alma.

As formações continuadas dos professores merecem um olhar reflexivo, pois ficam refletindo meras atividades sem significados importantes para os alunos. Assim, atuam em muitas situações desmotivadoras, sem levar em conta o processo de cada aluno em suas hipóteses.

Mediante o contexto citado, surgem várias inquietações e questionamentos. Como o sistema havia aprovado as crianças para as séries seguintes mesmo com

1 Pedagoga, Psicopedagoga, Neuropsicopedagoga e Acadêmica de Psicologia.

defasagem? Por que aquelas crianças não haviam aprendido? Quais as causas do fracasso escolar? Como é possível um aluno de quinze anos cursar o quinto ano do Ensino Fundamental I e não saber sequer escrever seu nome completo? Sendo o nosso nome, a nossa identidade, algo tão importante para nós?

Esse aluno, em especial, precisava de apoio, mas ainda não havia recebido atenção diferenciada. Enquanto isso, os índices de analfabetismo e reprovação continuam aumentando ano após ano.

No município de Fortaleza, nos anos de 2014 e 2015, tive o privilégio de atuar como professora alfabetizadora por meio da estratégia política da prefeitura voltada à correção de fluxo escolar, em parceria com o Geempa (Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia, Pesquisa e Ação), um grupo vinculado ao MEC que trabalha com alfabetização. A proposta consistia em formar professores para a reenturmação de alunos dos 3º, 4º e 5º anos que ainda não estavam alfabetizados.

Mas toda a formação de um professor, assim como sua prática docente, precisa estar alinhada à paixão por ensinar, para que ele possa realmente fazer diferença na vida de seus alunos.

A réplica de um barco a vela construído com materiais do cotidiano, de Artur Bispo do Rosário, representa a proposta de ensino do Geempa, que tem mostrado eficácia para atingir o que tem sido considerado - muitas vezes - impossível. O grande veleiro, significa que a única possibilidade de um barco à vela mover-se é a presença, assim como a única possibilidade de esperança de a escola ensinar a todos é uma ação docente eficaz.

O Geempa não representa um método, e sim uma proposta didática que dá origem a uma teoria muito distinta do que acontece nas escolas convencionais.

GEEMPA – UM SONHO POSSÍVEL

Em 09 de setembro de 1970 nasceu o Grupo de Estudo Sobre o Ensino de Matemática. Composto por cinquenta professores que estavam indignados com o ensino deficiente de colegas seus aos alunos das escolas da rede municipal de Porto Alegre.

A partir de 1983, o grupo em pesquisa passou por uma reformulação. Nesse sentido, passou a ter um olhar focado para a alfabetização de um grande número de crianças matriculadas na escola pública e que não estavam aprendendo. Com isso, passou a ser chamado GEEMPA (Grupo de Estudos Sobre Educação, Metodologia, Pesquisa e Ação).

No decorrer do processo, diante do grande número de adultos analfabetos no país, foi feita uma transposição didática para a alfabetização de adultos em três meses. Além disso, houve parcerias com várias entidades governamentais e não governamentais, como a UNESCO.

A partir de 1985 foram várias as experiências bem sucedidas em Florianópolis, no experimento pioneiro de Irene, em Porto Alegre, onde 1000 mulheres entre 17 e 86 anos lograram ler e escrever após três meses, e também em Horizontina, Viamão, Canoas, em Brasília, na Câmara Federal, para funcionários do Congresso Nacional, no Ceará, com o projeto Dom Helder, e também em Londrina, no Paraná, bem como no Piauí, em Caldas Novas, Goiás e igualmente na Colômbia.

A base teórica do Geempa está alicerçada em Piaget, Vygotsky, Wallon, Paulo Freire, Emília Ferreiro (construtivistas), Gerard Vergnaud e Sara Pain (pós-construtivistas). Cada um deles é especialista em um determinado campo.

Para Pain (2012, p. 14), um dos problemas mais difíceis para a Pedagogia é a relação entre a construção do conhecimento por parte do indivíduo e a constituição do sujeito pelo conhecimento. O sujeito não é sujeito até que conheça. É sujeito porque conhece, e é sujeito a esse conhecimento. Um sujeito que, se não for tratado em sua individualidade, pode permanecer, em parte, fechado ao conhecimento transmitido.

E a partir da abordagem didática do construtivismo de Piaget, Vygotsky, Wallon e Paulo Freire há como resultado o pós-construtivismo, trabalhado por Gerard Vergnaud e Sara Pain, dois dos maiores expoentes da comunidade internacional.

Por sua vez, para Grossi (1990, p.33), importa assinalar também a dimensão específica do aspecto sociocultural, pois não se pode considerar o ser humano como um sistema fechado no indivíduo, afinal, ele sempre será constituído a partir do outro. Nesse sentido é que há a compreensão de que somos geneticamente sociais, necessitando interagir com as demais pessoas. Na educação, isso se exemplifica quando ressaltamos a importância da disposição da sala de aula em grupos, com as crianças interagindo juntas e apreendendo melhor.

Em tal quadro, entendemos que teoria pós-construtivista justifica e fundamenta uma série de aspectos importantes para a alfabetização em três meses, já cientificamente comprovada.

O PROCESSO DE TORNAR-SE ALFABETIZADORA

A autora deste capítulo costuma dizer que cursou Pedagogia desde o ventre materno. Isso porque, ainda grávida, sua mãe ingressou na faculdade, e ela, sempre muito inquieta durante as aulas, já parecia participar daquele universo. Desde pequena, demonstrava inclinação para o mundo da educação: brincava de “Escolinha” com as bonecas, recebia constante incentivo da mãe e também do pai, que lhe trazia revistas em quadrinhos para estimular a leitura.

Ao longo de sua trajetória escolar, a autora cultivou o gosto pela leitura e pela escrita de poesias. Por volta dos dezessete anos, ao prestar vestibular, decidiu

que seria educadora. Essa decisão que marcou o início da realização de seu projeto profissional. No decorrer dessa caminhada, atuou em diferentes turmas e etapas da educação, mas ainda lhe faltava viver uma experiência essencial para completar esse percurso: tornar-se alfabetizadora.

No início do ano de 2014, a Prefeitura de Fortaleza realizou uma seleção para professores substitutos, e a autora foi aprovada. No mês de maio, sonhando em ser professora alfabetizadora, foi contratada para assumir a sala de PCA (Programa de Consolidação da Alfabetização), em parceria com o Geempa.

O Geempa, atrelado com a especialização em Psicopedagogia, revolucionou a prática pedagógica da autora por completo. Potencializa esse aspecto a compreensão de o quanto uma ação docente pode trazer êxito ou “condenar” ainda mais as crianças a uma vida medíocre e sem esperança.

Ao chegar à escola, a autora encontrou uma sala de aula com vinte alunos, com idades entre dez e quinze anos. A maioria deles mostrava-se desestimulada e sem esperança. As crianças tinham dificuldade para realizar as atividades de forma autônoma; alguns, inclusive, pediam para colocar suas cadeiras ao lado da autora para que ela pudesse ajudá-los mais de perto.

Sobre tal contexto, há a compreensão pessoal de que entre o educador e o educando, entre aquele que quer ensinar e aquele que se dispõe a aprender, se estabelece uma via de mão dupla. O vínculo de confiança estabelecido foi de extrema importância para que o aprendizado fosse pleno. E, por meio de um olhar diferenciado e intencional, foram sendo observadas gradativamente as dificuldades de aprendizagem e identificadas as barreiras que impediam o avanço dos alunos, como a falta de assiduidade, a indisciplina e a insegurança.

Para uma ação docente eficaz, o Geempa compromete-se com assessorias aos docentes e gestores da escola. Na assessoria, sua equipe passa todas as instruções para a utilização dos livros e jogos a serem trabalhados em sala de aula. É um tempo precioso para estudos e replanejamento das ações com metas e prazos. Na ocasião, as professoras apresentam relatórios de avanços dos alunos, as escadas de níveis e também obtêm informações riquíssimas.

Semanalmente o grupo de professoras se reunia para estudar e realizar os planejamentos, momento fundamental de trocas. A partir desses encontros adaptaram-se e reinventaram-se novos jogos: bingos de letras, de palavras e com os nomes dos colegas, jogo de completar palavras, dentre outros.

Um diferencial no Geempa é incentivar o educador a ser pesquisador, leitor e investigador de possibilidades; atributos que fazem total diferença na vida de um profissional. Assim, ao final do ano, a autora havia adquirido mais livros, estava com as estantes lotadas e uma mente recheada de novos conhecimentos. E para estimular os alunos comprava livros e levava-os embalados como presentes.

O objetivo: despertar a curiosidade e a vivacidade dos estudantes, e também contar as histórias preferidas, compartilhando experiências e oportunizando momentos especiais de leitura. Afinal, não há como alfabetizar sem inserir as crianças em um universo inspirador de leitura e escrita.

A DIDÁTICA GEEMPIANA

Na didática geempiana, a organização das trocas sociais no espaço da sala de aula, com a finalidade precípua de estas subsidiarem as aprendizagens escolares, tem a organização de grupos áulicos. Essa organização trata da repartição dos lugares, dos espaços e dos tempos que determinam propriamente a forma como deve se processar a partilha comum da palavra escrita entre os alunos, assim como entre estes e a professora.

A organização dos alunos em pequenos grupos é uma forma de operacionalizar a interação, fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, as crianças aprendem na interação umas com as outras. Compreendemos que o processo de construção de conhecimentos se dá por provocações, e não pela transmissão de informações. Potencializa tal aspecto o fato de que, quando as crianças estão em duplas, uma contribui para o crescimento da outra. Como exemplo: uma garota que ainda não conhece todas as letras do alfabeto ao sentar-se ao lado de outra - já com certa apropriação na área - realizam juntas uma atividade de construção de palavras e internalizam um novo conhecimento.

A aplicação da aula-entrevista é bem sugestiva: as crianças demonstram satisfação e sentem-se valorizadas com o reconhecimento em torno de seu crescimento.

As histórias Infantis sempre fizeram parte da proposta didática do Geempa, por desempenharem um papel importante na aprendizagem. Ao trabalhar com narrativas, entram em contato com textos escritos por outras pessoas ou até mesmo por outras crianças. Quando o conteúdo faz parte do imaginário da criança, constitui-se num instrumento de extrema importância para a compreensão de um dos vários papéis da escrita, qual seja, a interpretação da vida através da literatura.

Ainda sobre o contexto: as histórias, por possuírem um conteúdo metafórico, proporcionam elaborações de problemáticas inconscientes nas crianças. Observamos durante as atividades a interação da turma com cada história vivida através dos cadernos de atividades. Elas davam vida aos personagens, além da solicitação para que a professora contasse novamente as histórias. Em tal perspectiva: é como se fizessem parte daquela conjuntura. Nesse sentido, compreendemos que durante essa viagem literária o processo de ensino-aprendizagem acontecia de forma significativa.

Encontramos diferentes histórias inseridas nos cadernos de atividades propostos pelo Geempa. Tal caderno não é uma cartilha, isto é, não é um livro que sozinho leve alguém a ler e a escrever. Antes, é um apoio para os alfabetizadores e quer ser um inspirador para que professores criem suas atividades adaptadas à realidade de sua sala de aula.

Durante o ano letivo, fizemos uso de três cadernos de atividades. O primeiro tem como proposta a história “O Elefantinho no Poço”, o qual enfatiza a importância de cada um para dar nascimento ao grupo. A meta nele presente é passar juntos uns períodos letivos e perseguindo a conquista da alfabetização. Na narrativa, o Elefantinho só consegue sair do poço com a contribuição dos animais. Tal aspecto passa a mensagem para as crianças da importância do trabalho em grupo na sala de aula, aspecto essencial para a aprendizagem.

O segundo caderno chama-se “Dinomir, o gigante”. Nele, encontramos histórias de amizades e proteção. O protagonista citado no título é um misto entre gigante e dinossauro, além disso, é amigo das crianças. Isso reforça também a hipótese de desejar e ter seus desejos concedidos, transformando sonhos em realidade.

O terceiro e último caderno de atividades é “Que letra é essa?”; “Do gozo da Ignorância ao desejo de aprender”. Ele amplia e aprofunda a reflexão das dificuldades de aprendizagem dos nossos alunos. Os documentários apresentados servem de contexto semântico para a conclusão do ano letivo com êxito. O caderno retrata a história real de Patrick, que estava repetindo a alfabetização, como também os depoimentos corajosos e sinceros das professoras.

Compreendemos que o uso de jogos nos pequenos grupos tem fundamental importância no planejamento de atividades dentro da proposta geempiana, sendo um momento riquíssimo de troca de aprendizagens cognitivas, pois o jogo é uma das formas privilegiadas de propor provocações.

Nos cadernos de atividades desfrutamos de jogos que causam desequilíbrio e assimilação, como também uma oportunidade de troca de aprendizado. As crianças também aprendem com as dramáticas internas da turma, como esperar sua vez, ganhar, perder. Tudo isso contribui para o amadurecimento e autonomia.

O jogo preferido dos alunos era o Veritek, uma caixa com doze quadrados “desenhados” no fundo e numerados de 1 a 12. O objetivo do jogo é que se escolham as peças e, de acordo com as respostas, que sejam colocadas no fundo correspondente e com o número virado para cima. Colocadas todas as peças, a caixa deve ser fechada e virada para verificar se o desenho que aparece corresponde ao que se encontra na ficha didática.

Em busca da imersão na cultura, há como atividade didática e pedagógica a distribuição da merenda, momento no qual as crianças - de maneira divertida

- experimentam servir umas as outras. Nesse sentido, demonstram que juntas são fortes e que podem aprender em diferentes situações. Aliás, durante a merenda, as crianças conversam sobre sua vida, relatam fatos e vivenciam diferentes experiências.

UM ENSINO DIFERENCIADO

Um olhar diferenciado e sensível para cada estudante torna cada ser único, pois sabemos que uma turma não é homogênea, e cada criança possui habilidades e dificuldades diferentes. A partir do conhecimento aprofundado sobre a construção da aprendizagem da leitura e escrita, o planejamento do professor fica mais enriquecido e fundamentado para poder alfabetizar.

Após a primeira assessoria foram iniciadas as atividades escolares. O primeiro dia de aula teve como centro o acolhimento de cada aluno para que comesse a sentir-se parte de uma turma aconchegante. Proporcionamos a escuta da música “Gente tem sobrenome”, de Toquinho, e a partir daí nos apresentamos utilizando um desenho que nos caracterizasse.

Os primeiros grupos áulicos constituíram-se no primeiro dia de aula, após a entrega dos crachás feitos pelas mãos da professora, acompanhado de um abraço e palavras de incentivo fundamentais para o início da criação de vínculo e confiança entre o docente e o aluno. A seguir, as crianças puderam escolher suas duplas e, depois, formaram um grupo de quatro participantes.

A partir daquele dia a vida daqueles alunos - bem como desta autora, tomaria um novo rumo. Nesse sentido, foram abertas portas para a mudança e para a esperança de aprender. Como pessoa e profissional, aliás, a autora afirma que nunca mais foi a mesma, podendo vivenciar momentos de grande importância: à medida que as crianças iam se apropriando da escrita, passaram a entregar cartas e a agradecer pela oportunidade de aprender a ler e escrever.

A seguir, no decorrer da semana, foi iniciada a aula-entrevista, aplicada individualmente com cada aluno em um momento único e fundamental. Ela vai muito mais além da determinação dos níveis da psicogênese. Compreendida como uma oportunidade de estreitamento de laços e criação de vínculos, permite ao professor construir juntamente com o aluno seu tesouro individual, o qual seria, um conjunto de palavras escolhidas particularmente por ele, escritas pelo professor em pedaços de papel de cores, formas diferentes e colocadas em um lindo envelope personalizado, usado durante o processo de alfabetização de cada criança.

Na organização deste material, a autora preparou um momento especial para cada criança perguntando as palavras que gostaria de colocar neste tesouro tão especial. Ele é considerado um dos instrumentos didáticos básicos para a

memorização global de escritas. Aquelas palavras são únicas e significativas para cada criança. A partir dali ela constrói outras palavras.

Como exemplo, há o registro da primeira aula-entrevista de uma criança de onze anos. Ela relata que tem o sonho de ser policial porque acha legal, ou então vai atuar no Corpo de Bombeiros. Na avaliação, concluiu-se que a criança reconhecia as letras do alfabeto e, mesmo ainda não escrevendo um texto, conseguia reconhecer algumas sílabas. Essa criança escolheu como palavras do tesouro: sonho, policial, bombeiro.

Um aspecto a ser observado é a desvinculação das trajetórias para ler e escrever como dois galhos de uma árvore que se alimentam da mesma seiva, crescendo em duas direções e guardando certa autonomia. Sendo assim, a trajetória da alfabetização é constituída dos seguintes passos: pré-silábico 1; pré-silábico 2; silábico e alfabético.

Após cada aula-entrevista pôde-se observar a evolução das crianças. Nesse sentido, para que elas possam avançar de um nível para o outro existem os conflitos de passagem, os quais representam uma ruptura de hipóteses, ou seja, uma tomada de consciência de incoerência entre as hipóteses formuladas anteriormente e a realidade.

Iniciado o ano letivo com o primeiro caderno de atividades, o qual encoraja as crianças a persistirem, como também a aprender a contribuir uns com os outros para que juntos possam aprender. Sobre tal quadro compreende-se que houve - a cada nova proposta de atividade, a cada leitura feita - novas descobertas. A leitura aos poucos foi tornando-se um hábito com momentos de deleite. A partir daí, as crianças sempre encontravam uma caixa mágica com diversos portadores de texto como livros, revistas, jornais e encartes de supermercado.

Para a chegada do Dinomir foi preparada uma merenda pedagógica diferente, com as crianças tendo que dizer palavras iniciadas com a letra “d”.

As diferentes histórias em tal caderno de atividades desenvolveram várias ações. Assim, em certa manhã, toda a sala foi à quadra da escola com papéis e tintas que haviam sido colocadas em tubos de desodorante. Houve a pintura para o Dinomir.

Após a última assessoria, foi dado início ao terceiro caderno de atividades. Para sua apresentação, foi proposta uma festa para o recebimento de Patrick, personagem principal da nova história. Em torno disso, as crianças trouxeram bolo, pipoca, refrigerante e todos fizemos uma sessão de cinema na biblioteca da escola para conhecer a narrativa apresentada em forma de documentário.

A merenda pedagógica foi ainda mais divertida nessa manhã, com observação da felicidade das crianças em compartilhar aquele lanche trazido

por elas. Houve, além disso, a satisfação em ajudar as professoras e o prazer de servir uns aos outros. Uma criança inclusive falou com alegria que havia pedido à sua mãe para acordar mais cedo e fazer as pipocas.

Após o documentário, todos fizeram uma reflexão de quantas crianças se encontravam na mesma situação, repetindo de ano, sem conseguir aprender a ler e escrever, tendo professoras que não acreditavam em seus alunos.

Em seguida foram entregues os novos crachás das crianças. Isso foi feito de forma aleatória. Algumas reclamavam que haviam recebido o crachá errado, mas logo compreenderam que havia sido proposital, pois cada um buscaria ler o nome que estava escrito e entregaria ao respectivo amigo. Aqueles que ainda tinham dificuldade buscavam ajuda dos demais colegas. Foi um momento significativo de interação e aprendizado.

Em seguida, ocorreu o momento da entrega do caderno de atividades pela professora juntamente com um chocolate. Seu abraço e as palavras positivas a cada entrega dos cadernos fez total diferença no decorrer das atividades: como citado anteriormente, essas crianças em sua maioria não têm apoio da família, vem à escola em busca de encontrar alguém que possa olhar para elas de uma forma diferente, afetiva e sincera.

Ao final da aula, a turma pediu para a professora que na semana seguinte pudesse haver outra merenda pedagógica com lanche coletivo. Então assim aconteceu, e as crianças assistiram ao segundo documentário de *Patrick*. Uma nova reflexão foi elaborada, novas indagações e novas hipóteses de atividades surgiram. Inclusive, durante a realização das atividades, houve uma história que despertou um interesse maior pelas crianças, pois retratava a realidade na qual viviam. Nesta história, o gigante Dinomir, do caderno de atividades anterior, pede ajuda às crianças e à professora em uma carta, pois seu irmão está envolvido em “encrenca”. As palavras do novo glossário impactaram as crianças: ler ou ouvir expressões como “loló”, “camburão” soou bem familiar para a maioria. Uma das crianças falou impressionada:

- Loló! L, O, L, O, é assim que se escreve!

Observamos que aquela história deixou de fazer parte da fantasia, ela fazia parte do cotidiano das crianças. Alguns garotos, durante a aula-entrevista, costumavam dizer que gostariam de ser policiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A respeito da correção de fluxo escolar: tratando-se de um assunto amplo, pode ser levantada uma série de hipóteses para que sejam identificadas as causas do fracasso na escola. O intuito é vencer as dificuldades que se apresentam e alfabetizar essas crianças, possibilitando uma nova enturmação.

Através da convivência com as crianças, percebeu-se a falta de esperança, um desinteresse em estar na escola, na qual elas são banidas ou rotuladas pelo não acompanhamento do nível de sua turma regular. Ou seja, advindo daí: crianças sem sonhos e descrentes de uma vida melhor. Inclusive, foram encontradas crianças com atividades plásticas adormecidas, e com uma necessidade de ter alguém para desabafar, orientar para a vida.

Há ainda a recordação pessoal de sempre olhar nos olhos de cada uma e dizer palavras de incentivo, de cada carta recebida por gratidão e pela descoberta fantástica do mundo da leitura e da escrita.

Para que o trabalho fosse desenvolvido com excelência, houve a necessidade de uma busca maior por conhecimentos, através de leituras aprofundadas embasadas nos teóricos pós-construtivistas. O Geempa é um barco à vela, mas precisa que seus tripulantes estejam dispostos a mudar o curso de suas vidas influenciando seus alunos, enfrentando a tempestade do fracasso escolar e sem deixar o barco afundar. As crianças da correção de fluxo não precisavam de mais um comandante, elas precisavam de alguém que lhes desse a mão, apontasse a bússola e caminhasse lado a lado, mostrando-lhes que juntos todos são fortes.

As crianças não devem ser vistas como mais um número para atingir uma meta. É desejável buscar ter um olhar mais sensível em sala de aula, aplicando novas estratégias e observando as dificuldades de cada aluno para que todos possam aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Caderno de atividades a partir dos documentários Que letra é essa? E do gozo da ignorância ao prazer de aprender: caderno do professor. Porto Alegre: GEEMPA, 2010.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização** – 26 ed. – São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção Questões da nossa época; v. 6).

_____, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 51^a ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questão da Nossa Época).

GROSSI, Esther Pillar. (org.) **Aula-Entrevista: caracterização do processo rumo à escrita e à leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2013.

_____. **Cadernos de atividades a partir do livro Dinomir, o gigante:** livro do professor/ história original de E. Plocki; tradução e adaptação Esther Pillar Grossi. Porto Alegre: GEEMPA, 2009.

_____. **Didática da alfabetização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

PAIN, Sara. **Subjetividade e objetividade**: relação entre desejo e conhecimento. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

Revista do GEEMPA nº 5. **A Ruptura com o Construtivismo Piagetiano**. Porto Alegre: Gráfica e Editora Pallotti, 1997.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. **Grupos Áulicos**: a interação social na sala de aula. Porto Alegre: GEEMPA, 2005.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed., 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

Todos juntos somos fortes: caderno do professor. Porto Alegre: GEEMPA, 2010.

PORTFÓLIOS: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jaqueline de Oliveira Porto¹

Marlene Rodrigues²

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e responsável pelo desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, sociais e intelectuais em conjunto com a ação da família e comunidade (Brasil, 2023), e carrega com siglo eixos estruturantes para a organização pedagógica nessa etapa, sendo as interações e brincadeiras, pela qual deve-se nortear o desenvolvimento das aprendizagens das crianças da Educação Infantil (Brasil, 2010).

Porém esta etapa passou por um longo percurso de caráter assistencialista, até adentrarmos as concepções de infância e educação para as crianças pequenas que conhecemos hoje, Marques, Pegoraro, Silva (2019) e Fuly, (2012) apontam que as instituições voltadas para o atendimento de crianças iniciaram a partir da revolução industrial e da necessidade das mulheres de estarem inseridas no mercado de trabalho, então as primeiras instituições de Educação Infantil voltavam-se exclusivamente para o cuidado, alimentação e higiene das crianças, somente a CF de 1988 a Educação Infantil passa a ter caráter educacional, sendo garantida como direito da criança e dever do estado (Brasil, 1988).

A partir do momento em que o atendimento às crianças adquire este caráter educacional, mantendo a indissociação entre o cuidar e o educar (Brasil, 2010; Brasil, 2018), se estabelece a necessidade de avaliar nesta etapa, sendo que esta será realizada “mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (Brasil, 2023, art.3), sendo assim a BNCC (2018) aponta que o professor deve acompanhar as aprendizagens das crianças, por meio de

1 Mestranda em Educação Inclusiva PROFEI/UNIR; Especialista em Sociologia da Infância e Educação Infantil UNOPAR; Professora de Educação Infantil SEMED Jiparana – E-mail: jaqueline-porto@hotmail.com.

2 Doutora em Educação Escolar - UNESP – e-mail: marlene.rodrigues@unir.br.

observações dos percursos individuais e do grupo, a fim de perceber suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens” (p.39).

Compreendendo a avaliação na Educação Infantil em caráter formativo, este estudo tem o objetivo de percorrer sobre os principais teóricos acerca das abordagens e processos avaliativos nesta etapa, discorrer sobre as características e estruturação dos portfólios como principal instrumento de avaliação na Educação Infantil e refletir sobre as propostas de portfólio de avaliação da Educação Infantil em Ji-Paraná-RO.

METODOLOGIA

Este estudo tem por metodologia de pesquisa a abordagem qualitativa, buscando analisar de forma exploratória, envolvendo “levantamento bibliográfico e documental”, constituindo-se “a primeira etapa de uma investigação mais ampla” e descritiva, com o “objetivo primordial a descrição das características” da temática (Gil, p.27-28, 2008) tendo como base a revisão bibliográfica acerca da avaliação formativa educação infantil, considerando os principais referenciais teóricos e as legislações vigentes, atentando-se à BNCC, como principal documento regulador, posteriormente será apresentado itens essenciais para a construção deste documento, e por fim apresenta-se as reflexões sobre a organização do portfólio no município de Ji-Paraná – RO, partindo então para as discussões finais e resultados da pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Avaliação formativa na Educação Infantil

As Diretrizes Curriculares Nacionais apontam que os centros, escolas e instituições de Educação Infantil devem “criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças” objetivando uma observação crítica de situações de brincadeiras e interações das crianças, através de diferentes registros produzido pelo professor, que garantam a continuidade dos processos de aprendizagens entre as etapas, com a produção de uma documentação específica que forneça suporte de observação do desenvolvimento das aprendizagens das crianças (Brasil, 2010, p.29).

Proença (2018) afirma que a avaliação na Educação Infantil como instrumento metodológico, deixa de lado seu caráter tradicional de seleção, exclusão e autoritarismo, para uma visão formativa do processo, resultado dos “registros do professor, das observações, da reflexão posterior, do planejamento proposto e das experiências vivenciadas” (Proença, 2018, p.53).

A avaliação formativa é capaz de fazer o professor refletir sobre suas próprias ações, possibilitando reformular e reorganizar a ação educativa. Oliveira aponta que a avaliação formativa “auxilia o professor a refletir sobre as oportunidades de aprendizagem que estão sendo oferecidas às crianças”, e também garante às crianças sua participação efetiva no processo, percebendo seus “avanços, conquistas, potencialidades e dificuldades ao longo de sua aprendizagem” sendo instrumento de formação para a própria criança (Oliveira, 2019, p. 25441-25442).

Além do caráter formativo, a avaliação precisa ser mediadora, sendo que “o processo avaliativo mediador se remete a acompanhar, compreender e facilitar o progresso contínuo do aluno no decorrer de cada etapa” (Nogueira; Sousa, 2022, p.89). Roffmann, afirma que a avaliação mediadora deve observar e refletir para dar continuidade nas ações educativas, valorizar e validar a maneira com que as crianças constroem seus próprios conhecimentos, possibilita o professor uma reflexão permanente sobre o agir das crianças, a avaliação mediadora deve registrar o processo (2011, p.72).

Avaliação na educação infantil:

será sempre da criança em relação a si mesma e não comparativamente com as outras crianças. O olhar que busca captar o desenvolvimento, as expressões, a construção do pensamento e do conhecimento (etc.) deve identificar, também, seus potenciais, interesses, necessidades, pois, esses elementos serão cruciais para a professora planejar atividades ajustadas ao momento que a criança vive (Brasil, 2012, p.14-15).

Compreendendo a ação formativa e mediadora da avaliação na Educação Infantil, adota-se o portfólio como principal instrumento avaliativo para essa etapa, juntamente com outras formas de registros. Proença (2018) afirma que a utilização do portfólio possibilita uma avaliação inicial e processual, podendo ser instrumento também de formação e avaliação para a prática dos professores, “o portfólio é um meio, não um fim em si mesmo, facilitador de interações e relações formativas, construídos por sujeitos de um determinado grupo” (p.90) sendo uma apresentação do percurso de desenvolvimento da criança, mas também “desvela o modo como o professor aprende a aprender” (p. 93).

Estruturando portfólios

Compreendendo sua função formativa, mediadora e reflexiva, o portfólio deve ser diferenciado do dossiê, que este é apenas uma pasta arquivo com trabalhos feitos pela criança, para além disso, o portfólio se constitui como um conjunto de produções e registros, organizados de forma intencional e sistemática, de modo a expor os processos e percursos percorridos pelas crianças, evidenciando as evoluções e aprendizagens (Silva, Craveiro, 2014).

Os materiais organizados nos portfólios, devem seguir uma ordem cronológica, registrando as datas, ou organizados por categorias (Silva, Craveiro, 2014). Sendo necessários alguns instrumentos para que se possa reunir os materiais necessários para a construção do portfólio, afim de mostrar o percurso da criança ao longo do ano letivo ou ciclo:

- **Escutar e observar**

Talvez o primeiro passo a ser dado, a escuta, estar aberto a ouvir as crianças, a reconhecer suas aprendizagens já construídas, para iniciarmos o portfólio precisamos adentrar ao processo de escuta “como uma metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido – ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção” (Rinaldi, 2020, 124) se fazendo iniciar o processo com esta habilidade sensível, para percebermos quais são as vivências necessárias a serem provocadas no trabalho pedagógico através da escuta e observação, de forma a interpretar (Rinaldi, 2020).

- **Registrar**

Para que a escuta e as observações sejam efetivas, e não se percam é necessário registrar para posteriormente documentar, os registros podem ser realizados de diferentes formas, escritas, fotografias, filmagens, interpretações, sendo o registro “o acervo de conhecimentos do professor, que lhe possibilita recuperar a história do que foi vivido, tanto quanto lhe possibilita avaliá-la propondo novos encaminhamentos” (Brasil, 1998 p. 203).

- **Documentar**

A documentação deve ser realizada ao longo do processo, partindo das observações e registros, ela é um importante instrumento de comunicação das aprendizagens, de forma a torna-las visíveis para as crianças, educadores e famílias, podendo adquirir forma de painéis, folders, murais, recursos audiovisuais, exposições e portfólios (Proença, 2022).

- **Relatar aprendizagens**

Segundo Proença (2018, p. 51) “Ao escrever o professor deixa marcas, que são muito mais comprometedoras do que palavras, que se perdem e se esvaziam”, sendo assim, a partir dos registros feitos dos momentos de observações e escuta, o professor deverá relatar de forma escrita as aprendizagens, de forma a agregar além dos registros da própria criança, também as inferências do professor sobre a criança individualmente ou em grupo.

- **Efetivar a participação das crianças**

Para Villas Boas (2012, p.47) o portfólio deve “possibilitar uma prática avaliativa comprometida com a formação do cidadão capaz de pensar e tomar decisões”, para isso a autora destaca alguns princípios fundamentais para

alcançar tal prática, sendo necessária a efetiva participação das crianças a partir da construção do portfólio pela própria criança, reflexão acerca das produções a serem incluídas, o desenvolvimento da criatividade e sua autoavaliação.

Reflexões sobre o portfólio no município de Ji-Paraná

As Orientações Curriculares de Ji-Paraná é o principal documento orientador para o currículo, este apontam que os processos avaliativos para a primeira infância nas Escolas de Educação Infantil e Centros de Educação Infantil devem considerar a integralidade e subjetividade da criança, considerando-a como sujeito biopsicossocial, onde o avaliar deve ser pautada na observação sensível, registro e documentações, estabelecendo alguns instrumentos avaliativos para a Educação Infantil, sendo “a escuta, observação, registro, documentação pedagógica, portfólio e relatório individual” (Ji-Paraná, 2020, p.108-109).

O supracitado documento estabelece que o portfólio:

É um instrumento em que se organiza as observações e registros diários, relatórios e parte da documentação pedagógica, tendo uma organização individual, onde se pode garanti a inserção organizada das experiências vivenciadas na Educação Infantil. É um dos instrumentos de avaliação condizentes com a concepção de avaliação, uma coleção proposital, que conta uma história da trajetória infantil, demonstra o percurso por elas nos seus processos de aprendizagens e desenvolvimento. Trata-se, também, de uma mostra das intervenções, metodologias e ações adotadas pelo professor, as quais contribuem com o desenvolvimento infantil. No portfólio se organiza ao longo do ano, as vivências e experiências de forma cronológica e progressiva da criança. (Ji-Paraná, 2020, p.114).

As Orientações Curriculares apontam diferentes formas de organização de registros que podem compor o portfólio, através de expressões das crianças, fotos, objetos, coleções, falas, registros do professor, registros gráficos e escritos das crianças, produções artísticas, mini-histórias, entre outros. Outro aspecto apresentado pelas Orientações Curriculares é de que o portfólio é único e exclusivo da criança, pois ele expressa seu percurso e vivência, a qual deve ser elaborado com a participação ativa da criança e colaborar com a reflexão do professor, o portfólio possibilita comunicar para as famílias as vivências da criança na instituição (Ji-Paraná, 2020, p. 114).

A Resolução Nº 105/2019, valida o sistema de avaliação das instituições pertencentes ao sistema municipal de ensino de Ji-Paraná, o documento trata da organização da avaliação da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II, apresentando critérios básicos para a composição do portfólio de avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, sendo eles apresentados na tabela abaixo:

CRITÉRIOS PARA A ORGANIZAÇÃO DO PORTFÓLIO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	
Capa	a) Identificação da escola. b) Nome da criança e data de nascimento. c) Identificação do professor. d) Ano de escolaridade.
Atividades	a) Apresentar duas atividades por mês atendendo os campos de experiências, nos termos das Orientações Curriculares. b) Conter nome da criança, do professor e data da realização c) A atividade deve atender as necessidades de aprendizagens da criança, sua faixa etária e seus objetivos de aprendizagens e desenvolvimento, deve apresentar registro reflexivo do nível social, afetivo, cognitivo e sensorial. d) A atividade pode ser inserida através de fotografias, desde que apresente o registro escrito da vivência e autorização para uso de imagens fornecida pelos responsáveis.
Relatório de aprendizagem	Deve ser elaborado ao final do ano letivo e conter: a) Registro das aprendizagens e do desenvolvimento da criança, observando as Orientações Curriculares. b) Assinatura do professor, supervisor e diretor. c) Ser inserido no Educar-Lex (Plataforma indisponível na atualidade). d) Ser arquivado na pasta individual da criança e uma cópia no portfólio.
Outras considerações	a) Ao encerramento do ano letivo deve ser entregue aos pais junto ao portfólio. b) Deve ser entregue junto ao portfólio em caso de transferência no decorrer do ano. c) Os critérios devem ser adotados também como referência para a avaliação da criança com deficiência na Educação Infantil.

Fonte: Adaptação (Ji-Paraná, 2019, p. 18).

A partir do embasamento teórico sobre o portfólio, sob a ótica de uma avaliação formativa e mediadora, descrição de sua concepção pelas Orientações Curriculares, e construção a partir dos critérios estabelecidos pelo Sistema de Avaliação do município, podemos compreender como é visto o principal instrumento avaliativo para a Educação Infantil nas instituições públicas de Ji-Paraná, para darmos encaminhamentos as análises dos resultados e discussões deste estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Avanços e desafios na efetivação do portfólio como instrumento formativo

As Orientações Curriculares de Ji-Paraná (2020) demonstram consonância com a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais ao estabelecer a avaliação formativa, com diferentes instrumentos para avaliação na Educação Infantil e o portfólio como instrumento central. A Resolução N° 105/2019 apresentam critérios e objetivos que orientam os professores na construção do portfólio, garantindo padronização e qualidade mínima, porém, por ser um documento de 2019, está em defasagem com as normas estabelecidas pelas Orientações Curriculares de Ji-Paraná, que apontam para além do portfólio e do relatório

individual de aprendizagem a necessidade de outros documentos, como a escuta, a observação, o registro e a documentação pedagógica, como meios de se desenvolver os processos avaliativos (Ji-Paraná, 2020).

Embora Villas Boas (2012) defenda a construção do portfólio pela própria criança, envolvendo reflexão e autoavaliação, a Resolução 105/2019 não explicita mecanismos que garantam essa participação efetiva, já as Orientações Curriculares do município deixa claro que a organização e construção do portfólio deve valorizar a participação da criança, e cabe “ao professor pensar em estratégias para compartilhar com as crianças essa organização” (Ji-Paraná, 2020, p.114).

Os estudos possibilitaram compreender que há uma emergente necessidade de se atualizar o Sistema de Avaliação do Município, para que este esteja em consonância com a Base Nacional Comum Curricular e com as Orientações Curriculares de Ji-Paraná, pois enquanto as Orientações Curriculares prezam por uma avaliação sob um olhar sensível, onde pode-se compor o portfólio com objetos de coleção, diálogos, mini-histórias entre outras possibilidades, os critérios apresentados na Resolução 105/2019 estabelece “duas atividades por mês” e “um relatório de aprendizagem”, o que pode levar a uma prática mecânica, transformando o portfólio em mero cumprimento de protocolo, aproximando-o mais de um dossiê do que de um verdadeiro instrumento formativo, outro ponto a ser destacado é que o sistema de avaliação apresenta o portfólio com caráter exclusivamente individual, não contemplando as aprendizagens construídas coletivamente através de interações e brincadeiras do grupo.

Embora os critérios para a elaboração estejam em defasagem com as Orientações Curriculares, é possível que o professor no exercício de sua reflexão e criticidade elabore esse instrumento de avaliação, atendendo os critérios estabelecidos e também fomentando uma avaliação formativa, possibilitando a participação das crianças na escolha das atividades, seleção das fotografias, realizando registros através da escuta e observação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo aprofundou-se em descrever as concepções de avaliação para a educação Infantil, se pautando principalmente na avaliação formativa e de abordagem mediadora, com foco central no portfólio, como principal instrumental para avaliação nesta etapa. Para atingir o objetivo, foi apontado os principais teóricos a cerca do tema, apresentando a estruturação do portfólio em uma perspectiva formadora, em seguida foi analisado os principais documentos orientadores para o processo avaliativo nas instituições de Educação Infantil em Ji-Paraná.

A partir das reflexões teóricas que embasam a construção do portfólio como instrumento avaliativo em Ji-Paraná, foi possível perceber que este pode se transformar em uma ferramenta de avaliação formativa, tanto para a criança como para o professor, mas é necessário um olhar crítico e reflexivo do professor, atendendo a escuta, a observação, o registro e a documentação do processo, e não apenas ao final do ciclo, além de considerar a participação ativa da criança como protagonista do desenvolvimento de suas aprendizagens.

Com este estudo conclui-se a necessidade de atualização do Sistema de Avaliação do município de Ji-Paraná, para que os critérios de avaliação possam atender em maior conformidade, tanto com a Base Nacional Comum curricular, quanto com As orientações Curriculares para o município, estabelecendo assim a efetivação de uma avaliação formativa nas instituições de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério Da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Volume 3: Conhecimento de mundo. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 jul. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 7. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023. 64 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Infantil**. Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. (Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria nº 1.147/2011, do Ministério da Educação). Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

FULY, Viviane Moretto da Silva. **Educação infantil**: da visão assistencialista à educacional. INTERFACES DA EDUCAÇÃO, [S. l.], v. 2, n. 6, p. 86–94, 2012. DOI: 10.26514/inter.v2i6.588. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/588>, Acesso em: 30 nov. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.]

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 41. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. 104 p.

Ji-PARANÁ, Conselho Municipal de Educação. **Resolução N° 105/2019-CME/PMJP/RO**. Valida o sistema de avaliação das instituições pertencentes ao sistema municipal de ensino. Ji-Paraná: SEMED 2019.

Ji-PARANÁ, Secretaria Municipal de Educação. **Resolução N° 118/2020-CME/PMJP/RO**. Orientações Curriculares do Município de Ji-Paraná. Ji-Paraná: SEMED 2020.

MARQUES, Circe Mara; PEGORARO, Ludimar; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na educação infantil**. Revista Linhas, Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 255–280, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820422019255>. Acesso em: 29 jun. 2025.

NOGUEIRA K. E. S; SOUSA S. L. Uma breve discussão sobre avaliação educacional e os tipos de avaliação: formativa e somativa. **Cadernos da Pedagogia**, v. 16, n. 34, p. 84-91, janeiro-abril. 2022.

OLIVEIRA, R. A de. Portfólios audiovisuais Concepção de avaliação formativa na educação infantil / Portfólio audiovisual Desenho da avaliação formativa na educação infantil. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, [S. l.], v. 11, pág. 25438–25450, 2019. DOI: 10.34117/bjdv5n11-206. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/4687> Acesso em: 21 nov. 2025.

PROENÇA, Maria Alice. **O registro e a documentação pedagógica: entre o real e o ideal... o possível!** São Paulo: Panda educação, 2022.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente: abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. São Paulo: Panda educação, 2018.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. Tradução de Vania Cury. 12. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.

SILVA, Brigitte; CRAVEIRO, Clara. **O Portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática**. Zero-A-Seis, [S.L.], v. 16, n. 29, p. 33, 9 jan. 2014. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2014n29p33>.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 8. Ed. Campinas: Papirus, 2012.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ATRIBUIÇÕES, DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA

Regina Kauanne Francelino Bringel¹

INTRODUÇÃO

Este trabalho é produto final da Especialização em Coordenação pedagógica e Supervisão escolar, do curso de pós-graduação da Faculdade de Minas. Tem como objeto de estudo o coordenador pedagógico, uma vez que, ele atua como um elo crucial entre a gestão escolar, professores, estudantes e as famílias. Sua função transcende a simples supervisão administrativa, envolvendo a promoção de uma cultura escolar centrada na aprendizagem, no desenvolvimento profissional dos professores e na melhoria contínua dos processos educacionais.

O interesse pela temática surgiu em decorrência do exercício da função de coordenadora pedagógica, em um cenário onde a qualidade do ensino e a eficácia das práticas pedagógicas são prioridades constantes, com isso, compreender o papel do coordenador pedagógico torna-se essencial para o aprimoramento do sistema educacional e da prática cotidiana

Conforme Libâneo (2001) enfatiza, o coordenador pedagógico desempenha um papel essencial na viabilização, integração e articulação das atividades pedagógicas na escola. Sua atuação está diretamente ligada aos professores, alunos e pais, constituindo uma ponte fundamental entre esses atores do processo educativo. No que tange ao corpo docente, o coordenador assume a importante função de oferecer suporte didático-pedagógico, promovendo uma constante reflexão sobre as práticas de ensino. Ele colabora com os professores na análise crítica de suas abordagens pedagógicas, auxiliando na construção de novas estratégias e situações de aprendizagem. Esse apoio visa não só enriquecer a prática docente, mas também aperfeiçoar o desenvolvimento dos alunos ao longo de sua formação escolar.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins. Especialista em Educação Infantil, Anos Iniciais, Psicopedagogia, Coordenação pedagógica e Supervisão escolar. Professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Palmas Tocantins.

Trata-se, portanto, de um tema situado na área pedagógica que possui relevância social e acadêmica, pois nas instituições de ensino, o coordenador pedagógico desempenha um dever primordial na promoção da qualidade da educação, no desenvolvimento profissional contínuo do corpo docente, impactando positivamente na qualidade do ensino ofertado. Promove à inclusão e à equidade, pois trabalha para atender as necessidades individuais e coletivas da comunidade escolar, corrobora para a formação de cidadãos críticos, criativos e éticos. Possibilita uma educação de qualidade e equitativa, para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, onde todos tenham acesso às oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

Desse modo, a problemática deste texto orbita na seguinte questão: Quais as funções e atribuições do coordenador pedagógico nas unidades de ensino? Assim, o objetivo geral deste texto é analisar o papel do coordenador pedagógico como agente facilitador da qualidade do ensino e do desenvolvimento profissional dos professores, investigando suas responsabilidades, desafios e contribuições para o aprimoramento do processo educativo no contexto escolar. Quanto aos objetivos específicos: 1) Abordar historicamente a coordenação pedagógica, evidenciando o processo de formação da referida função; 2) Descrever as atribuições e responsabilidades que o coordenador pedagógico possui no dia a dia escolar; 3) Demonstrar a importância desse profissional para o andamento das práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola. O corpus investigativo deste constituiu-se de revisão bibliográfica alicerçada em teóricos como, Almeida (2001), Anjos (1988), Ferreira (2010), Libâneo (2001, 2002 e 2013), Paiva e Paixão (2002), Perrenoud (1999), Placco e Souza (2012), Sacristán(1999), Síveres (2015), Vasconcellos (2002 e 2007), além de documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4024/61 e 9.394 de 1996.

De tal modo será abordado neste texto as características do coordenador pedagógico ao longo do tempo, traçando o caminho da supervisão escolar até a coordenação pedagógica. Em seguida será apresentado o papel do coordenador no ambiente escolar, suas funções e atribuições. Posteriormente, traremos foco para os princípios que norteiam a função do coordenador, mediador, articulador e formador. Por fim, discutiremos os desafios enfrentados pelo coordenador pedagógico nas instituições de ensino.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO AO LONGO DO TEMPO

A configuração do coordenador pedagógico no ambiente escolar é relativamente recente e teve origem na função de supervisão educacional. A supervisão surgiu no Brasil com o intuito de fiscalização e inspeção. Etimologicamente, supervisão significa “visão sobre”, e da sua origem traz o

viés da administração, que a faz ser entendida como gerência para controlar o executado. Desta forma, foi-se desenvolvendo e ganhando espaço, inclusive no ambiente escolar passando a ser exercida como função de controle no processo educacional (FERREIRA, 2010).

O primeiro registro legal sobre a atuação do Supervisor Escolar no Brasil, data o ano de 1931. Neste período estes profissionais executavam as normas prescritas pelos órgãos superiores, e eram chamados de orientadores pedagógicos ou orientadores de escola e tinham como função básica a inspeção (ANJOS, 1988). Dessa forma, coloca-se o profissional da supervisão em plano superior aos professores para inspecionar, e garantir a execução das ações, estas então, seriam suas atribuições neste momento da história

A origem da supervisão escolar também está associada ao Programa de Assistência e Formação de Professores Leigos (PABAE), implantado no Brasil no final da década de 50 e início da década de 60, em virtude de um acordo firmado entre Brasil e Estados Unidos. O programa manteve o supervisor escolar impreterivelmente com a função de controlar e inspecionar. Segundo Paiva e Paixão (2002, p. 61), a partir do “acordo sobre Serviços Técnicos Especiais, o governo americano concordou em colocar à disposição do governo brasileiro serviços técnicos”. Dessa forma, o PABAE tinha por objetivo treinar os educadores brasileiros a fim de que estes garantissem a execução de uma proposta pedagógica voltada para a educação tecnicista, dentro dos moldes norte-americanos.

O papel desenvolvido pelo supervisor pedagógico, e a função deste profissional encontrava-se amparada na Lei de Diretrizes e Bases- 5.692/71; consequentemente, sua atuação era regulamentada e o seu papel definido em lei:

O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância. (LDB, 1961, art.53).

Ao longo da década de 1980, ver-se uma mudança no cenário político, com os movimentos de professores articulando-se em torno da reformulação das diretrizes da pedagogia, como: o movimento pelas “Diretas já” que ganhou as ruas em 1983-1984, a eleição indireta de Tancredo Neves em 1985 e a promulgação, em 1988, da Constituição Federal. Esse cenário político e educacional mostrava que uma nova mentalidade de liberdade unia as pessoas em torno da busca de conquistas sociais.

É o início de uma ressignificação na função do supervisor escolar, que se torna um elemento inadequado aos interesses pretendidos pelos novos cenários políticos. Com isso é necessário um novo perfil que fosse responsável por garantir uma qualidade educacional e não apenas uma forma de controle. Assim, em

alguns lugares do Brasil, passa-se a utilizar o termo coordenador pedagógico, que assumiria a função antes desempenhada pelo supervisor pedagógico. Apesar de continuar amparada na lei nº. 5.692 de 1971, a nomenclatura de supervisor pedagógico começa a entrar em desuso, sendo utilizada, em seu lugar, a denominação de coordenador pedagógico, situação esta que somente será mais claramente definida a partir dos anos 90, com o advento da LDB de 1996.

A função da coordenação pedagógica, para Vasconcellos (2002), surge com a intenção de democratização da Educação e está estreitamente relacionada à supervisão escolar. Para ele, na coordenação pedagógica, a hierarquização, o controle e a vigilância dão lugar ao trabalho coletivo integrado e à mediação. O autor afirma que “a equipe de coordenação escolar tem por função articular todo o trabalho em torno da proposta geral da escola e não ser elemento de fiscalização, de controle formal e burocrático” (Vasconcellos, 2007, p. 160).

O coordenador pedagógico então, torna-se o profissional que tem como tarefa central, à de organizar a gestão pedagógica da escola, ele passa a ter de refletir sobre os fazeres no ambiente educacional, assumindo enquanto educador, a dimensão política da função. Essa nova dimensão coloca o coordenador pedagógico como o professor de seus professores, alguém que provoca, desafia, incita, faz-se questionar e promove o pensar nas práticas pedagógicas.

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO AMBIENTE ESCOLAR

A coordenação pedagógica perpassa todas as dimensões da instituição de ensino: direção, secretaria, docentes, biblioteca, discentes, pais e comunidade em geral. É a função de autoridade pedagógica da escola, portanto, possui um grande papel a desempenhar. Com isso, torna-se importante que os Coordenadores Pedagógicos Escolares entendam sua identidade.

A identidade do coordenador pedagógico é um processo complexo que envolve diversos elementos, como formação acadêmica, experiência profissional, valores pessoais e visão da educação. Ela é construída diariamente e é fortemente influenciada pelo seu compromisso com a missão da escola. O trabalho do coordenador pedagógico deve ser moldado por seus valores éticos e sua compreensão da responsabilidade profissional. Isso inclui o compromisso com a promoção do respeito à diversidade, ao bem estar dos estudantes e por fim, à busca pela excelência educacional.

De acordo com Síveres (2015), o processo educativo pautado por meio da Pedagogia da Presença versa sobre uma caracterização dos sujeitos educativos para a compreensão de que todos os seres humanos são únicos e se expressam por intermédio de competências, talentos e aptidões que são concernentes de

modo peculiar a cada sujeito. Olhando para a pedagogia da presença, nota-se princípios para uma boa condução do trabalho dos professores, pelo coordenador pedagógico. Logo, a materialização desses princípios se dá por meio do estabelecimento de vínculos, afeto, pertencimento e respeito na promoção das atividades no âmbito escolar.

Segundo Libâneo (2013): autoridade, responsabilidade, decisão, disciplina e iniciativa, são fatores fundamentais para o exercício da função de coordenador pedagógico. O coordenador como líder, coordena, mas ao mesmo tempo, tem em suas mãos o poder de delegar tarefas à sua equipe. A responsabilidade é uma exigência da autoridade, pois mesmo que as decisões sejam tomadas coletivamente pelo processo de descentralização, no final, a responsabilidade é de quem está à frente da coordenação. Para o coordenador, a decisão é fundamental, pois ele precisa diante de vários cenários, tomar medidas adequadas e concretas. A disciplina contida na autoridade, na responsabilidade e na decisão, compatibiliza a conduta individual com as normas, regulamentos, interesse da vida social e escolar, assumidos coletivamente. Por fim, ter iniciativa é assumir a capacidade crítica e criadora para encontrar soluções aos problemas e desafios que se apresentam no processo de tomada de decisão, implicando a capacidade de lidar com os imprevistos que aparecem nas diversas situações no ambiente escolar.

Para Libâneo (2002, p. 51), a “escola é o mundo do saber: saber ciência, saber cultura, saber experiência, saber modos de agir, saber estratégias cognitivas, saber sentir; é o mundo do conhecimento”. É um ambiente complexo e cheio de possibilidades. Assim sendo, é evidente que a escola tenha um profissional que trabalhe para garantir que a instituição de ensino cumpra com eficiência sua função e garanta o direito à aprendizagem dos estudantes.

O coordenador pedagógico assume o compromisso de desempenhar atividades de: planejar, coordenar, gerir e acompanhar, avaliar todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir os objetivos propostos, e prezando sempre pelos processos cognitivos, operativos, sócio-afetivos para promover melhorias nas aprendizagens dos alunos. Neste caso, (LIBÂNEO, 2013, p. 181-183), descreve as funções próprias do coordenador pedagógico. São elas:

1. Coordenar e gerir a elaboração de diagnósticos, estudos e discussão para a elaboração do projeto pedagógico-curricular e de outros planos e projetos da escola;
2. Assegurar a unidade de ação pedagógica da escola, propondo orientações e ações de desenvolvimento do currículo e do ensino e gerindo as atividades curriculares e de ensino, tendo em vista a aprendizagem dos alunos;
3. Prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores, através de observação de aulas, entrevistas, reuniões de trabalho e outros

meios especialmente em relação a: [...] Propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores, visando aprimoramento profissional em conteúdos e metodologias e oportunidades de trocas de experiências e cooperação entre os docentes; Acompanhar e avaliar o desenvolvimento do projeto pedagógico-curricular e dos planos de ensino, a atuação do corpo docente, os critérios e as formas de avaliação da aprendizagem dos alunos, por meio de práticas colaborativas.

O coordenador pedagógico é um educador especializado em manter a motivação do corpo docente. Ele deve desenvolver uma comunicação clara e assertiva com sua equipe e sempre promover feedbacks aos professores. Feedbacks construtivos que mostram o que pode ser melhorado, específico e baseado em fatos, conciso, coerente e que levanta pontos pertinentes. Deve firmar o compromisso coletivo em torno dos objetivos e finalidades do trabalho escolar, exercendo liderança e demonstrando competência, definindo que caminhos tomar, que papéis devem ser propostos a se cumprir, buscando firmemente ser transformador, trabalhando em parceria, integrando a escola e a comunidade na qual se insere.

COORDENADOR MEDIADOR, ARTICULADOR E FORMADOR

Os trabalhos de um Coordenador Pedagógico são orientados por três princípios: articulação, mediação, formação. Como articulador, o coordenador fornece condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares. Almeida e Placco (2001) afirmam:

Para a superação das necessidades cotidianas da escola, se exige um trabalho coletivo, que, por sua vez, exige a presença e a atuação de um articulador, dos processos educativos que ali se dão. Esse articulador precisa agir nos espaços-tempos diferenciados, seja para o desenvolvimento de propostas curriculares, seja para o atendimento a professores, alunos e pais, nas variadas combinações que cada escola comporta. (ALMEIDA e PLACCO, 2001, p. 18).

O coordenador pedagógico atua como um elo entre os diferentes elementos da comunidade escolar, articulando e facilitando a comunicação e a colaboração, visando promover um ambiente escolar harmonioso e produtivo. Ele é responsável por promover junto à equipe escolar ações de cunho pedagógico com as políticas educacionais, diretrizes curriculares e metas institucionais estabelecidas pelos órgãos educacionais. Além disso, trabalha em articulação com toda comunidade escolar na construção e revisão do Projeto Político Pedagógico. Logo entende-se que a função designada a esse profissional é de tamanha responsabilidade, já que as suas ações poderão transformar a realidade da educação da unidade escolar na qual trabalha.

Placco e Souza, defendem que “o trabalho do coordenador está ligado ao aluno, ao professor e à comunidade escolar”, sendo “um elo entre aluno, professor e direção” (2012, p.11-12). Ele é o mediador entre currículo e professores; gestores e professores, professores e pais, professores e estudantes e facilitando a comunicação entre esses pares. Media o processo de aprendizagem dos estudantes identificando possíveis dificuldades ou desafios. Oferece suporte individualizado a fim de garantir que todos os estudantes permaneçam na escola e aprendam. Além disso, desempenha um papel fundamental na resolução de conflitos e na promoção do diálogo construtivo dentro da unidade escolar, pois é preciso que a relação entre docentes e coordenação pedagógica seja pautada no respeito às diferenças e na troca de experiências, buscando sempre ouvir e orientar os docentes em suas dúvidas. Quanto às relações entre docentes e coordenadores pedagógicos, Libâneo (2004) ressalta que:

[...] junto ao corpo docente o coordenador tem como principal atribuição a assistência didática pedagógica, refletindo sobre as práticas de ensino, auxiliando e construindo novas situações de aprendizagem, capazes de auxiliar os alunos ao longo da sua formação. (LIBÂNEO, 2004, p. 193).

Dessa forma, o coordenador pedagógico irá atuar oferecendo suporte aos professores, ajudando-os a superar desafios pedagógicos e desenvolvendo estratégias para melhorar o desempenho acadêmico, facilitando o compartilhamento de boas práticas entre os professores, além de identificar necessidades de desenvolvimento profissional.

Como formador, ele desempenha um papel crucial no desenvolvimento profissional dos professores. O coordenador organiza e facilita atividades de formação continuada com o objetivo de atualizar e aprimorar as habilidades pedagógicas dos docentes. As formações contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento profissional do professor, permitindo que seja realizada uma reflexão sobre a própria prática docente. Dessa forma, é fundamental articular novos conhecimentos nas práticas dos professores, proporcionando mudanças e transformações na docência (SACRISTÁN, 1999).

A reflexão possibilita transformar o mal-estar, a revolta, o desânimo, em problemas, os quais podem ser diagnosticados e até resolvidos com mais consciência, com mais método. Ou seja, uma prática reflexiva nas reuniões pedagógicas, nas entrevistas com a coordenação pedagógica, nos cursos de aperfeiçoamento, nos conselhos de classe, etc... - leva a uma relação ativa e não queixosa com os problemas e dificuldades (PERRENOUD, 1999, p. 68)

A formação dos professores deve ser realizada na própria escola, assim, torna-se possível a todos discutirem as reais necessidades, bem como, os problemas enfrentados no dia a dia no espaço escolar, procurando temas que contribuam com as necessidades encontradas. Logo, a formação concebida e

organizada pelo coordenador pedagógico deve ser ampla e estar vinculada aos objetivos da escola, bem como o desenvolvimento profissional dos professores, levando em consideração sua relação com a comunidade escolar.

Ao desempenhar esse papel de formador de maneira eficaz, o coordenador pedagógico contribui significativamente para a melhoria do ensino, capacitando e subsidiando os professores a transformarem seu conhecimento, em práticas de ensino eficazes, que beneficiam diretamente os estudantes e promovendo a elevação dos indicadores de aprendizagem.

DESAFIOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

A coordenação pedagógica é construída por meio das possibilidades e desafios encontrados no dia a dia escolar. A atuação do Coordenador Pedagógico pode vir a gerar discussões no interior da escola. Tal profissional, tão essencial no espaço escolar, exerce em seu cotidiano, uma série de ações.

Segundo Lima e Santos (2007. p.79) várias metáforas são construídas condensando o seu papel e função na escola com distintas rotulações ou imagens, dentre elas, a de “bombril” (mil e uma utilidades), a de “bombeiro” (o responsável por apagar os fogos dos conflitos docentes e discentes), a de “salvador da escola” (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos).

Ao exercer essas e outras diferentes funções, o coordenador pedagógico tende a agir como uma verdadeira máquina multifuncional, diante das cobranças e tarefas que lhe são impostas, isso gera uma enorme dificuldade no desenvolvimento de seu trabalho e prejudica a definição do seu campo de atuação na unidade escolar.

O coordenador escolar é aquele que combina conhecimento, habilidades de liderança, ética e empatia para promover o sucesso educacional da escola e de seus estudantes, dessa forma sua postura profissional deve estar sempre em evidência. É o profissional que trabalha com as diferenças, pois lida com desafios interpessoais e procura garantir um ambiente de trabalho positivo. Precisa liderar com base no conhecimento das leis, promovendo uma gestão eficaz e garantindo que a escola esteja em conformidade com as normas educacionais

Além disso, orienta aos que dizem saber, democratizando o ambiente educacional, promovendo o diálogo, o envolvimento, o engajamento, tomada de decisão coletiva e interação no grupo. Entretanto, um dos maiores desafios é lidar com os professores especialistas, uma vez que, o coordenador precisa ganhar legitimidade sem entender profundamente os componentes curriculares de cada área do conhecimento, quando atuando nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, exploramos a relevância e as responsabilidades do coordenador pedagógico no ambiente escolar. Esse profissional desempenha um papel importante na articulação entre todos que estão inseridos na comunidade escolar, sejam pais, estudantes, docentes, equipe gestora, etc., promovendo um ambiente educacional mais colaborativo e eficiente. Destacamos como suas funções vão desde a elaboração e implementação de projetos pedagógicos até o suporte contínuo ao desenvolvimento profissional dos docentes e o acompanhamento do desempenho dos alunos.

A presença de um coordenador pedagógico eficaz pode fazer uma diferença significativa na qualidade do ensino oferecido, contribuindo para um aprendizado mais significativo e alinhado com as necessidades contemporâneas da sociedade. Além disso, a sua capacidade de mediar conflitos e promover um clima escolar positivo é essencial para a construção de uma comunidade escolar harmoniosa e produtiva.

Para o futuro, é fundamental que as instituições de ensino invistam na formação continuada desses profissionais e reconheçam sua importância estratégica na estrutura escolar. Políticas educacionais que valorizem e deem suporte aos coordenadores pedagógicos são indispensáveis para a melhoria constante da educação.

Em suma, o coordenador pedagógico é um agente transformador dentro das escolas, e seu papel, quando bem executado, repercute positivamente em todos os aspectos da vida escolar. Investir na formação e valorização desse profissional é investir no futuro da educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinha Ramalho; PLACCO, Vera M. N. S. (org.) **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Ed. Loyola, 2001.

ANJOS, Almerinda dos. **Relação entre a função de liderança do Supervisor Escolar e a satisfação de professores**: estudo de caso na 1ª D. E. de Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: PUCRS, 1988.

BRASIL. **Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 de maio. 2024.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 8ª ed. Cortez Editora. São Paulo, 2010.

LIBANEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática.** São Paulo: Herccus Editora, 2013.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educativas e profissão docente. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

PAIVA, Edil Vasconcellos de; PAIXÃO, Lea Pinheiro. **PABAE (1956 – 1964):** a americanização do ensino elementar no Brasil? Niterói: EdUFF, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

PLACCO, V.M.N.S.; SOUZA, V.L.T. **O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores:** contribuições à compreensão de sua identidade profissional. 9-20p. *In:* PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação.** São Paulo: Loyola, 2012.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SÍVERES, Luiz. **Encontros e diálogos:** pedagogia da presença, proximidade e partida / Luiz Síveres. – Brasília: Liber Livro, 2015.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

_____. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 17ª ed. São Paulo: Libertad, 2007.

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Adolescentes 20, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 103
Alfabetização 40, 41, 42, 43, 44, 115, 133, 134, 135, 138, 139, 140, 142
Alunos 30, 51, 55, 77, 80, 90, 92, 102, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 118, 121, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 153, 157, 158, 159, 160, 161
Aprender 7, 15, 39, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 68, 71, 73, 74, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 146, 152
Aprendizagem 11, 14, 19, 22, 31, 33, 35, 38, 41, 43, 44, 69, 72, 79, 80, 83, 88, 92, 93, 99, 102, 108, 111, 125, 127, 129, 130, 131, 133, 136, 137, 138, 139, 146, 148, 149, 150, 153, 157, 158, 159, 160, 162
Avaliação 10, 18, 25, 34, 114, 140, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 158

B

- BNCC 3, 7, 9, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 27, 29, 30, 36, 37, 38, 50, 53, 54, 55, 57, 103, 104, 105, 107, 108, 110, 111, 112, 118, 119, 126, 144, 145, 149, 152
Bourdieu 33, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67

C

- Comunidade 14, 16, 56, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 101, 102, 107, 122, 135, 144, 154, 156, 158, 159, 160, 161
Conhecimento 8, 10, 12, 14, 15, 22, 23, 30, 31, 32, 34, 35, 41, 50, 56, 60, 70, 78, 81, 82, 83, 84, 85, 88, 89, 93, 94, 96, 99, 100, 101, 102, 104, 108, 126, 127, 128, 133, 135, 137, 139, 143, 146, 157, 160
Cotidiano 7, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 38, 39, 42, 43, 45, 46, 47, 50, 51, 52, 55, 62, 63, 68, 73, 74, 78, 79, 106, 108, 114, 118, 122, 130, 134, 141, 160, 162
Crianças 20, 77, 83, 98, 100, 103, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 150
Cultura 10, 11, 12, 14, 16, 18, 23, 35, 37, 78, 79, 84, 85, 89, 103, 104, 111, 117, 119, 120, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 138, 153, 157
Culturais 7, 10, 11, 12, 22, 23, 31, 32, 35, 37, 51, 54, 57, 62, 64, 65, 66, 78, 83, 101, 108, 109, 113, 119, 120, 122, 125, 126, 127, 128, 129, 130
Curricular 7, 10, 11, 12, 13, 17, 19, 21, 22, 24, 28, 33, 35, 36, 40, 54, 55, 57, 60, 63, 66, 69, 77, 83, 93, 105, 106, 122, 126, 151, 157, 158
Curriculares 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 20, 21, 24, 28, 31, 32, 36, 40, 50, 52, 54, 56, 62, 67, 69, 78, 83, 91, 105, 110, 118, 128, 151, 157, 158, 160

Curriculo 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 59, 60, 62, 63, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 91, 92, 93, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 114, 117, 118, 126, 127, 148, 157, 159

D

Desigualdades 7, 27, 33, 34, 35, 42, 51, 60, 61, 62, 65, 66, 67, 78, 95, 117, 118
 Diálogo 7, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 24, 47, 51, 55, 56, 58, 69, 77, 79, 80, 82, 84, 90, 103, 116, 127, 159, 160
 Diversidade 13, 14, 16, 17, 23, 28, 35, 51, 52, 57, 79, 94, 95, 117, 118, 119, 120, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 156
 Docente 7, 8, 9, 11, 14, 15, 16, 19, 20, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 44, 45, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 73, 74, 75, 82, 98, 124, 127, 130, 134, 136, 139, 152, 153, 154, 158, 159, 162
 Docentes 8, 14, 16, 23, 24, 27, 28, 36, 42, 54, 55, 57, 59, 63, 69, 71, 83, 84, 130, 133, 136, 156, 158, 159, 160, 161

E

Educação 7, 8, 9, 10, 13, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 35, 36, 37, 39, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 52, 53, 56, 58, 60, 61, 67, 68, 71, 72, 74, 75, 77, 78, 84, 85, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 102, 103, 104, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 135, 136, 144, 145, 146, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 158, 161, 162
 Educação Infantil 77, 79, 99, 116, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 153
 Educadores 9, 16, 17, 27, 32, 47, 81, 84, 107, 117, 125, 126, 130, 133, 147, 155
 Ensinar 7, 12, 15, 31, 33, 42, 43, 47, 68, 69, 71, 98, 103, 134, 136
 Ensino 11, 13, 14, 19, 20, 22, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 41, 50, 52, 55, 56, 57, 59, 63, 64, 65, 69, 76, 87, 88, 91, 92, 93, 98, 100, 102, 103, 104, 107, 108, 117, 118, 125, 126, 127, 130, 133, 134, 137, 144, 148, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162
 Escola 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 98, 100, 103, 104, 106, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 126, 128, 134, 136, 140, 141, 142, 149, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162
 Escolar 7, 10, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 38, 40, 41, 42, 46, 47, 50, 51, 52, 55, 57, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 73, 74, 78, 79, 81, 84, 92, 98, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 112, 114, 116, 117, 118, 121, 122, 129, 134, 135, 141, 142, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161
 Escolas 7, 8, 10, 20, 24, 25, 27, 30, 36, 37, 57, 69, 70, 71, 72, 76, 77, 78, 79, 85, 86, 87, 91, 116, 117, 124, 128, 134, 145, 161
 Escrita 10, 41, 42, 44, 46, 61, 69, 75, 100, 103, 107, 108, 110, 115, 135, 137, 139, 142, 147

Estudantes 7, 10, 14, 15, 16, 17, 24, 25, 26, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 41, 43, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 61, 63, 65, 66, 67, 70, 73, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 87, 91, 99, 105, 107, 129, 137, 153, 156, 157, 159, 160, 161

Estudo 8, 19, 20, 23, 27, 33, 52, 53, 69, 77, 82, 83, 84, 87, 88, 99, 106, 107, 109, 116, 123, 124, 145, 149, 150, 151, 153, 161

F

Formação 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 32, 33, 35, 36, 37, 39, 40, 42, 44, 45, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 78, 80, 81, 82, 84, 85, 100, 103, 104, 107, 117, 118, 120, 122, 124, 126, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 146, 147, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 161

Freire 3, 9, 14, 15, 16, 42, 43, 44, 46, 61, 80, 81, 82, 85, 101, 118, 127, 135

H

Habilidades 22, 27, 36, 41, 44, 100, 105, 106, 108, 109, 110, 114, 139, 159, 160

I

Identidade 11, 12, 18, 21, 23, 29, 33, 34, 35, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 59, 78, 81, 83, 84, 85, 94, 102, 103, 124, 129, 130, 134, 156, 162

Identidades 7, 12, 22, 23, 28, 30, 35, 37, 52, 55, 57, 78, 119, 120, 122, 124, 127

Indivíduos 22, 26, 65, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 103

L

Leitura 15, 19, 44, 46, 73, 80, 81, 94, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 125, 135, 137, 139, 140, 142

Letramento 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 119, 143

P

Paradidático 105, 106, 109, 110, 111, 114

Pedagógico 7, 9, 14, 19, 39, 51, 53, 54, 55, 56, 59, 63, 79, 80, 81, 83, 91, 106, 119, 145, 147, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162

Pertencimento 17, 77, 78, 80, 81, 83, 99, 101, 103, 104, 124, 157

Política 12, 15, 16, 17, 19, 22, 27, 37, 40, 41, 53, 56, 58, 62, 71, 72, 73, 84, 95, 122, 134, 156

Professor 11, 14, 22, 23, 25, 26, 40, 42, 44, 45, 46, 47, 51, 52, 53, 54, 55, 58, 88, 100, 102, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 116, 118, 129, 134, 139, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 156, 159, 162

Professores 7, 8, 10, 14, 16, 19, 22, 26, 27, 28, 34, 41, 42, 43, 44, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 77, 79, 80, 82, 83, 84, 88, 93, 111, 116, 118, 122, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 136, 138, 146, 149, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162

R

Reflexão 18, 21, 37, 44, 45, 47, 52, 55, 59, 67, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 89, 118, 125, 128, 138, 141, 145, 146, 148, 150, 153, 159

S

Saberes 8, 10, 13, 17, 21, 22, 23, 28, 33, 35, 41, 48, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 73, 78, 79, 83, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 103, 119, 127

Sociedade 13, 16, 18, 21, 26, 28, 30, 32, 33, 34, 35, 37, 56, 58, 64, 78, 84, 99, 100, 101, 107, 117, 119, 124, 125, 129, 154, 161

Sujeitos 7, 12, 13, 14, 21, 32, 35, 38, 42, 46, 55, 70, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 88, 90, 91, 93, 94, 95, 99, 103, 110, 126, 127, 128, 129, 130, 146, 156

T

Território 7, 13, 17, 23, 30, 31, 36, 37, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 68, 69, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 87, 88, 91, 92, 93, 94, 95, 99, 100, 101, 102, 103, 104

