

organizadoras

Marilde Queiroz Guedes  
Cacilda Ferreira dos Reis  
Leriane Silva Cardozo

# Práticas Pedagógicas Exitosas na Educação Básica

organizadoras

Marilde Queiroz Guedes  
Cacilda Ferreira dos Reis  
Leriane Silva Cardozo

# Práticas Pedagógicas Exitosas na Educação Básica

| São Paulo | 2021 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 as autoras.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela

*Universidade Católica do Paraná, Brasil*

Alaim Souza Neto

*Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil*

Alessandra Regina Müller Germani

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Alexandre Antonio Timbane

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Alexandre Silva Santos Filho

*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Aline Daiane Nunes Mascarenhas

*Universidade Estadual da Bahia, Brasil*

Aline Pires de Moraes

*Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil*

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Ana Carolina Machado Ferrari

*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Andre Luiz Alvarenga de Souza

*Emill Brunner World University, Estados Unidos*

Andreza Regina Lopes da Silva

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

*Universidade Católica de Pernambuco, Brasil*

Arthur Vianna Ferreira

*Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Bárbara Amaral da Silva

*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Beatriz Braga Bezerra

*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

Bernadette Beber

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Breno de Oliveira Ferreira

*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

Carla Wanessa Caffagni

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Carlos Adriano Martins

*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Caroline Chioquetta Lorenset

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Cláudia Samuel Kessler

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Daniel Nascimento e Silva

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Daniela Susana Segre Guertzenstein

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Delton Aparecido Felipe

*Universidade Estadual de Maringá, Brasil*

Dorame de Miranda Carvalho

*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

Doris Roncareli

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Edson da Silva

*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

Elena Maria Mallmann

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Emanuel Cesar Pires Assis

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

# Práticas Pedagógicas Exitosas na Educação Básica

Erika Viviane Costa Vieira  
*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

Everly Pegoraro  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Fábio Santos de Andrade  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Fauston Negreiros  
*Universidade Federal do Ceará, Brasil*

Felipe Henrique Monteiro Oliveira  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Fernando Barcellos Razuck  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Francisca de Assiz Carvalho  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Gabrielle da Silva Forster  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Guilherme do Val Toledo Prado  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Hebert Elias Lobo Sosa  
*Universidad de Los Andes, Venezuela*

Helciclever Barros da Silva Vitoriano  
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

Helen de Oliveira Faria  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Heloisa Candello  
*IBM e University of Brighton, Inglaterra*

Heloisa Juncklaus Preis Moraes  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Humberto Costa  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

Ismael Montero Fernández,  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

Jeronimo Becker Flores  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Jorge Eschriqui Vieira Pinto  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia  
*Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Josué Antunes de Macêdo  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Júlia Carolina da Costa Santos  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Juliana de Oliveira Vicentini  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Julierme Sebastião Morais Souza  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Karlla Christine Araújo Souza  
*Universidade Federal de Paraíba, Brasil*

Laionel Vieira da Silva  
*Universidade Federal de Paraíba, Brasil*

Leandro Fabricio Campelo  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Leonardo Pinheiro Mozdzenski  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Lidia Oliveira  
*Universidade de Aveiro, Portugal*

Luan Gomes dos Santos de Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Lucila Romano Tragtenberg  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Lucimara Rett  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

Marceli Cherchiglia Aquino  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Marcia Raika Silva Lima  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Marcos Pereira dos Santos  
*Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México*

Marcos Uzel Pereira da Silva  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Marcus Fernando da Silva Praxedes  
*Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil*

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Maria Angelica Penatti Pipitone  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Maria Cristina Giorgi  
*Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria de Fátima Scaffo  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Maria Isabel Imbronito  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Maria Luzia da Silva Santana  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Maria Sandra Montenegro Silva Leão  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

# Práticas Pedagógicas Exitosas na Educação Básica

Michele Marcelo Silva Bortolai

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Miguel Rodrigues Netto

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Nara Oliveira Salles

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Neli Maria Mengalli

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Patrícia Biegling

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Patrícia Helena dos Santos Carneiro

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Patrícia Oliveira

*Universidade de Aveiro, Portugal*

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite

*Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil*

Paulo Augusto Tamanini

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Priscilla Stuart da Silva

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Radamés Mesquita Rogério

*Universidade Federal do Ceará, Brasil*

Ramofly Bicalho Dos Santos

*Universidade de Campinas, Brasil*

Ramon Taniguchi Piretti Brandao

*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Rarielle Rodrigues Lima

*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Raul Inácio Busarello

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Renatto Cesar Marcondes

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Ricardo Luiz de Bittencourt

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Rita Oliveira

*Universidade de Aveiro, Portugal*

Robson Teles Gomes

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

Rodrigo Amancio de Assis

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Rodrigo Sarruge Molina

*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Rosane de Fatima Antunes Obregon

*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Sebastião Silva Soares

*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

Simone Alves de Carvalho

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Stela Maris Vaucher Farias

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Tadeu João Ribeiro Baptista

*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Taiza da Silva Gama

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Tania Micheline Miorando

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tarcisio Vanzin

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Thiago Barbosa Soares

*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

Thiago Camargo Iwamoto

*Universidade de Brasília, Brasil*

Thiago Guerreiro Bastos

*Universidade Estácio de Sá e Centro Universitário Carioca, Brasil*

Thyana Farias Galvão

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Valdir Lamim Guedes Junior

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Valeska Maria Fortes de Oliveira

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Vania Ribas Ulbricht

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Walter de Carvalho Braga Júnior

*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Wagner Corsino Enedino

*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Wanderson Souza Rabello

*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Washington Sales do Monte

*Universidade Federal de Sergipe, Brasil*

Wellington Furtado Ramos

*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adilson Cristiano Habowski  
*Universidade La Salle - Canoas, Brasil*

Adriana Flavia Neu  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Aguimario Pimentel Silva  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Alessandra Dale Giacomini Terra  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*

Alessandra Figueiró Thornton  
*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

Alessandro Pinto Ribeiro  
*Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Alexandre João Appio  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Corso  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Marques Marino  
*Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil*

Aline Patricia Campos de Tolentino Lima  
*Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil*

Ana Emídia Sousa Rocha  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Ana Iara Silva Deus  
*Universidade de Passo Fundo, Brasil*

Ana Julia Bonzanini Bernardi  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

André Gobbo  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

André Luis Cardoso Tropiano  
*Universidade Nova de Lisboa, Portugal*

André Ricardo Gan  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Andressa Antonio de Oliveira  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Andressa Wiebusch  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Angela Maria Farah  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Anísio Batista Pereira  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Anne Karynne da Silva Barbosa  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Antônia de Jesus Alves dos Santos  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Antonio Edson Alves da Silva  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Ariane Maria Peronio Maria Fortes  
*Universidade de Passo Fundo, Brasil*

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Bianca Gabriely Ferreira Silva  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Bianka de Abreu Severo  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Bruna Donato Reche  
*Universidade Estadual de Londrina, Brasil*

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Camila Amaral Pereira  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Carlos Eduardo Damian Leite  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Carlos Jordan Lapa Alves  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Carolina Fontana da Silva  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Carolina Fragoço Gonçalves  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Cássio Michel dos Santos Camargo  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil*

Cecília Machado Henriques  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Cintia Morales Camillo  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Claudia Dourado de Salces  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Cleonice de Fátima Martins  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Cristiane Silva Fontes  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Cristiano das Neves Vilela  
*Universidade Federal de Sergipe, Brasil*

Daniele Cristine Rodrigues  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

# Práticas Pedagógicas Exitosas na Educação Básica

Daniella de Jesus Lima  
*Universidade Tiradentes, Brasil*

Dayara Rosa Silva Vieira  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Dayse Rodrigues dos Santos  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Dayse Sampaio Lopes Borges  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima  
*Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil*

Diego Pizarro  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

Diogo Luiz Lima Augusto  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil*

Ederson Silveira  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Elaine Santana de Souza  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense  
Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Elias Theodoro Mateus  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Elisiene Borges Leal  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Elizabeth de Paula Pacheco  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Elizânia Sousa do Nascimento  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Elton Simomukay  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Elvira Rodrigues de Santana  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Emanuella Silveira Vasconcelos  
*Universidade Estadual de Roraima, Brasil*

Érika Catarina de Melo Alves  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Everton Boff  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Fabiana Aparecida Vilaça  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Fabiano Antonio Melo  
*Universidade Nova de Lisboa, Portugal*

Fabricia Lopes Pinheiro  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Fabício Nascimento da Cruz  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Fabício Tonetto Londero  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Francisco Geová Gouveia Silva Júnior  
*Universidade Potiguar, Brasil*

Francisco Isaac Dantas de Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Gabriella Eldereti Machado  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Gean Breda Queiros  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Germano Ehlert Pollnow  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Glaucio Martins da Silva Bandeira  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*

Handerson Leylton Costa Damasceno  
*Universidade Federal do Maranhão*

Helena Azevedo Paulo de Almeida  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Heliton Diego Lau  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Hendy Barbosa Santos  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

Inara Antunes Vieira Willerding  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Ivan Farias Barreto  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Jacqueline de Castro Rimá  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Jeanne Carla Oliveira de Melo  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

João Eudes Portela de Sousa  
*Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil*

João Henriques de Sousa Junior  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Joelson Alves Onofre  
*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

Juliana da Silva Paiva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Junior César Ferreira de Castro  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Lais Braga Costa  
*Universidade de Cruz Alta, Brasil*

Leia Mayer Eyng  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

# Práticas Pedagógicas Exitosas na Educação Básica

Marcio Bernardino Sirino  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Marcos de Souza Machado  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Marcos dos Reis Batista  
*Universidade Federal do Pará, Brasil*

Maria Aparecida da Silva Santandel  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Mauricio José de Souza Neto  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Michele de Oliveira Sampaio  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Miriam Leite Farias  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Natália de Borba Pugens  
*Universidade La Salle, Brasil*

Patricia Flavia Mota  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Raick de Jesus Souza  
*Fundação Oswaldo Cruz, Brasil*

Railson Pereira Souza  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Rogério Rauber  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Samuel André Pompeo  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Simoni Urnau Bonfiglio  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Tayson Ribeiro Teles  
*Universidade Federal do Acre, Brasil*

Valdemar Valente Júnior  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Wallace da Silva Mello  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Wellton da Silva de Fátima  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*

Weyber Rodrigues de Souza  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

Wilder Kleber Fernandes de Santana  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

## PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Caroline dos Reis Soares
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Laura Linck
Editoração eletrônica	Lucas Andrius de Oliveira Peter Valmorbida
Imagens da capa	Freepik - Freepik.com
Revisão	Autoras
Organizadoras	Cacilda Ferreira dos Reis Leriane Silva Cardozo Marilde Queiroz Guedes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

P969 Práticas pedagógicas exitosas na educação básica.  
Cacilda Ferreira dos Reis, Leriane Silva Cardozo, Marilde  
Queiroz Guedes - organizadoras. São Paulo: Pimenta  
Cultural, 2021. 131p..

Inclui bibliografia.  
ISBN: 978-65-5939-300-8 (eBook)

1. Educação. 2. Práticas pedagógica. 3. Educação básica.  
4. Currículo. 5. Ensino remoto. 6. Escola. I. Reis, Cacilda  
Ferreira dos. II. Cardozo, Leriane Silva. III. Guedes, Marilde  
Queiroz. IV. Título.

CDU: 370  
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.008

---

**PIMENTA CULTURAL**

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 1

*“A prática docente é prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Um professor que sabe qual é o sentido de sua aula para a formação do aluno (...) que tem consciência do significado da própria ação, esse professor dialoga com a necessidade do aluno, insiste na sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, pois acredita que este será importante para o aluno. (FRANCO, 2012, p. 160)*



## Práticas Pedagógicas Exitosas na Educação Básica

*A todos(as) professores(as) da Educação Básica, que com suas práticas pedagógicas buscam saídas para os problemas da educação, em contextos tão adversos, dando sentido ao aprendizado qualitativo dos educandos. Nosso reconhecimento!*

## Apresentação

Este livro nasceu de um desejo. O desejo de oportunizar às mestrandas de um curso de pós-graduação o conhecimento de práticas pedagógicas exitosas no contexto da educação básica, na rede pública de ensino. A necessidade de localizarmos e contextualizarmos o conhecimento que ensinamos, as relações sociais que dominam as salas de aula, a escola como mecanismo de preservação e distribuição cultural e econômica e, nós mesmos, os educadores, como pessoas que trabalham nessas instituições, que somos atores sociais, justificam sua relevância política e científica.

Após um semestre de estudos, leituras, reflexões e diálogos com professores e pesquisadores sobre formação, currículo, práticas, e o próprio contexto de crise sanitária vivido desde o início do ano de 2020, que alterou radicalmente o funcionamento da educação, das salas de aula e do trabalho docente, tornou-se mais latente o desejo de publicizar as práticas pedagógicas exitosas, inclusive, realizadas no cenário da pandemia da Covid-19.

As práticas relatadas nessa obra foram fecundadas por uma intencionalidade, que exigiu das suas autoras não só uma nova atitude ao planejar, ensinar, organizar o conhecimento, avaliar mas, também, uma escuta sensível com os educandos, em um período em que a insegurança, o medo, a incerteza, o distanciamento social, a preservação da vida tomaram conta do imaginário de todos/as pessoas, planetariamente.

Esperamos que os textos que compõem esta obra sejam inspiradores de proposição e de desenvolvimento de outras práticas pedagógicas, criando melhores condições de aprendizagem para os estudantes. Repensar o sentido das práticas lança a(o)s educado-



## Práticas Pedagógicas Exitosas na Educação Básica

re(a)s diferentes desafios que perpassam pelos de natureza epistemológica, teórico-metodológica, bem como da própria prática. Lancemo-nos a eles!

*Barreiras- BA, Primavera de 2021.*

*As Organizadoras*

## Prefácio

### A INTENCIONALIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

“Nosso tempo, o dos educadores, é este hoje em que se encontra, em gestão o amanhã. Não um amanhã qualquer, mas um amanhã intencional, planejado, provocado, agora. Um amanhã sobre o qual não possuímos certezas, mas que sabemos possibilidades”.

*M. S. Cortella*

A obra aqui prefaciada é um exercício de sistematização dos *Diálogos sobre Práticas Pedagógicas Exitosas na Educação Básica*, realizados no contexto do Componente Curricular Formação Docente, Currículo e Práticas Pedagógicas. Esse, compõe a matriz curricular do mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais (PPGCHS) na linha de Pesquisa: Linguagem, Cultura e Poder da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB).

Os Diálogos tiveram como objetivo possibilitar às pós-graduandas<sup>1</sup> o contato direto com saberes e fazeres docentes, que têm contribuído com ensinagens e aprendizagens bem sucedidas, além de suscitar reflexões em suas próprias práticas e despertar interesses para investigar outras, a partir dos seus objetos de pesquisa.

<sup>1</sup> Na primeira seleção do PPGCHS-UFOB, ocorrida no ano de 2019, todas as pessoas ingressantes eram do sexo feminino.

A proposta, também, pretendeu dar voz e visibilidade às/aos professoras(es) e pesquisadoras(es) dos cotidianos escolares, que tanto têm contribuído com a educação básica na região Oeste da Bahia, no tocante às questões de ensino/aprendizagem às quais não receberam, ainda, a atenção necessária. Ao mesmo tempo, propiciar a multiplicação de experiências bem sucedidas nas escolas, pela dimensão de ação política que coloca o campo da formação, do currículo e das práticas, como de estudos e pesquisas.

A relação universidade-escola básica é uma necessidade para a formação de professoras(es) e pesquisadoras(es). Em tempos de negação do papel da escola pública, da desvalorização das/dos professoras(es) e dos imperativos postos pela Base Nacional Comum Curricular/2017, é fundamental pensar em outras possibilidades de valorização desse espaço formador e de seus profissionais. Ademais, comungando com o pensamento freireano, o conhecimento precisa de expressão, ser comunicado e não ficar, somente, no contexto da sala de aula.

Os relatos das experiências aconteceram por meio de sete webinários temáticos, a saber: (i) Educação Infantil; (ii) Alfabetização; (iii) Ensino Fundamental I; (iv) Ensino Fundamental II; (v) Educação de Jovens e Adultos; (vi) Ensino Médio; (vii) Educação Profissional e Tecnológica, mediados pela plataforma Google Meet. A coordenação desse trabalho foi de três docentes do Programa, a mediação das mestrandas e o público participante contou com professoras(es), pesquisadoras(es), mestrandas e estudantes dos cursos de licenciatura, entre os meses de setembro a novembro de 2020.

As práticas pedagógicas são materializadoras dos currículos desenvolvidos nas escolas, perspectivando a concretização de processos pedagógicos. O currículo permite construir o presente como perspectiva do futuro, que também está imbricado no passado. Franco (2012, p. 152) tem destacado para a seleção de práticas “ampliada e qualitativamente diferenciada, de forma que o ensino seja cada vez

mais ensino/leitura do mundo e cada vez menos informação do mundo”. Por conseguinte, Freire (1997, p. 110) nos chama à atenção para a importância da prática educativo-crítica de que “como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Deste modo, as práticas pedagógicas tanto podem reproduzir a ideologia dominante, quanto trabalhar para o seu desmascaramento; fazer o contra discurso.

Como bem pontua Certeau (2001), as práticas pedagógicas, nunca são reflexos de imposições. Elas exigem posicionamento, devem reagir, melhor ainda, transgredir. Do mesmo modo, não devem ser uma ação mecânica que desconsidera a construção do ser humano. As práticas têm intencionalidades, pois são mediadas por humanos. “É a intencionalidade que caracteriza uma prática pedagógica, assim como a construção das práticas conferem sentido às intencionalidades” (FRANCO, 2016, p. 543).

Em educação nada é neutro, nem o currículo, nem as (os) professoras (es), nem as práticas pedagógicas. Tudo está carregado de intenções, interesses. Com efeito, “na perspectiva da intencionalidade, a prática docente pressupõe nova atitude ao planejar, ensinar, organizar o pensamento, avaliar, relacionar com os educandos” (GUEDES, 2019, p. 15). Nesse sentido, as práticas devem afetar docentes e discentes promovendo não somente a aprendizagem dos conteúdos, aquisição de competências e habilidades, mas, acima de tudo, o encontro de pessoas, culturas; momento de criação e reinterpretação criativa; saber como objeto de desejo; prática como encontro de afetos que nos afetam.

A proposta dessa obra dialoga com o pensamento dos teóricos referenciados que, por sua vez, encontram ressonância nas práticas classificadas como exitosas, apresentadas por professoras pesquisadoras, nos sete capítulos que compõem a coletânea. Didaticamente, os textos aqui reunidos estão organizados conforme os níveis de ensino contemplados nas temáticas supracitadas acima.

Ana Paula Souza Prado dos Anjos e Marilde Queiroz Guedes focalizam as correlações entre currículo, formação docente e o desenvolvimento de práticas pedagógicas exitosas, a partir de uma proposta pedagógica desenvolvida no componente curricular Formação docente, Currículo e Práticas Pedagógicas ofertada no Programa de Mestrado em Ciências Humanas e Sociais (PPGCHS) da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). A atividade teve a intenção de possibilitar às mestrandas contato direto com saberes e fazeres docentes, que têm contribuído com ensinagens e aprendizagens bem-sucedidas na educação básica. Entre os resultados dessa experiência, as autoras assinalam que práticas educativas exitosas são resultado de um currículo inovador e da qualidade da formação docente. Além disso, explicitam que a interação entre universidade e escola é fundamental para construção de propostas curriculares dos cursos de licenciaturas, para qualificar profissionais com uma visão mais ampla e real sobre as necessidades educacionais presentes no cotidiano escolar, assim como das práticas bem sucedidas que estão sendo desenvolvidas nas escolas da educação básica.

Na sequência, Carla Tartari Leão em seu relato destaca um problema crucial na educação básica brasileira, ao trazer a experiência do desenvolvimento de um projeto de inclusão social para alunos(as) oriundos(as) de classes populares, matriculados(as) em uma escola da rede pública do município de Barreiras-BA, no terceiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, e que não estavam alfabetizados(a). A autora retrata o percurso dos/as estudantes indicando como ocorreu os processos de aprendizagem e apropriação da escrita, visando o domínio das habilidades de ler e escrever. Em suas considerações finais Carla sinaliza que na condição de sujeito histórico-político-social, o cidadão que é alfabetizado pode participar ativamente da sociedade e escolher exercer sua cidadania, conforme seus interesses e ideais, pois dominar esses objetos culturais (leitura e escrita) são primordiais para o processo de inserção cultural e emancipação política de cada

sujeito. Entende, assim, que este é o legado que o/a estudante levará para as próximas gerações.

Ao considerar que a carreira docente exige dos seus profissionais uma reatualização e diversificação em suas práticas pedagógicas, Cátia Fernanda de O. Passos e Márcia Rasia Figueiredo destacam que compartilhar as experiências com os demais profissionais é sempre uma ação bem-vinda. A partilha proporciona, no entendimento das autoras, um diálogo rico que, em contrapartida, favorece a aprendizagem numa abordagem acolhedora e significativa aos/às discentes. Por fim, deixam registrado que o webinar Formação docente, currículo e práticas pedagógicas oportuniza o diálogo e incentiva as ações que motivem a promoção de ações de ensino-aprendizagem transformadores.

Ana Francisca dos Passos Neta de Oliveira e Uania Soares Rabelo de Moura trazem o artigo que faz referência acerca da importância das práticas pedagógicas para a emancipação dos sujeitos, sob a perspectiva multicultural. Discutem a maneira pela qual a educação pode contribuir para desmistificar a perspectiva do eurocentrismo nas escolas, estabelecendo o multiculturalismo como forma de valorização e reconhecimento da diversidade étnica-cultural no Brasil, evitando, assim, a reprodução ou criação de novas formas de barbáries. As autoras em suas análises, ainda, refletem sobre de que forma as práticas pedagógicas podem contribuir para a construção de currículos que reconhecem e valorizam as diferenças, desenvolvendo a integralidade dos sujeitos e promovendo o bem-estar da coletividade.

Em seu texto, Romênia Barbosa de Carvalho e Katia Simone Filardi Melo analisam a política curricular na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em tempos de Pandemia da Covid-19, que se dissemina em escala mundial no ano de 2020. As autoras lançam o olhar para as dificuldades enfrentadas pelas/os trabalhadoras e trabalhadores, estudantes da EJA, em acessar e realizar aulas remotas, visto que o abismo digital e social, para esses sujeitos são grandes, impactando na própria existência e sobrevivência, que com o isolamento social se

agravaram. Asseveraram que no cenário de aulas não presenciais, o resultado dessa política curricular na EJA tem aprofundado ainda mais as desigualdades sociais, porquanto apenas aqueles que dispõem do capital cultural e tecnológico estão tendo acesso ao seu direito à educação garantido constitucionalmente. As pesquisadoras concluíram que o papel do educador é mobilizar e traçar caminhos para uma educação na EJA com condições para garantir o direito à educação de todos e todas nesse contexto, em contrapartida rejeitar as políticas públicas excludentes que tencionam mais os interesses mercadológicos pelos ganhos financeiros do que pela formação humana.

Elaine Cunha Moraes do Rego em seu artigo discorre sobre algumas experiências no ensino remoto desenvolvido na Educação Básica, em decorrência do fechamento das escolas em período de Pandemia da Covid-19 no ano de 2020. Nesse momento de distanciamento social e de aulas não presenciais, ocorreu a implementação de um curso colaborativo sobre tecnologias educacionais com o objetivo de colaborar com a difusão dos conhecimentos adquiridos sobre tecnologias, por meio das aulas virtuais, para sanar as dificuldades apresentadas pelas(os) professores. A Feira de Ciências Virtual, desenvolvida para contextualizar os problemas na alimentação dos/as estudantes durante a Pandemia foi uma das ações. O relato empreendido pela autora sinaliza acerca da importância de escrevermos o que vivemos como educadores/as perante os desafios que aparecem no percurso da Educação Brasileira no século XXI.

O ensaio elaborado por Joelia Silva dos Santos, Kaline Benevides Santana e Shirley Pimentel de Souza tem como objetivo socializar e refletir sobre as experiências adquiridas no âmbito do ensino, da gestão e do acompanhamento pedagógico no que se refere à execução da Prática Profissional Articuladora - PPA no Instituto Federal da Bahia IFBA - campus Barreiras. A abordagem das autoras centra-se na discussão sobre o planejamento, a execução e a avaliação, resultando nas experiências de aprendizagem vivenciadas com as turmas

do 1º ano do curso Técnico em Alimentos. Além disso, assinalam os principais desafios e potencialidades dessa prática profissional, algumas reflexões sobre a integração entre teoria e prática, sua importância na Educação Profissional e na construção do perfil de egresso de cada curso.

Em cada capítulo deste livro está o relato de uma prática desenvolvida por professoras/pesquisadoras, no âmbito da educação básica, que reflete suas preocupações epistemológicas, compromisso político e desejos de uma educação verdadeiramente voltada para a aprendizagem qualitativa dos/das estudantes.

Cientes de que são diversos os desafios docentes na atualidade, desenvolver uma prática exitosa requer novos olhares sobre a educação, o ensinar e o aprender, sobre currículo e avaliação, sobre o papel político do professor e as intencionalidades de sua prática. Se nos preocuparmos, diuturnamente, com essas questões, quem sabe os desafios impostos à educação sejam sobrepujados e minimizados. A propósito, considerando a velocidade com que as mudanças estão a ocorrer, em todas as áreas do conhecimento, “é preciso buscar outro jeito de construir a Educação”. Como também, “precisamos repensar e refazer nossas práticas, isto é, nos novos tempos, novas atitudes” (CORTELLA, 2014, p, 11). É nessa perspectiva que entregamos esta obra aos leitores, professoras/es, pesquisadoras/es, estudantes das licenciaturas, para um diálogo profícuo com suas autoras, com vistas a uma reflexão importante sobre práticas pedagógicas exitosas.

Barreiras, Primavera de 2021

Prof. Dr.<sup>a</sup> Marilde Queiroz Guedes

Prof. Dr.<sup>a</sup> Cacilda Ferreira dos Reis

Profa. Dra. Leriane Silva Cardozo

Organizadoras

## REFERÊNCIAS

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CORTELLA, M. S. *Educação, escola e docência: Novos tempos, novas atitudes*. São Paulo: Cortez, 2014.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: Um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (online). Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez./2016.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia e prática docente*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GUEDES, M. Q. Formação docente, currículo e práticas pedagógicas: Proposta de componente curricular de um programa de mestrado. In: LUCAS, C. H de. *A vida reimaginada: pensamento transgressor*. Salvador: Devires, 2019, p. 9-18.

## Sumário

Capítulo 1

**As correlações entre currículo, formação docente e o desenvolvimento de práticas pedagógicas exitosas..... 23**

*Ana Paula Souza do Prado dos Anjos*

*Marilde Queiroz Guedes*

Capítulo 2

**Alfabetização: processo de inclusão social..... 40**

*Carla Tartari Leão*

Capítulo 3

**Diálogos sobre práticas pedagógicas exitosas na educação básica: rede pública de ensino..... 51**

*Cátia Fernanda de O. Passos*

*Márcia Rasia Figueiredo*

Capítulo 4

**Práticas pedagógicas multiculturais na educação básica: apontamentos para a emancipação dos sujeitos..... 64**

*Ana Francisca dos Passos Neta de Oliveira*

*Uania Soares Rabelo de Moura*

Capítulo 5

**A política curricular na EJA em tempos de pandemia: permanências ou ausências em aulas remotas? ..... 86**

*Romênia Barbosa de Carvalho  
Katia Simone Filardi Melo*

Capítulo 6

**Ensino remoto em tempos de pandemia na educação básica: uma experiência... 99**

*Elaine Cunha Morais do Rego*

Capítulo 7

**O desenvolvimento da prática profissional articuladora: PPA nos cursos técnicos de nível médio no IFBA campus Barreiras ..... 112**

*Joelia Silva dos Santos  
Kaline Benevides Santana  
Shirley Pimentel de Souza*

**Sobre as organizadoras ..... 125**

**Sobre as autoras ..... 126**

**Índice remissivo..... 130**

# 1

Ana Paula Souza do Prado dos Anjos

Marilde Queiroz Guedes

## **As correlações entre currículo, formação docente e o desenvolvimento de práticas pedagógicas exitosas**

*DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.008.23-39*

## INTRODUÇÃO

A proposta de realizar um evento para promover diálogos sobre práticas pedagógicas exitosas na educação básica foi pensada com os seguintes objetivos: possibilitar às mestrandas do Programa de Mestrado em Ciências Humanas e Sociais (PPGCHS), contato direto com saberes e fazeres docentes, que têm contribuído com ensinagens e aprendizagens bem-sucedidas; suscitar nas mestrandas reflexões em suas próprias práticas e despertar interesses para investigar outras, a partir dos seus objetos de pesquisa; dar voz e visibilidade aos professores/pesquisadores dos cotidianos escolares, que tanto têm contribuído com a educação básica na região Oeste da Bahia, bem como aproximar a universidade da escola básica.

O Programa de Mestrado em Ciências Humanas e Sociais (PPGCHS) da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), ofertado na cidade de Barreiras, mesorregião Oeste da Bahia, Nordeste do Brasil, é o primeiro curso stricto sensu que mais se aproxima da área de educação. O curso tem oportunizado às 14 (quatorze) mestrandas da primeira turma, que em sua maioria atua na área educacional, aperfeiçoar seus conhecimentos e desenvolver pesquisas com foco nos problemas que atingem o contexto local em que estão inseridas.

Mesorregião do Extremo Oeste Baiano é composta por 24 municípios<sup>2</sup>, 643 487 habitantes e tem uma área de 116 677 km. Apesar das riquezas naturais e da produção agrícola com tecnologias avançadas, também é um território com muitas desigualdades sociais, econômicas e educacionais. Portanto, a formação continuada em nível de pós-graduação stricto sensu é uma demanda urgente e necessária

2 Baianópolis, Barreiras, Catolândia, Formosa do Rio Preto, Luís Eduardo Magalhães, Riachão das Neves, São Desidério, Cotegipe, Angical, Brejolândia, Cristópolis, Mansidão, Santa Rita de Cássia, Tabocas do Brejo Velho, Wanderley, Santa Maria da Vitória, Canápolis, Cocos, Coribe, Correntina, Jaborandi, Santana, São Félix do Coribe, Serra Dourada

para promover a melhoria da qualidade de vida, da educação e do desenvolvimento regional.

Com o intuito de contribuir na transformação da realidade local e regional, e construir caminhos para aproximar o programa de mestrado da educação básica, a docente responsável pelo componente curricular Formação docente, Currículo e Práticas Pedagógicas, propôs à primeira turma do curso de mestrado, ingressantes no ano de 2019, a realização do webinar *Diálogos sobre Práticas Pedagógicas Exitosas na Educação Básica*, para que pudéssemos estabelecer as conexões entre o que estava sendo discutido no componente curricular e o que muitos profissionais da educação estão desenvolvendo nas escolas, de forma exitosa.

O evento também teve como pretensão desinvisibilizar e, ao mesmo tempo, suscitar a realização de outras experiências bem-sucedidas nas escolas, pela dimensão de ação política que coloca o campo da formação, do currículo e das práticas, como de estudos e pesquisas. Em tempos de negação do papel da escola pública, da desvalorização dos seus professores e dos imperativos postos pela Base Nacional Comum Curricular/2017 (Currículo), é fundamental pensar em outras possibilidades de valorização desse espaço formador e de seus profissionais.

## SUMÁRIO

### PERCURSO METODOLÓGICO

O presente trabalho teve como foco central o desenvolvimento de uma proposta pedagógica realizada no componente curricular opcional Formação docente, Currículo e Práticas Pedagógicas no PPGCHS. O evento foi proposto e coordenado por três docentes do programa de mestrado, cabendo às mestrandas a organização ope-

racional (divulgação, inscrição, organização dos certificados e mediação das discussões).

Ao todo foram realizados 03 (três) momentos temáticos, em que cada expositor teve o tempo de 15 minutos para realizar seu relato, explicitando a base teórica e metodológica que sustentam a sua prática, desafios cotidianos e os resultados exitosos. Após a apresentação dos relatos pelos expositores(as), foi concedido um tempo aos participantes para perguntas/debate. O evento foi aberto à participação dos demais acadêmicos/as dos cursos de graduação e pós-graduação, docentes e técnicos-administrativo da UFOB e da comunidade em geral.

A experiência relatada nesta produção, trata-se do primeiro momento do webinar Diálogos sobre Práticas Pedagógicas Exitosas na Educação Básica, realizado de forma online pela plataforma do Google Meet, dia 03 de novembro do ano de 2020, devido a pandemia do COVID-19. Este primeiro webinar abordou práticas desenvolvidas na Educação Infantil e na Alfabetização, em escolas públicas da cidade de Barreiras. Outros dois encontros ocorreram, respectivamente, nas datas de 27 de novembro/2020, para socialização de práticas no Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos, e 03 de dezembro do mesmo ano, voltado para o Ensino Médio e Educação Profissional e Tecnológica.

Assim, como a proposta epistemológica do PPGCHS, este componente curricular, também prima suas atividades a partir de concepções de uma educação transgressora, reflexiva, crítica e próxima a realidade social dos sujeitos, portanto, sustenta-se nas bases teóricas da educação decolonial, da Teoria Pós-Crítica do Currículo, da perspectiva dialética e dos princípios dialógicos freireanos, e por sua vez, busca insensatamente, refletir essas concepções nas atividades educativas realizadas em sala de aula, produções acadêmicas e demais atividades.

SUMÁRIO

A proposta de evento apresentada, fundamentou-se nas concepções de educação decolonial ao promover a inter-relação entre os diferentes tipos de conhecimento (teóricos, pedagógicos e as experiências) tendo em vista a formação de consciência crítica, problematizadora e de descolonização mais profunda, ou seja, do ser, do saber e do poder (QUIJANO, 2005). No que tange à Teoria Pós-Crítica do Currículo, buscou-se por meio de seus princípios proporcionar aos participantes a perceber nos relatos das expositoras, as diversas possibilidades de transformar os currículos e as práticas pedagógicas em prol da valorização e das necessidades dos sujeitos, tendo em vista a ressignificação do conhecimento e o desenvolvimento de uma educação que transforme a realidade social das pessoas (SILVA, 2005).

A perspectiva dialética nos possibilitou vislumbrar a necessidade de considerar e ter contato com a realidade concreta para compreendermos melhor os processos educacionais, refleti-los e aperfeiçoá-los para poder desenvolver ações educativas libertadoras ou transformadoras (GAMBOA, 2007). E, por sua vez, as concepções dialógicas de Freire legitimou a importância dessa proposta pedagógica, que teve como um dos objetivos a construção de relações entre universidade, escola, sociedade, cultura e mundo do trabalho na perspectiva de buscar caminhos para libertação de modos de pensar, fazer e agir que desconsidera as diferenças, as realidades dos sujeitos, as experiências e a capacidade de ouvir o outro, haja vista, o caráter participativo, político e emancipador da educação (FREIRE, 1997).

Após a conclusão dos encontros na modalidade webinar, foi organizado um e-book com papers produzidos pelas expositoras e pelas mestrandas, tendo como base as temáticas e discussões realizadas no evento. O e-book será mais um instrumento de divulgação e socialização das práticas exitosas desenvolvidas na educação básica, no Território.

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ANÁLISE CONCEITUAL E EPISTEMOLÓGICA

A concepção de práticas pedagógicas exitosas exige que tenhamos noções mínimas do conceito, fundamentos, princípios e características de práticas pedagógicas, para assim, avaliarmos se determinada prática pode ser considerada bem-sucedida ou não, para além dos critérios da meritocracia, da produtividade e da aquisição de conhecimentos.

Entretanto, inicialmente, gostaríamos de evidenciar que é muito comum considerar práticas pedagógicas, educativas, docentes, didáticas e práxis pedagógicas como termos sinônimos. Para diferenciá-las etimologicamente e compreender melhor o significado e a dimensão de cada uma, apoiamos nas concepções apresentadas por Franco (2016) ao esclarecer que, quando se fala de “práticas educativas, faz-se referência a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, ao passo que as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos” (p. 536). Já “a prática docente configura-se como prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação” (p. 541) e “a prática da didática é, portanto, uma prática pedagógica, que inclui a didática e a transcende” (p. 542), transcende os conteúdos, as técnicas, as estruturas curriculares e espaciais para poder incluir as necessidades, anseios e diferenças dos educandos. Por outro lado, com uma acepção mais ampla “a práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo” (p. 536).

Diante do exposto, podemos perceber que a prática pedagógica constitui as práticas docentes e educativas, e quando, estabelece intencionalidades claras, prima pela de transformação social, torna-se

uma ação reflexiva que pode transformar a teoria, bem como transformar a prática que a materializa, tornando-se uma práxis, que é formada pelo processo de ação-reflexão-ação.

As práticas pedagógicas também podem assumir conceitos diversos a depender dos paradigmas que as sustentam, dos sujeitos que as constroem ou dos espaços em que são desenvolvidas, mas é comum que todas caracterizem em sua constituição: planejamento, intencionalidade, sentido, consciência e finalidade. Nesse sentido, Franco (2016, p. 541) afirma que “as práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social”. Ao conceituar de uma forma mais detalhada, mas na mesma perspectiva, (FERNANDES, 2003, p. 376) defende que as práticas pedagógicas constituem em:

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.

Assim, as práticas pedagógicas que se reduzem a realizar atividades rotineiras desenvolvidas no ambiente escolar sem suscitar o pensamento crítico, caracterizam como reprodutivista, instrumentalizadoras, unilateral e tem como cerne uma educação bancária e colonial. Já as práticas desenvolvidas nas perspectivas dos novos paradigmas educacionais e com um caráter de transformação social, destacam pelo desenvolvimento de atividades problematizadoras, reflexivas, críticas e que provocam inquietação nos sujeitos que as constroem. Referimos a sujeitos porque não são realizadas apenas pelo professor, os estudantes são sujeitos ativos nesse processo, se considerarmos a perspectiva dialógica de Freire, que ampara na criação de condições para existência de um diálogo horizontal entre educador e educando,

a troca de experiências, o exercício da reflexão crítica, tendo em vista a formação de pessoas capazes de relacionar conceitos e problematizar as situações do cotidiano. Segundo o educador o diálogo só ocorre na práxis, uma vez que, essa promove a superação da consciência ingênua em consciência crítica

Diante das constantes transformações sociais, políticas, culturais, econômicas e educacionais que o mundo vem passando, as quais influenciam de forma decisiva na formação dos cidadãos, as práticas pedagógicas precisam ser repensadas e reconstruídas cotidianamente porque as relações, os sujeitos, o contexto em que estão inseridos sofrem mudanças conjunturais e estruturais da sociedade, o que implica constantes mudanças nos processos de ensino-aprendizagem.

É importante salientar que a prática pedagógica faz parte e está nos contextos das práticas sociais porque a educação “é um conjunto de práticas sociais que atuam e influenciam a vida dos sujeitos, de modo amplo, difuso e imprevisível (FRANCO, 2016, p. 536). Ela envolve a dimensão educativa não apenas na esfera da sala de aula, mas na dinâmica das relações sociais que tem a intencionalidade de produzir aprendizagens (SOUZA, 2009)

Nessa dimensão da transformação social e da humanização dos sujeitos, a busca pela construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática (VERDUM, 2013) deveria ser constituir como princípio de toda e qualquer prática educativa, pois compreendemos, assim como, Freire (1986) que a educação não é só uma questão de métodos e técnicas, essa passa pela questão do estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade.

Para o desenvolvimento de práticas pedagógicas nesta dimensão, os/as educadores/as precisam ser qualificados para tanto, mas na perspectiva de uma formação crítica, reflexiva, que propicie a criação, planejamento e interpretação das intencionalidades dos currícu-

los, dos fenômenos sociais, necessidades educativas dos estudantes, da utilização do diálogo como princípio pedagógico para poder desenvolver práticas diferenciadas, exitosas e significativas.

## ANÁLISE DOS DADOS

### **A indissociabilidade entre práticas pedagógicas exitosas, currículo e formação docente**

As categorias currículo, formação docente e práticas pedagógicas são indissociáveis. O desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem opressoras ou transgressoras está diretamente relacionada às propostas curriculares dos cursos de graduação e ao processo de formação que o docente vivenciou. Logo, o desenvolvimento de uma educação para autonomia, reflexiva e significativa exige uma visão mais ampla dos propositores dos currículos dos cursos de formação docente, tendo em vista o desenvolvimento de um modelo de educação diferenciada para as futuras gerações. Para isso, é fundamental que haja maior intercâmbio e aproximação entre as instituições formadoras e as escolas para que se conheça a realidade, os anseios e as necessidades educativas presentes na educação básica. Cada integrante dessa relação tem muito a contribuir, a universidade com a pesquisa e a produção de conhecimento científico para iluminar a prática, e a escola com o desenvolvimento de práticas educativas, práxis pedagógicas que podem servir de objeto para as pesquisas e dar sustentação às teorias educacionais.

Assim, consideramos que para uma prática ser considerada exitosa ou bem-sucedida, ela precisa ter como propósito principal a “elevação das possibilidades de desenvolvimento da humanidade de docentes e discentes” (MARQUES, 2020, p. 115), ou seja, compreenda a educação como meio de humanizar, transformar, integrar, superar desafios, potencializar habilidades sócio-afetivas e dar sentido à vida, não à concepção de sucesso meritocrático tão apregoado na nossa sociedade.

O/a docente que desenvolve práticas dessa natureza não se contenta em seguir o que está estabelecido no currículo, ele/a prima suas ações pela investigação, reflexão e inovação com foco em desenvolvimento de aprendizagens significativas e que torne os educandos sujeitos ativos, propositivos e autônomos.

Para que o/a docente tenha essa consciência de transcender o que está proposto no currículo, além de compromisso com o educar, ele/a precisa ter acesso a uma formação inicial de qualidade e estar em constante aperfeiçoamento de seus saberes pedagógicos devido “a complexidade do trabalho docente na contemporaneidade” (GATTI, 2017, p. 727) e a necessidade de desenvolver a consciência crítica em relação às “culturas negadas e silenciadas nos currículos” (GOMES, 2008, p. 519).

Assim como, (PANSINI e NENEVÉ, 2008; GATTI, 2017), acreditamos que, qualquer mudança no sistema educativo, a formação docente, seja, inicial ou continuada precisa ser considerada como um aspecto central, porque são os professores que têm a capacidade de transformar e conduzir o currículo formal, real ou oculto em sala de aula.

Nessa dinâmica, as propostas curriculares dos cursos de formação docente precisam se reinventar constantemente (GATTI, 2017). Segundo Felício (2017), as propostas de formação de educadores que

integre no educador: o pensar, o ser e o fazer da educação, expressa um currículo que busca superar a fragmentação e a hierarquização do trabalho pedagógico, assim como, a dicotomia entre teoria e prática.

As experiências apresentadas a seguir, demonstram o desenvolvimento de práticas pedagógicas e curriculares nessa perspectiva, portanto, transgressoras e engajadas com a melhoria da qualidade da educação.

A primeira experiência, trata-se do projeto de pesquisa Formação de professores da educação infantil: construções de saberes em experiências coletivas, desenvolvido por uma professora e pesquisadora dessa área, com 52 docentes da educação infantil e 17 coordenadores vinculados à Secretaria Municipal de Educação de Barreiras, nos anos de 2003 e 2004. O projeto foi construído na perspectiva da integração entre o currículo da educação infantil, a formação docente e as práticas pedagógicas desenvolvidas a partir da realidade local, de forma a contribuir com os gestores da educação na escola e na universidade.

No período em que a pesquisa foi realizada, a formação docente em níveis de graduação e pós-graduação, voltada para educação infantil, na cidade, era mínima. A formação continuada reduzia-se a cursos pontuais, ofertados no início do ano letivo, para um público rotativo de docentes. Segundo a expositora, mesmo aqueles que tiveram acesso à formação acadêmica, praticamente não tiveram contato com teorias e discussões que os possibilitassem uma compreensão clara sobre a infância, e de como ocorrem os processos de ensino aprendizagem nessa etapa da vida. Essas lacunas dificultavam, inclusive, o rompimento da lógica de alfabetização das crianças nessa faixa etária e o redimensionamento do trabalho pedagógico do professor, para focar no desenvolvimento de determinadas habilidades psicomotoras e socioemocionais das crianças.

A partir das necessidades apresentadas, pelos profissionais participantes do projeto, foi desenvolvida uma proposta formativa de 240 horas. A atividade ação além de ser um projeto de pesquisa, também se configurou como um curso de formação continuada e serviu de base para elaboração de uma proposta pedagógica para a educação infantil do município. À medida que se desenvolvia a formação, os participantes foram instigados pela equipe formadora a pensar, a partir da realidade de suas salas de aula, de suas experiências profissionais e das necessidades pedagógicas, a construção de uma proposta pedagógica coletiva para a educação infantil.

A proposta pedagógica coletiva foi construída a partir de,

um movimento dialético de ação-reflexão-ação, alimentada por posturas metodológicas que privilegiam procedimentos investigativos, reflexivos e colaborativos, e ancorada no constante diálogo e partilha entre os sujeitos envolvidos, de modo que os mesmos, no decorrer do processo formativo, vão se constituindo como sujeitos transformados e transformadores da realidade objetiva e, neste caso, do contexto educacional no qual se inserem (FELÍCIO & SILVA, 2017, p 154).

Segundo a expositora, a proposta curricular do curso de formação propiciou aos sujeitos participantes mais que compreender as concepções de infância, os processos educativos e desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas, possibilitou a eles refletirem sobre suas condições de trabalho, direitos à formação, valorização social, reconhecimento profissional e econômico, porque uma formação comprometida com a realidade e os sujeitos tem em si a pretensão de alcançar uma formação social, política, pedagógica, prática e técnica científica (HERNANDEZ et al, 2006).

Ainda, a proposta foi exitosa no sentido de os profissionais participantes compreenderem epistemologicamente a proposta construída pelo grupo, a refletirem a própria prática pedagógica e, aprimorarem o conhecimento sobre o currículo específico para a edu-

cação infantil. A proposta não foi implementada na sua totalidade pela SME, mas, hoje pode-se dizer que o município tem à disposição uma proposta para a educação infantil pensada a partir da realidade local, com a possibilidade de ser aperfeiçoada e atualizada de acordo com as demandas vigentes.

A outra experiência relatada é fruto da interação efetiva entre a universidade e a escola. Refere-se ao projeto de alfabetização Ler e Aprender, desenvolvido na Escola Betel de Aplicação (EBA) por uma professora da universidade, com o apoio de monitoras do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/DCH-Campus IX), e de professores da rede municipal que trabalham na escola. O projeto também tem natureza de pesquisa e extensão, e serve como laboratório pedagógico para os alunos dos cursos de licenciaturas e para formação de professores alfabetizadores. Acredita-se que, “quanto mais o contexto educacional estiver presente na formação de professores, mais esta formação terá melhores condições de responder às exigências complexas desse contexto” (FELICIO & SILVA, 2017, p 159)

A EBA funciona desde 2006, em parceria com a UNEB/DCH-Campus IX e a Secretaria Municipal de Educação de Barreiras. São 14 (quatorze) anos atendendo crianças na faixa etária de 6 e 7 anos de idade, que estão em processo de alfabetização.

Segundo a professora responsável, a proposta de alfabetização tem como pilares o texto e a consciência fonológica. A criança é alfabetizada a partir do texto, com um trabalho voltado para a compreensão da mensagem e da estrutura textual, passando pela frase, palavra, sílaba, som e letra. Todo o trabalho ocorre de forma cíclica, tendo o texto como ponto de partida e de chegada de toda a alfabetização. Outro ponto importante no desenvolvimento do trabalho é a prioridade dada à leitura.

A proposta pedagógica do projeto se fundamenta, epistemologicamente, na teoria da psicogênese de Emília Ferreiro, que defende que a criança precisa ser estimulada a interagir com a língua escrita, nos mais variados contextos, que o desenvolvimento da alfabetização ocorre em ambientes sociais, e que as crianças são sujeitos ativos nesse processo (FERREIRO, 1999).

Considerando as condições de trabalho bem como as condições objetivas de oferta da educação pública, os resultados alcançados pela EBA têm sido extraordinários, mais de 80% das crianças chegam ao final do primeiro ano lendo e escrevendo, segundo princípios alfabéticos e ortográficos, apresentando condições adequadas para prosseguir nos níveis de aprendizagem sequentes, sem maiores dificuldades. Importante se registrar que o projeto não está reduzido à alfabetização de crianças na idade certa.

O projeto promove constantemente a formação teórico e metodológica de todos os professores que integram o quadro docente da escola, de docentes de outros municípios, quando solicitado, e produz livros e materiais didáticos que explicitam como a proposta é desenvolvida.

De acordo com a coordenadora do projeto, os resultados exitosos são frutos do trabalho comprometido dos profissionais que integram a equipe, formação sistemática e contínua de acordo às necessidades apresentadas pelas crianças, pela investigação do porquê determinados conteúdos não estão sendo aprendidos ou certas habilidades desenvolvidas, e pela capacidade dos professores trabalharem o currículo da alfabetização com foco no letramento. Ou seja, nos usos da escrita e da linguagem nas práticas sociais, tornando o aprendizado significativo. Destacou ainda a necessidade de se desenvolver cotidianamente uma prática pedagógica consciente, intencional e reflexiva, o que converge com o pensamento de Franco (2016), que a prática pedagógica exige a incorporação de reflexão contínua e coletiva, de

forma a assegurar que a intencionalidade proposta seja disponibilizada e compreendida por todos.

Diante das experiências apresentadas, fica evidente que práticas pedagógicas exitosas ultrapassam o modelo de um currículo reprodutor, foca na inovação e em intervenções críticas no processo de ensino e aprendizagem e requer formação contínua dos professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados parciais da proposta pedagógica em questão apontam para a importância da integração entre o currículo e práticas pedagógicas dos cursos de formação docente, para desenvolver nos futuros educadores um olhar acurado sobre as necessidades dos educandos, e capacidade investigativa em relação às dificuldades apresentadas no cotidiano escolar; que práticas educativas exitosas são resultado de um currículo inovador e da qualidade da formação docente, pois docentes bem qualificados são capazes de construir propostas mais eficazes no enfrentamento dos problemas diagnosticados, além de enxergar possibilidades e caminhos para trabalhar o currículo, mesmo que esse seja parcial, reprodutor e descontextualizado.

Ficou evidente que a interação entre universidade e escola é fundamental para a construção de propostas curriculares dos cursos de licenciaturas mais efetivas, para aproximação dos graduandos e pós-graduandos com a realidade escolar, de forma a qualificar profissionais com uma visão mais ampla e real sobre as necessidades educacionais e das práticas bem-sucedidas, que estão sendo desenvolvidas nas escolas da educação básica.

Portanto, assim como o currículo, as práticas pedagógicas e a formação docente são indissociáveis, as práticas educativas exitosas

produzem soluções para os problemas que atingem a educação básica, em todos os níveis, a partir da unificação dos esforços, cooperação e aproximação entre teoria e prática, universidade-escola, saber científico e cotidiano.

## REFERÊNCIAS

- FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; SILVA, Carlos Manuel Ribeiro da. Currículo e Formação de Professores: uma visão integrada da construção do conhecimento profissional. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 51, p. 147-166, jan./mar., 2017.
- FERNANDES, Cleoni M. B. Prática Pedagógica. In: MOROSINI et al. *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, p. 320 – 343.
- FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1999.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez., 2016.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set., 2015.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 10 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GAMBOA, Silvio Sanchez. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2007.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. Descolonizar os currículos: um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnico-racial e a formação de professores In: PERES, Eliane et al. *Trajetórias e processo de ensinar e aprender: sujeitos, currículo e culturas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

HERNANDES, Danieli C. R. et al. O professor de contabilidade: habilidades e competências. In: PELEIAS, Ivan Ricardo (Org.). *Didática do ensino superior da contabilidade*: aplicável a outros cursos superiores. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 61-119.

FERNANDES, Cleoni M. B. Prática Pedagógica. In: MOROSINI et al. *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. *Práticas educativas bem-sucedidas na escola*: vivências sócio-afetivas de professores e alunos. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2020.

PANSINI, Flávia; NENEVÉ, Miguel. Educação multicultural e formação docente. *Currículo sem Fronteiras*, São Paulo, v. 8, n.1, p. 31-48, jan./jun., 2008.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber*: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005, p. 227-278.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias de currículo. 2. ed. Editora Autêntica. 2005.

SOUZA, Maria Antônia. Prática Pedagógica: conceito, características e inquietações. *IV EIACERP*, junho, 2005.

VERDUM, Priscila. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? *Revista Educação por Escrito-PUCRS*, Rio Grande do Sul, v. 4, n.1, p. 91-105, jul. 2013.

## SUMÁRIO

# 2

Carla Tartari Leão

## **Alfabetização:** processo de inclusão social

*DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.008.40-50*

## INTRODUÇÃO

A inclusão social da criança ou adolescente na nossa sociedade perpassa pelo direito que todos têm a uma educação pública de qualidade, em igualdade de condições para o acesso e permanência na escola no Ensino Fundamental Regular, sem exceção, devendo receber atendimento especializado complementar dentro do espaço escolar, conforme preconiza a legislação brasileira, no artigo nº 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

A inclusão está diretamente ligada com uma educação para todos e com o ensino focado no aluno, ou seja, nas suas demandas individuais de desenvolvimento e aprendizagem. Com isso, todos são beneficiados, mesmo pertencendo a grupos socialmente minoritários e desfavorecidos. Trata-se de um direito humano vital para a construção de uma sociedade mais inclusiva e sustentável.

Para que ocorra um processo de inclusão adequado é preciso garantir a aprendizagem de todos os alunos que apresentam necessidades educativas especiais, incluindo não só alunos com deficiências e/ou transtornos, mas aqueles com déficits no processo de aprendizagem escolar. Especificamente, no que diz respeito ao domínio da leitura e da escrita em nossa sociedade, a alfabetização de cada educando se torna uma condição “sine qua non” para o exercício pleno da sua cidadania.

Nesse sentido, conseguir que o processo de alfabetização atinja todas as crianças e adolescentes no espaço escolar, mesmo aquelas com maior dificuldade de aprendizagem, sempre foi um dos maiores desafios da escola pública e dos profissionais de educação nela inseridos. Portanto, este é o problema central a ser apresentado neste artigo, a partir do relato da experiência vivida em uma escola pública brasileira.

A importância deste trabalho se justifica por considerarmos a alfabetização um instrumento adequado de inclusão social e resgate dos socialmente excluídos, que rapidamente os coloca na condição de cidadãos, dando-lhes dignidade e instrumentalizando-os para o mundo do conhecimento, contribuindo assim, para que a educação formal também melhore, iniciando pela base.

## O PROCESSO DE INCLUSÃO NA ALFABETIZAÇÃO

Considerando que a alfabetização é essencial para o desenvolvimento pessoal e social de todas as pessoas, a escola enquanto espaço de garantia de direitos deve reestruturar-se para “possibilitar a todos igual acesso às oportunidades escolares, abrangendo tanto o currículo quanto a avaliação, para dar às crianças as mesmas oportunidades escolares, evitando a segregação e isolamento de alguns do processo de aprendizagem” (MITTLER, 2003, p. 24).

Na inclusão não é a criança que tem que se adaptar a escola, mas sim, a escola que deve atender as demandas e necessidades de aprendizagem e inserção social deste indivíduo no processo escolar, garantindo a este a equidade no seu desenvolvimento educacional.

Para Morato:

A ideia central do princípio da inclusão é que todos os alunos são únicos, com as suas experiências, interesses e atitudes e é a escola que se tem de adaptar aos seus alunos, para tirar partido da diversidade existente. A inclusão obriga a repensar a diferença, pois cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias (MORATO, 2003, p.11).

Aprender é um direito de todos. Não saber ler e escrever é ser um excluído socialmente, pois vivemos num mundo de informações escritas. Se dermos para uma criança um celular, um tablet ou a colocarmos frente a um computador, em dois toques ela estará nos dando aulas de como esses instrumentos da modernidade funcionam. Porque, então, aceitaríamos que uma criança não domine também as tecnologias do ler e escrever?

Não há como falar de inclusão, enquanto alguns ou muitos dos nossos alunos se encontram fora desse processo de emancipação social, que diz respeito ao domínio das tecnologias e práticas de leitura e escrita na nossa sociedade, enquanto objetos de cultura. Para Werneck (1997), a inclusão não pode ser confundida com uma simples integração, pois seu objetivo é incluir um indivíduo desde o início da educação básica.

Vygotsky (1993) nos lembra que esta inserção na cultura escolar influencia no desenvolvimento das funções intelectuais, pensamento e linguagem do sujeito, e pode ajudar a potencializar suas capacidades e habilidades cognitivas, conativas e sociais. Além disso, uma educação apropriada respeita não só as capacidades e necessidades de cada um, como também têm em conta as características e necessidades dos ambientes onde as crianças interagem.

Dar a máxima relevância à inclusão é querer que todos os alunos aprendam juntos, respeitando as suas diferenças, independentemente das suas características, que todos possam aceder a uma educação de qualidade e viver experiências significativas de aprendizagem. Enquanto direito fundamental, o direito à inclusão não pode ser negado a nenhum grupo social nem a nenhuma faixa etária (BAPTISTA, 1999; BÉNARD DA COSTA, 1999; CÉSAR, 2003).

Mas, apesar de avanços no processo de inclusão educacional, as escolas, especificamente as públicas, na prática, ainda lidam com

o desafio de garantir que todas as nossas crianças e adolescentes possam aprender a ler e a escrever, saindo da condição de minoria excludente na própria cultura escolar.

Para enfrentar esse desafio, é preciso que, primeiro os educadores assumam a inclusão como parte de um compromisso inadiável da escola, priorizem o ensino e a aprendizagem para “todos”, independente das origens sociais e econômicas de nossos educandos. E façam as adequações necessárias nas práticas pedagógicas para atender a diversidade dos aprendizes que a escola possui.

Isso implica em propostas curriculares inclusivas, que compreendem as diferenças e valorizam os alunos em suas especificidades, seja cultural, linguística, étnica ou de gênero, o que amplia o acesso à alfabetização a um maior número de crianças e/ou adolescentes, além de respeitar os seus direitos de aprendizagem, conforme afirma Moreira & Candau (2007). Para que este indivíduo se aproprie do Sistema de Escrita Alfabética, que se configura como um direito de aprendizagem, é imprescindível a reformulação do currículo, em função da realização de práticas inclusivas (BRASIL, 2012).

Portanto, a inclusão deve acontecer dentro e fora da escola, para todos os indivíduos, pois muitos chegam aos espaços escolares carecendo do mínimo de instrução e/ou emancipação social. Contrariando a lógica do sistema escolar que, historicamente, buscava atender apenas a uma parcela da população, segregar a maioria e direcionar o seu trabalho para uma suposta “sala de aula homogênea”, que nunca existiu (BRASIL, 2013).

Diante do exposto, educar é, portanto, respeitar as diferenças, mais valorizar o direito de cada um de aprender, igualmente a todos os demais.

## PERCURSO METODOLÓGICO

O presente artigo é um relato de experiência de um projeto de inclusão social de crianças e adolescentes não alfabetizados no terceiro ano do Ensino Fundamental, desenvolvido no Colégio Municipal Padre Vieira, uma escola pública do município de Barreiras, na Bahia. Esse projeto teve início de 2016, após um ano e meio de atuação na instituição, como coordenadora pedagógica. Tudo começou ao iniciar mais um ano letivo, quando me deparei com este imenso desafio, dentre tantos outros, que encontramos diariamente nas escolas públicas brasileiras.

Para iniciar este relato é importante contextualizar alguns acontecimentos sociais que tivemos na época, que foi a inauguração de um residencial de casas populares, situando-se nas proximidades da escola a qual trabalhava. Este fato trouxe a inserção de uma nova clientela de alunos à escola, aos novos moradores, sendo estes crianças e adolescentes oriundos de outras escolas de bairros periféricos da cidade, que apresentavam um déficit significativo de aprendizagem, no terceiro ano do Ciclo de Alfabetização.

Diante desta nova realidade, o que nos inquietou bastante na escola, fizemos o levantamento diagnóstico dos processos de alfabetização desses alunos (capacidade de codificação e decodificação da escrita), visando estabelecer algumas estratégias didáticas que os contemplassem nos processos de aprendizagem esperados para o ciclo.

Após realizar o diagnóstico de escrita, conforme nos orienta os pressupostos teóricos da Psicogênese da Língua Escrita, da pesquisadora e autora Ferreiro (1985), constatou-se que os alunos recebidos no terceiro ano do Ciclo de Alfabetização não dominavam os conhecimentos mínimos de apropriação do sistema de escrita,

condizentes com habilidades específicas de anos anteriores (1º e 2º ano do Ciclo de Alfabetização). Estes dados foram tabulados e apresentados, em gráficos, para os professores do ciclo, para juntos buscarmos uma solução.

A partir de algumas discussões, decidimos selecionar os alunos e desenvolver um projeto de intervenção, que os incluísse de volta a etapa condizente do Ciclo que foram matriculados. Além do quadro de fracasso escolar no processo de alfabetização, estes alunos tinham dificuldades comportamentais no convívio com outros colegas, principalmente aqueles oriundos do residencial onde moravam.

Nesse sentido, o projeto de alfabetização passou a ser desenvolvido com um grupo de 24 (vinte e quatro) alunos, em uma das salas de aula da escola, com os professores que se propuseram a fazer esse desdobramento didático. Conseguimos, também, em parceria com uma copiadora da cidade, organizar e reproduzir módulos específicos para desenvolver atividades iniciais de alfabetização com os alunos não alfabetizados.

Foi um trabalho árduo, feito a muitas mãos, com colaboração da equipe escolar, já que não podíamos contar muito com a ajuda das famílias nesse processo, devido suas condições socioculturais como: baixa instrução, dificuldade em acompanhar e monitorar as atividades extraclases dos filhos, dificuldades financeiras para ajudar na compra dos módulos, entre outras.

Foram meses envolvidos nessa dinâmica de trabalho, onde os alunos puderam ser assistidos individual e coletivamente nas suas dificuldades de aquisição do sistema alfabético de escrita. Também, tivemos o apoio de duas estagiárias do curso de Pedagogia, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em atividades de reforço com os alunos que apresentaram maiores dificuldades.

As atividades alfabetizadoras foram pautadas no desenvolvimento da consciência fonológica, visto que alguns alunos necessitavam de um processo maior de memorização de sons, com uso de recursos lúdicos (sílabas móveis, jogos, fichas com associação de imagens), enquanto outros conseguiam interpretar a escrita como um todo, identificando suas unidades linguísticas e comparando rimas e aliterações.

Todo o trabalho foi realizado a partir das orientações dos manuais e módulos do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que são fundamentados em pressupostos teóricos de autores brasileiros, que fazem parte do das universidades parceiras do Ministério da Educação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. As principais referências desses estudos são oriundos do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Faculdade de Educação da UFMG e Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) e da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Ao final do projeto de inclusão, após vários percalços ocorridos, como troca de professores, resistências de alguns pais para autorizar a participação dos filhos no projeto, entre outros, conseguimos encerrar as atividades propostas e inseri-los novamente às suas turmas de origem (onde foram matriculados no início do ano), para serem incluídos no processo de escolarização normal do ciclo.

## SUMÁRIO

### ANÁLISE DOS DADOS

Este projeto trouxe muitos desafios, pois tínhamos um grupo heterogêneo de crianças e adolescentes com defasagem idade-série, histórico de fracasso escolar e repetência. Mas, apesar do grandioso desafio, foi possível desenvolver as propostas elencadas, mesmo que, por muitas vezes, tiveram que ser reiniciadas, a cada troca de professor.

O projeto foi concluído com êxito e alcançamos um resultado satisfatório, concluindo o ano letivo com 21 (vinte e um) alunos alfabetizados, dentre os quais, 7 (sete) alunos se encontravam lendo e escrevendo pequenos textos com desenvoltura, aptos a avançar para a série seguinte. Do total de alunos participantes do projeto, 03 (três) alunos não estavam apresentando nenhum tipo de evolução em relação ao processo de alfabetização, sendo então encaminhados para avaliação diagnóstica pelos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Estes profissionais, após observação e acompanhamento desses alunos, consideraram ser possível uma suspeita de DI (Deficiência intelectual) e TEA (Transtorno do espectro autista) para um aluno.

Consideramos ser esta uma experiência bastante exitosa, em meio às dificuldades enfrentadas no espaço da escola pública, que não encontra suporte e nem apoio nos órgãos gestores educacionais, ficando solitários em suas ações educativas. Porém, o compromisso e engajamento de cada profissional envolvido foi o que levou o referido projeto a alcançar os objetivos esperados. Pois, o objetivo desde o início foi garantir aos alunos que estavam no final do Ciclo de Alfabetização, a apropriação do sistema de escrita alfabética, que é a condição primordial para a continuidade dos estudos e o sucesso escolar.

## SUMÁRIO

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que, a partir de experiências relatadas no fazer pedagógico dos profissionais da educação pública, ainda há esperança para aqueles que dependem única e exclusivamente desta instituição para alcançar sua efetiva participação como cidadão na cultura escrita, apropriando-se de saberes que antes lhes foram negados durante seu processo escolar.

Enquanto sujeito histórico-político-social, o cidadão que é alfabetizado pode participar ativamente da sociedade e escolher exercer sua cidadania, de acordo seus interesses e ideais, pois dominar esses objetos culturais (leitura e escrita) são primordiais para o processo de inserção cultural e emancipação política de cada sujeito. E este é o legado que ele levará para as próximas gerações.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, José Afonso. O sucesso de todos na escola inclusiva. In: Conselho Nacional de Educação (Ed.). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa-PT: Ministério da Educação, 1999, p. 123-132.

BÉNARD DA COSTA, A. M. *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. In: Conselho Nacional de Educação. *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: Ministério da Educação, 1999, p. 25-36.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao)> Acesso em: 25 nov. 2020.

BRASIL. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa – Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização*. Caderno 1. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa - alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais*. Caderno 7. Brasília: MEC/SEB, 2012.

CÉSAR, Margarida. A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In: RODRIGUES, David. *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade*. Porto-PT: Porto Editora, 2003, p.117-149.

FERREIRO, Emília (Org.). *Reflexões sobre alfabetização*. Tradução Horácio Gonzales. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

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

MORATO, Pedro Parrot. Mais ética, menos estética: contributo para uma cultura da inclusão. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, Lisboa-PT, v.10, n.1, p.7-11, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs.). *Indagações sobre currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 1-48.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

WERNECK, Cláudia. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

## SUMÁRIO

# 3

Cátia Fernanda de O. Passos

Márcia Rasia Figueiredo

## **Diálogos sobre práticas pedagógicas exitosas na educação básica: rede pública de ensino**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.008.51-63](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.008.51-63)

## INTRODUÇÃO

O planejamento de um caminho ou o próprio descrever sobre este caminho requer um norte. Retomamos a frase do escritor Thiago de Melo quando ele aponta que “quem sabe onde quer chegar, escolhe o caminho certo e o jeito de caminhar”. Assim, iniciamos este artigo dialogando sobre este caminho, com os pontos importantes que marcaram o webinar: *Diálogos sobre práticas pedagógicas exitosas na educação básica*, que trouxe como expositoras três docentes da educação básica, que apresentaram resultados de práticas pedagógicas desenvolvidas em seus respectivos ambientes de atuação.

Os relatos visam contribuir para a melhoria das práticas adotadas em várias modalidades de ensino, em prol da promoção de uma aprendizagem que traga não só conhecimentos teóricos, mas que mova, principalmente, a sensibilidade humana diante dos desafios que se encontram, mediante a diferentes realidades em um local em comum: a escola.

Não podemos deixar de destacar este momento difícil que vivenciamos devido à pandemia, momento este de muita dor e descompasso na educação, mas que mesmo assim tivemos força para conduzir este referido evento, em ambiente virtual, via plataforma Google Meet. As expositoras explanaram suas experiências sob a mediação das mestrandas, autoras deste texto, e contou com um público formado tanto pelas colegas mestrandas do referido programa, como o público geral composto, predominantemente, por profissionais e estudantes da área da educação.

O evento *Diálogos sobre Práticas Pedagógicas Exitosas na Educação Básica* é uma ação do componente curricular *Formação Docente, Currículo e Práticas Pedagógicas*, do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Oeste

da Bahia, ministrado pela professora doutora Marilde Queiroz Guedes. Realizado em ambiente virtual, via plataforma Google Meet, o evento contou, ainda, com a colaboração das docentes do PPGCHS Leriane Cardoso e Cacilda Reis, na coordenação. O encontro destacou como um dos objetivos realizar, junto às pós-graduandas, relatos de práticas pedagógicas exitosas, desenvolvidas por docentes e/ou pesquisadores, no contexto da Educação Básica no Oeste da Bahia.

A proposta inicial foi realizar diálogos para possibilitar às pós-graduandas o contato direto com saberes e fazeres docentes, que têm contribuído com ensinagens e aprendizagens bem-sucedidas e, assim, dar voz e visibilidade aos professores/pesquisadores dos cotidianos escolares, que tanto têm contribuído com a educação básica na região Oeste da Bahia. Todavia, devido à pandemia do COVID-19 foi preciso adaptar o evento em forma de webinar, utilizando para isso aplicativos que oferecem recursos para a realização de reuniões virtuais.

**“Não há ensino sem pesquisa  
e pesquisa sem ensino” –  
as palavras de Paulo Freire  
(RE)significando o ensino  
proposto através da pesquisa**

Dando início aos relatos, a primeira expositora a apresentar foi uma pedagoga/ psicopedagoga e especialista em educação infantil. A educadora explanou um projeto cujo título denomina “*Alfabetizar para incluir*” o que representou, de fato, a experiência de um projeto de inclusão dos alunos advindos de um bairro periférico da cidade de Barreiras, no processo de alfabetização escolar. Os educandos em destaque são alunos do 3º ano, que não estavam alfabetizados, e os professores tiveram que selecioná-los para uma sequência de alfa-

betização com vistas a inclusão dos mesmos na sala de aula com os demais já alfabetizados.

A sequência contou com um diagnóstico inicial para verificação dos alunos não alfabetizados, para identificar o nível da escrita e orientar o processo de alfabetização. Após realizar o diagnóstico de escrita, conforme nos orienta os pressupostos teóricos da Psicogênese da Língua Escrita, da pesquisadora e autora Emília Ferreiro (1984), constatou-se que os alunos matriculados no terceiro ano do Ciclo de Alfabetização não dominavam os conhecimentos mínimos de apropriação do sistema de escrita, condizentes com habilidades específicas de anos anteriores (1º e 2º ano do Ciclo de Alfabetização). Estes dados foram tabulados e apresentados em gráficos para os professores do ciclo, para que juntos pudessem buscar uma solução para o que fora diagnosticado.

A partir de algumas discussões, foi decidido selecionar esses alunos e desenvolver um projeto de intervenção que os incluíssem de volta à etapa condizente do Ciclo, para o qual foram matriculados. Além do quadro de fracasso no processo de alfabetização, estes alunos tinham dificuldades comportamentais no convívio com outros colegas, principalmente, aqueles oriundos do residencial onde moravam.

Dentro das ações, segundo relato da expositora, foi desenvolvido o processo de alfabetização com um grupo de (24) vinte e quatro estudantes, em uma das salas de aula da escola, com os professores que se propuseram a desenvolver esse acompanhamento. Então, foi necessário organizar e reproduzir módulos específicos para desenvolver atividades iniciais de alfabetização com os não alfabetizados.

As atividades alfabetizadoras, foram pautadas no desenvolvimento da consciência fonológica, visto que alguns alunos necessitavam de um processo maior de memorização de sons, com uso de recursos lúdicos (sílabas móveis, jogos, fichas e associação de imagens), enquan-

to outros conseguiram interpretar a escrita como um todo, identificando suas unidades linguísticas e comparando rimas e aliterações.

Podemos destacar que a consciência fonológica seria o “conjunto de habilidades que permite à criança compreender e manipular unidades sonoras da língua, conseguindo segmentar unidades maiores em menores” (PICCOLI &, CAMINI, 2012, p. 103). Muitos autores que pesquisam sobre consciência fonológica a classificam em diferentes níveis. O que todos estes estudiosos concordam é que a consciência das sílabas, das rimas e aliterações e dos fonemas, é a mais complexa, pois é a manipulação da menor unidade sonora da língua e, sendo assim, é a última a ser desenvolvida pela criança. Dessa forma, é importante destacar no relato da professora, que o trabalho com consciência fonológica na alfabetização é uma habilidade considerada base para uma alfabetização eficaz.

Assim, o trabalho foi realizado a partir das orientações dos manuais e módulos do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que são fundamentados em pressupostos teóricos de autores brasileiros, que fazem parte do referido programa, através de universidades parceiras. As principais referências desses estudos são oriundas do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Faculdade de Educação da UFMG e Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), da Universidade Federal de Pernambuco.

Ao final do projeto de inclusão, após vários percalços ocorridos, como troca de professores, resistências de alguns pais para a participação dos filhos, entre outros, as atividades foram encerradas e os alunos reinseridos novamente às suas turmas de origem (onde foram matriculados no início do ano). Nesse sentido, é válido ressaltar que a inclusão social da criança ou adolescente na nossa sociedade perpassa pelo direito que todos têm a uma educação pública de qualidade, em igualdade de condições para o acesso e permanência na escola no Ensino Fundamental Regular, sem exceção, devendo receber aten-

dimento especializado complementar dentro do espaço escolar, conforme preconiza a legislação brasileira, no artigo. 206 da Constituição Federal de 1988.

Conseguir que o processo de alfabetização atinja todas as crianças e adolescentes no espaço escolar, mesmo aquelas com maior dificuldade de aprendizagem, sempre foi um dos maiores desafios da escola pública e dos profissionais de educação nela inseridos. Portanto, este foi o problema central a ser apresentado no webinar, a partir de um relato de experiência vivido em uma escola pública brasileira.

Mediante a exposição desses relatos, foi perguntado à docente como ela poderia retratar os resultados de seu projeto, na qual considerando os desafios enfrentados, pois a escola apresentava um grupo heterogêneo de crianças e adolescentes, alguns com defasagem idade-série, com histórico de fracasso escolar e repetência. Afirma que, apesar do grandioso desafio, foi possível desenvolver, com êxito, as propostas elencadas, mesmo que, por muitas vezes, tivessem que ser reiniciadas, a cada troca de professor. Para a professora, a alfabetização ainda é um gargalo, pois não é garantida a todos, principalmente na educação pública, dentre outras realidades. Ainda é recorrente a realidade de crianças que não conseguiram se alfabetizar, apesar dos programas do governo federal. Sendo assim, o principal enfoque é a necessidade de inclusão escolar, particularmente em regiões desfavorecidas, com um número maior de grupos vulneráveis.

Desse modo, foi concluído que o referido projeto logrou um satisfatório resultado, concluindo o ano letivo com (21) vinte e um alunos alfabetizados, dentre esses (7) sete deles lendo e escrevendo pequenos textos com desenvoltura, aptos a avançar para a série seguinte. Do total de alunos participantes do projeto, (03) três não conseguiram se alfabetizar, tendo poucos avanços, sendo encaminhados durante o processo, para avaliação diagnóstica pelos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que consideraram possível

suspeita de DI (deficiência intelectual) para dois alunos e TEA (transtorno do espectro autista) para um aluno.

**“Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado vai mais longe...” – a partir de Clarice Lispector é ressaltado o diálogo formado pela parceria coletiva, o que gerou impactos exitosos em outra prática pedagógica**

A segunda prática apresentada trouxe relatos de experiências com proficiência e intervenções pedagógicas realizadas em escolas da rede municipal, que tiveram como foco elevar as aprendizagens dos alunos. Logo no início, a professora enfatizou as ações para melhorar o desempenho escolar dos alunos, partindo do estudo dos indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), estudo sobre avaliação formativa e diagnóstica nos horários de Atividades Complementares com os professores, ratificando sempre a importância do trabalho em equipe para melhoria dos resultados da escola.

O IDEB é uma iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que objetiva medir o desempenho educacional brasileiro a partir de exames avaliativos realizados em larga escala, tais como a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), bem como a taxa de aprovação e eficiência do fluxo escolar (BRASIL, 2015).

O IDEB atribui, por meio de uma fórmula, uma nota de 0 a 10 às escolas, em âmbito federal, nacional e municipal, sendo a média seis (6) a meta em todos os estados do país. Contudo, conforme mostram os últimos dados, ainda há uma disparidade grande entre as regiões brasileiras, deixando evidente a desigualdade social presente em alguns estados (BRASIL, 2015).

Diante desses apontamentos, é importante ainda frisar o argumento de Melo (2018), ao afirmar que com os resultados do IDEB as escolas e equipes gestoras podem lançar o olhar sobre a realidade acerca do desenvolvimento da educação e implantação das políticas na escola. Dessa forma, as instituições podem elaborar ações e metas baseadas nos resultados estabelecidos, para as próximas avaliações. Foi partindo também deste objetivo que as ações tiveram sucesso, evidenciado no aumento desse índice.

Assim, foi também salientado que se deve muito o sucesso destas experiências nas escolas, pela realização de formação continuada em serviço. Para Nóvoa (1997), a formação docente não é um processo que decorre da acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas de um trabalho de reflexividade crítica sobre a prática e de uma reconstrução da identidade pessoal do professor. Desse modo, conforme salientou a professora expositora, o diálogo e a interação foram muito importantes no sucesso dos projetos interdisciplinares. No seu relato ficou evidente a importância da relação dos projetos com as várias disciplinas, como projetos de meio ambiente e a matemática, bem como os de linguagens artísticas e a língua portuguesa, com a história e a geografia, entre outros

Os resultados dessas experiências exitosas tiveram como destaque a melhoria da aprendizagem e proficiência do aluno, desenvolvimento da autonomia, corresponsabilização do coletivo escolar pelos resultados, redução das taxas de evasão e reprovação, bem como a elevação do IDEB de 2.8 para 4.9.

Dessa forma, fica claro que a integração comunitária na escola, a participação da família, parceria com outros atores sociais e o trabalho coletivo são os principais fatores que potencializam as atividades exitosas no espaço escolar. Ao ponderar esses aspectos, vale ressaltar, ainda, a importância dos princípios de *intencionalidade* ao propor

tais atividades e a criatividade na preparação e realização das atividades para que essas possam se tornar exitosas.

Considerando todos esses apontamentos, conclui-se a partir da visão de Nóvoa (1997), que o trabalho deve partir da socialização e da colaboração entre os pares, esforço que, em sua análise, defende que os percursos destas experiências se deem em comunidades de práticas de aprendizagem, conforme as retratadas neste relato.

**“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” – Paulo Freire e os retoques no caminhar da EJA.**

A última prática relatada foi desenvolvida no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em que a professora responsável apontou a importância do direito à educação para pessoas jovens, adultas e idosas, estabelecido na Declaração dos Direitos Humanos, assegurado na Constituição Federal CF/1988; reiterado pela Lei de Diretrizes e Bases LDB/1996 e nas Diretrizes Curriculares da EJA. Promover a educação na EJA consiste em formular políticas de resistência que são atribuídas a outros sujeitos, que também exigem outras pedagogias. Registramos que, a prática trazida pela docente coloque em evidência o que fora desenvolvido já no contexto da pandemia da COVID-19, portanto, em 2020. A problemática surge quando o município estabelece uma política curricular para a realização das aulas remotas, considerando a crise sanitária causada pela pandemia.

Os objetivos traçados pela docente foram, a saber: investigar os desafios encontrados na política curricular no trabalho remoto com turmas de EJA; analisar a permanência dos alunos da EJA durante as

aulas remotas e refletir acerca dos impactos pedagógicos e sociais nas aulas remotas das turmas de EJA.

Conforme a docente, primou pela pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, e utilizou a entrevista semiestruturada para a geração de dados. Os resultados obtidos apresentaram participação de dezesseis professores das duas escolas públicas escolhidas. Sobre a frequência dos alunos durante as aulas remotas, responderam que 80% dos alunos não estão participando das aulas remotas; somente 20% estão participando regularmente. Diante dessa realidade, a pesquisadora enfatizou a evasão dos alunos das turmas de EJA em aulas remotas. Assim, os docentes foram indagados a respeito dos motivos da ausência dos alunos nas aulas remotas e os motivos elencados foram: 20% sem acesso à internet; 20% não possui celular; 40% optaram para exercerem funções no mercado de trabalho, deixando a escola para o próximo ano.

Ao apontar esses dados, destacou a dificuldade dos professores em adaptar o currículo para o estudo e realização dessas aulas, pois a EJA é composta de um público que já tem algumas dificuldades, mesmo com a frequência presencial. A maioria não tem acesso aos recursos necessários às aulas remotas e, quando tem, não conseguem utilizar por falta de habilidades ou de alguém que os oriente. Por isso, a alternativa até então, tem sido a elaboração de atividades impressas, que os estudantes pegam na escola, realizam em casa e devolvem para serem corrigidas. Outra dificuldade revelada diz respeito à organização das vídeo aulas.

Sendo a educação um direito assegurado constitucionalmente, esse direito precisa ser garantido para todos os estudantes, independentemente da idade, nível ou modalidade de ensino. Como defende Freire, a oportunidade do diálogo em que todos possam ter voz e, conseqüentemente, serem ouvidos, parte da necessidade de garantia da educação (FREIRE, 1995).

Considerando a realidade de pandemia, a professora apontou a necessidade de adoção do ensino híbrido, que para Moran (2014, p. 20), “pode ser um currículo mais flexível, que planeje o que é básico e fundamental para todos e que permita, ao mesmo tempo, caminhos personalizados para atender às necessidades de cada aluno”. Baseado nessa afirmativa, esse ensino é um caminho possível para contribuir com o ensino adaptado a realidades distintas, complementou.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfrentar os percalços no caminho do educar e aprender é um desafio que todos os profissionais da educação se deparam diariamente. À medida com que as vivências mudam, e juntamente com elas a realidade do mundo à nossa volta, essas mudanças disparam diretamente nas práticas escolares.

Estamos na era do compartilhamento em que o valor está em distribuir, em coparticipar, em tornar público o que se pensa e o que se faz, sobretudo, em uma escola pública, que é do povo e para o povo. Nesse sentido, a visibilidade de experiências exitosas nas escolas se torna muito importante, para que outras instituições possam realizar trabalhos com sucesso, favorecendo a qualidade da educação.

Desse modo, incentivar os indivíduos a compartilhar seus saberes particulares, suas experiências e os resultados que geraram avanços e mudanças, pode potencializar uma nova forma de pensar e construir conhecimentos. O principal objetivo é que se consiga aprimorar as estruturas cognitivas e as atividades práticas dos envolvidos. Aprender com o outro aprimora a habilidade de “aprender a aprender” e aprender por toda a vida.

Dessa forma, torna-se relevante pensar e repensar em novas práticas que possibilitem a superação das dificuldades encontradas nesse caminhar. Assim, a proposta da realização do webinar *Diálogos sobre Práticas Pedagógicas Exitosas na Educação Básica* trouxe uma possibilidade de compartilhar as experiências já realizadas, como contribuição para se pensar os desafios ainda não superados. Destarte, o debate promovido, através desses diálogos, impulsiona a proposição de novas ações a serem implementadas, com êxito, em função de um ensino democrático, inclusivo, inovador, que garanta, de fato, uma aprendizagem qualificada aos estudantes.

Esta foi a intencionalidade do caminho percorrido. É uma forma de fazer com que enxerguemos novas perspectivas. No final das contas, quem compartilha conhecimento tem muito a ganhar com tal atitude. Avancemos!!!!

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 06 ago. 2019.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996* – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 22 nov. 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MELO, Danila Vieira de. Qualidade da educação e o Ideb: o olhar da equipe gestora no Município de Olinda. *EVEPE - Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco*, setembro, 2018.

MORAN, José Manoel. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. 5. Ed. Campinas: Papyrus, 2014.

NÓVOA, Antônio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote- Instituto Inovação Educacional, 1997.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. *Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade*. Erechim-RS Edelbra, 2012

SUMÁRIO



# 4

Ana Francisca dos Passos Neta de Oliveira

Uania Soares Rabelo de Moura

**Práticas pedagógicas  
multiculturais  
na educação básica:  
apontamentos para  
a emancipação dos sujeitos**

*DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.008.64-85*

## INTRODUÇÃO

O presente artigo contextualiza a relevância de uma prática pedagógica voltada para o multiculturalismo, que tenha por objetivo a emancipação dos sujeitos, mostrando o papel da educação no combate à barbárie. Essa discussão se faz pertinente, porque uma das finalidades da educação é contribuir para a formação do pleno desenvolvimento humano<sup>3</sup>. Sendo assim, não se pode negar o imperativo da realização de uma prática pedagógica que manifeste a necessidade da perspectiva multiculturalista, para o reconhecimento da re-existência da humanidade.

A primeira parte do texto, denominada o *Multiculturalismo em foco*, traz uma breve discussão sobre a maneira pela qual as veias dialógicas multiculturalistas precisam ser abordadas no contexto escolar, trazendo a história de Dona Neném, no contexto da cidade de Wanderley, no Estado da Bahia, como exemplo da cultura popular a ser valorizada pela escola.

A segunda, *O combate à barbárie por intermédio de práticas pedagógicas multiculturais*, apresenta o cenário educativo como um campo potencial para a formação de sujeitos críticos e pensantes, que lutem contra a reprodução e/ou criação de novas formas de barbáries, por intermédio da realização de práticas pedagógicas emancipatórias e transgressoras.

A terceira, *Apontamentos para práticas pedagógicas exitosas na perspectiva do multiculturalismo*, explana como o fazer pedagógico de excelência contribui para a construção de um processo de ensino-aprendizagem que permita a reflexão e ação, com enfoque na diversidade étnica-racial e cultural.

3 Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9394/1996.

A quarta parte traz o relato de experiência sobre o webinar *Diálogos sobre Práticas Exitosas na Educação Básica*, uma proposta do componente curricular Formação Docente, Currículo e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Oeste da Bahia.

Acreditamos que o processo educativo, que tem como finalidade a integralidade dos sujeitos, não pode ser realizado a partir de práticas pedagógicas e de um currículo centralizado no eurocentrismo, na dominação elitista e nos ideais de uma sociedade neoliberal. Ele deve ser constituído e firmado em ações que cooperem para o bem-estar da coletividade, visando a transformação do contexto social, numa perspectiva equânime, no combate a quaisquer formas de preconceito e/ou de discriminação, respeitando a diversidade humana.

## MULTICULTURALISMO EM FOCO

O multiculturalismo revela a voz dos grupos sociais étnicos que vivem às margens sociais, e as suas reivindicações contra a violência e opressão social vividas no cotidiano. Ele mostra que as sociedades culturais não são homogêneas e nem exclusivas, rompendo com a herança colonial da suposta superioridade eurocêntrica que ainda se faz presente na contemporaneidade. Apresenta a diversidade étnico-racial como elemento constituinte da humanidade e a necessidade de se reconhecer, valorizar as diferenças, tornando-as presentes e ativas em todos os espaços e segmentos sociais.

Para o crítico jamaicano Stuart Hall (2013), o termo multiculturalismo:

refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gera-

dos pelas sociedades multiculturais. É usualmente utilizada no singular[...]. “Multicultural”, entretanto, é, por definição, plural. (HALL, 2003, p.57)

Diante do exposto, compreendemos que a educação multiculturalista, no contexto escolar, permite aos discentes conhecerem e compreenderem as diferentes histórias e culturas, numa perspectiva crítica e emancipadora, na qual os sujeitos sejam representados, visibilizados e valorizados. Pensar na episteme do sujeito pós-moderno é traçar uma linha de pensamento atemporal, que discuta formas de re-existência das pessoas, o papel da descolonização, de um processo histórico feito por “homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade” (FANON, 2008).

Observamos, no currículo escolar, a presença massiva de literaturas que enaltecem a branquitude, por intermédio de narrativas como *A Bela e a Fera*, *Cinderela*, *Rapunzel* e *a Branca de Neve e os Sete Anões*, que trazem em seus contextos, a história de pessoas brancas, tendo no eurocentrismo, o seu *lócus de enunciação*. Esses textos adentram na imaginação das crianças, idealizando a persona branca, enaltecendo-a, conforme a lógica colonial. Seguindo essa lógica, o negro e/ou índio, quando não ocultados, são representados de forma negativa, ocupando lugares sociais e estereótipos subalternos, com vínculos de inferiorização.

Destacamos o fascínio do escritor e intelectual britânico Gilroy (2012) pelo modo como gerações sucessivas de intelectuais negros entenderam e projetaram as questões étnicas raciais, sobretudo a negritude, utilizando a escrita e a fala na busca de liberdade, cidadania, autonomia social e política. Por isso, o trabalho pedagógico com narrativas escritas por autores negros e indígenas contribui para o reconhecimento e valorização desses povos, que têm sido considerados como inferiores, ao longo da história construída pelo eurocentrismo.

A respeito disso, ressaltamos a importância da Lei Federal nº 10.639 de 2003, que incluiu no currículo escolar a obrigação de se trabalhar com o tema “História e Cultura Afro-Brasileira”, posteriormente modificada pela Lei Federal nº 11.645, de 10 março de 2008, que inseriu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, como instrumentos que garantem a efetivação de uma prática pedagógica voltada para o multiculturalismo, numa perspectiva de subversão de valores e de resistência ontológica.

Entendemos que o contato do estudante com uma literatura diversificada, auxiliada pela mediação pedagógica do professor, contribui para a emancipação dos sujeitos, porque irá favorecer a identificação de muitos discentes com os personagens retratados, ampliando a sua leitura de mundo, elevando a autoestima, a segurança subjetiva, emocional, uma vez que terá referências étnicas-raciais para a construção da sua identidade.

Como exemplo dessa perspectiva, citamos Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus, escritoras, negras e brasileiras, que abordam em seus textos, a história de mulheres que lutam contra a violência e opressão, resistindo às formas de invisibilidades sociais. Em relação à escrita indígena, apontamos os textos de Krenak, que trazem uma crítica social sobre a concepção de sustentabilidade social, denunciando a negação dos direitos constitucionais dos indígenas, por parte do Estado brasileiro.

A seguir, apresentamos outras narrativas que podem ser trabalhadas na Educação Básica, principalmente, na Educação Infantil e nas Séries Iniciais, numa perspectiva pedagógica decolonial e interdisciplinar: *O cabelo de Lelê*, de Valéria Belém; *Cada um com seu jeito, e cada jeito é de um*, de Lucimar Rosa Dias; *Meu crespo é de rainha*, de Beel Hooks; *A história do Rei Galanga*, de Geromilde Costa; *Abecê da liberdade, a história de Luiz Gama, o menino que quebrou correntes*

com palavras, de José Roberto Torero e Marcus Pimenta e, Que cor é a minha cor, de Martha Rodrigues.

Nesse contexto, ressaltamos o posicionamento de Franco (2016) ao afirmar que a prática docente para ser pedagógica precisa ser intencional. Dessa forma, o trabalho pedagógico precisa ser planejado e direcionado com objetivos específicos, proporcionando o protagonismo e a autoria estudantil, além da reflexão e (re) construção de conhecimentos, visando o desenvolvimento não somente do conhecimento do aluno, como também de sua criticidade e ação frente às questões sociais, que podem ser refletidas a partir das narrativas trabalhadas.

## A ANCESTRALIDADE E A SUA RELEVÂNCIA NO MULTICULTURALISMO

Antes de adentrarmos nas discussões sobre o multiculturalismo, precisamos destacar um exemplo de ancestralidade e cultura popular, no Território de Identidade da Bacia do Rio Grande<sup>4</sup>, especificamente, na cidade de Wanderley (BA). Para ilustrar, utilizamos a história de vida de Teodora Maria de Jesus Porto (1908-2019), popularmente conhecida como Dona Neném<sup>5</sup>. Mulher centenária, forte e guerreira, de estatura pequena, não teve a oportunidade de ter acesso sistematizado às letras, contudo, deixou um legado de humanização, sabedoria

### SUMÁRIO

- 4 Localizado no Extremo Oeste Baiano é composto por 14 municípios (Angical, Baianópolis, Barreiras, Buritirama, Catolândia, Cotegipe, Cristópolis, Formosa Do Rio Preto, Luís Eduardo Magalhães, Mansidão, Riachão Das Neves, Santa Rita De Cássia, São Desidério, Wanderley). Disponível em: [http://www.cultura.ba.gov.br/arquivos/File/01\\_divisao\\_territorial\\_2/11\\_bacia\\_do\\_rio\\_grande.pdf](http://www.cultura.ba.gov.br/arquivos/File/01_divisao_territorial_2/11_bacia_do_rio_grande.pdf). Acesso em 16 de maio de 2021.
- 5 Dona Neném é avó da mestrandia Ana Francisca. Mulher sábia, exerceu por toda a vida a função social de parteira no Povoado da Mata e outras comunidades do Município de Wanderley (BA), devido à ausência de profissionais de saúde e hospitais à época. Mãe de 12 filhos, construiu uma linda família com quase 240 descendentes (filhos, netos, bisnetos e trinetos).

e conhecimentos populares. Casada com Manoel Caetano Rodrigues Porto, homem desbravador e cheio de energia, um sertanejo arretado, ela trazia em suas conversas as lembranças de uma sofrida vida, na qual a luta pela sobrevivência da família foi marca da sua história, principalmente, numa época em que o índio e o negro, o pobre e outras minorias não tinham visibilidade política e social.

Em uma pequena propriedade rural, conquistada com esforços do trabalho no casamento, viveu seus 100 anos de vida, sempre com a casa cheia de gente, seus netos, vizinhos, amigos da redondeza e de várias cidades. Mulher de muita fibra, cuidadosa dona de casa, viveu uma vida de muito amor e sabedoria, nunca destratando nem humilhando a ninguém, mesmo sem educação formal, desenvolvia os valores humanos com muita naturalidade, o respeito, a boa convivência, a partilha do pão a quem necessitava, dentre outros.

Cabe ressaltar nessa narrativa de vida de Dona Nénem, a importância popular de sua pessoa, pois também trazia vidas ao mundo com a função de parteira; manipulava remédios caseiros para todas as enfermidades que sua família, vizinhos e amigos eram acometidos. São práticas culturais cujos resultados fazem parte de um contexto social em que as vidas humanas ganham sentido com as experiências. É nessa perspectiva que caminha o multiculturalismo, no cunho de valorizar e reconhecer esse tipo de conhecimento, de forma integrada aos outros saberes instrucionais.

Apesar dos afazeres do “ser mulher”, ainda plantava todos os alimentos junto com os filhos, atividade esta que desenvolveu o gosto de todos eles pelo cultivo da terra, tornando a principal atividade trabalhista de seus filhos. Muito acolhedora que era, tinha devoção a São João Batista, e dia 24 de junho o festejo estava aberto à comunidade, forma que desenvolveu para estreitar os laços com todos e a gratidão à vida.

Falecida recentemente, Dona Nénem presenciou a subversão da ordem colonial em sua família, pois, assistiu a formatura de muitos netos/as, viu sua nova geração familiar tendo oportunidades sociais de melhoria de vida, a exemplo de empresários, donos de fábricas, servidores públicos, rompendo, assim, o ciclo de seus descendentes, que se ocupavam apenas do cultivo agrário.

Vale ressaltar, no tempo de Dona Nénem as relações sociais eram fortemente marcadas, com estigmas de várias ordens. De condição econômica muito pequena, criou seus doze filhos com muitas dores, luta e resistência, onde somente o seu corpo (que Deus a tenha!!!) saberia falar verdadeiramente, como enfrentou toda a sua história de falta de oportunidades e exclusão social.

Incansavelmente, nos falava que seu maior sonho era que seus filhos tivessem ido à escola, aprender a ler e a escrever, “*somente as primeiras letras tava de bom tamanho*”, dizia ela. Assim, seu empenho foi muito grande para que seus netos tivessem a oportunidade de estarem em uma sala de aula, mesmo que para isso tivesse que manter o pão de cada dia a quem precisasse, como realmente fez.

É importante destacarmos que as narrativas de vida de Dona Nénem, como tantas outras mulheres nessa mesma faixa etária, foram vítimas de um tempo em que não existia política pública educacional para a população ou melhor, para as camadas sociais menos favorecidas, para os negros, para os indígenas, para os povos ribeirinhos do Brasil, e tantos outros grupos minoritários e com uma assustadora vulnerabilidade social. No entanto, havia uma escola para a aristocracia, para os brancos, “para os filhos da elite brasileira”. Aliás, “escola era coisa de rico”<sup>6</sup>, assim se ouvia dela. Mais um discurso da colonização, que aos poucos foi sendo desconstruído com lutas intensas de resistência e ações afirmativas.

6 Expressão que perdurou por muitos anos na realidade brasileira, discurso colonialista, que marginalizou muitos povos.

Observamos, a partir desses relatos, que conviver com uma ancestral centenária não representa a realidade de muitas pessoas no mundo atual, embora a longevidade humana tenha aumentado nos últimos anos. As memórias de Dona Neném são de um tempo em que se pregava uma cultura única, como governança da vida, em virtude da efetiva lógica colonial que deixou as suas marcas na vida dessa senhora e da sua família. Trazemos esse exemplo para ressaltar a importância da valorização da cultura popular, no contexto escolar, mostrando que a história de vida dos estudantes precisa ser considerada, para a prática pedagógica encontrar ressonância, como ressaltam Assis, Martins e Guedes (2015).

## O COMBATE À BARBÁRIE POR INTERMÉDIO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MULTICULTURAIS

A barbárie faz parte da história da humanidade, constituindo-se em uma ação na qual um determinado grupo ou pessoa, em busca do poder, da conquista ou por se sentir superior, age de maneira indiscriminada, visando a destruição do próximo. Os atos bárbaros, na expansão e na dominação do etnocentrismo europeu, foram característicos do processo de colonização das terras, usando a violência como forma de discriminação, escravidão e genocídio.

Segundo Morin (2009), apesar de a Europa não ser o único continente responsável pela existência da barbárie, foi nela que aconteceram todas as manifestações desta prática, criando-se o desejo de purificação étnico-religiosa, eliminando-se as pequenas sociedades arcaicas que antecederam as nações europeias. Além disso, os europeus chamavam de bárbaro aquele considerado diferente ao invés de

reconhecer a diversidade, celebrando-a como uma forma de enriquecimento entre as relações humanas.

O Brasil, uma das colônias portuguesas, torna-se um exemplo do processo da barbárie, porque os indígenas, os verdadeiros donos das terras, foram considerados como selvagens, sendo massacrados pelos invasores portugueses por não aceitarem se submeter à exploração. Percebemos, assim, que a contemporaneidade ainda reflete as barbáries cometidas contra os indígenas brasileiros, que precisam lutar pela concretização de direitos construídos historicamente, como a preservação das suas terras e da sua cultura, conforme ressalta Cunha (2012).

Da mesma forma, a narrativa da colonização portuguesa no Brasil, também apresenta as barbáries cometidas contra os negros africanos, que foram trazidos e tratados de maneira sub-humana, revelando a crueldade do etnocentrismo europeu contra aqueles que eram considerados inferiores, em razão dos seus traços fenotípicos serem diferentes do padrão branco.

Diante das reflexões realizadas, salientamos o posicionamento de Claude (2005) ao afirmar que o processo educativo centrado apenas em ser racional em detrimento ao desenvolvimento da sensibilidade do indivíduo, pode levar o ser humano à barbárie. Uma das causas que propiciam esse cenário é quando a educação acontece numa situação opressora, meramente instrucional, que tem por objetivo moldar o aluno, a exemplo de um currículo monocultural, cuja base está assentada na hegemonia europeia.

De acordo com Zau (2009), os saberes para a multiculturalidade apresentam a necessidade de se aprender a viver com a unidade e a diversidade da espécie humana, ensinando a evitar tensões por causa do etnocentrismo. Dessa maneira, uma sociedade preocupada com a humanização dos indivíduos visualiza, no processo educativo, a capa-

cidade de realizar a conscientização sobre o respeito à vida, porque, a partir deste princípio, todas as demais necessidades humanas serão garantidas e efetivadas.

A partir dessa tônica, somos favoráveis a uma educação que tenha por objetivo ser emancipadora, superando quaisquer formas de discriminação e de preconceito, realizando-se sob uma perspectiva transgressora, que respeite e reconheça a diversidade como elemento constitutivo da sociedade brasileira, conforme destacam Assis, Martins e Guedes (2015).

Nesse cenário, a escola enquanto espaço formal da educação, responsável pela sistematização dos saberes produzidos pela humanidade, não pode se eximir da finalidade de contribuir para a formação integral dos sujeitos, combatendo as desigualdades sociais, por intermédio de um currículo e de práticas pedagógicas multiculturais, que contemplem os diversos saberes étnico-raciais e a sua representatividade. Como afirma Gusmão (2005, p.186), não é possível “separar aquilo que os sujeitos são de sua história pessoal, de suas marcas sociais, de suas expectativas, desejos e desilusões”.

Com base nisso, indagamos que se o currículo escolar favorece apenas o contato com os conhecimentos e a versão histórica europeia, sem permitir a problematização, a reflexão e a crítica, de que maneira os alunos irão entender a importância das culturas africanas e indígenas na formação do povo brasileiro, e as barbáries que foram cometidas contra estes povos em nome da dominação branca? Dessa forma, seria a constante perpetuação de *O Perigo da História Única*<sup>7</sup> de Chimamanda Adchie.

7 Neste livro, Chimamanda Adchie traz uma reflexão sobre a importância de conhecermos os contextos presentes nas narrativas, evitando a armadilha de se conhecer apenas uma versão sobre o relato.

Para consolidar essa discussão, relembramos a versão europeia sobre o suposto descobrimento da América, presente no currículo escolar. Sob essa ótica, esse momento é considerado como um feito heroico, realizado por intermédio da coragem, astúcia e inteligência por parte da colônia portuguesa. Contudo, sabemos que o ano de 1492 simboliza um período de conquistas, fomento à economia da metrópole, consequência da exploração dos minérios das terras invadidas, provocando o genocídio dos povos nativos.

A problematização das questões sobre o preconceito e a discriminação deve ser uma prática constante no meio escolar. Faz sentido a afirmativa de Bento (2002), ao dizer que na sociedade há o interesse em praticar o silenciamento dos papéis ocupados pelos brancos em relação às desigualdades raciais. O silêncio e a cegueira implicam “não prestar contas, não compensar, não indenizar os negros: no final das contas, são interesses econômicos em jogo” (BENTO, 2002, p. 3).

## ANÁLISE DOS DADOS

### **APONTAMENTOS PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EXITOSAS NA PERSPECTIVA DO MULTICULTURALISMO**

A prática pedagógica, que tem como um de seus fundamentos o multiculturalismo, deve contribuir para a formação de pessoas que saibam ler nas linhas e nas entrelinhas dos textos, compreendendo que cada discurso possui uma ideologia. O docente deve proporcionar aos educandos a reflexão crítica sobre os textos trabalhados em sala de aula, mostrando que por trás de todo texto há um discurso,

que revela as intenções, os valores e os ideais que perpassam a escrita do autor.

Concordamos com a ideia de que as práticas pedagógicas devem ser construídas com base na perspectiva freireana do diálogo, como apontam Santiago e Neto (2016), sob uma visão que problematiza criticamente a realidade na qual o aluno está inserido, de maneira objetiva e subjetiva, incentivando a curiosidade e a transformação social.

Pautada no planejamento e numa perspectiva interdisciplinar, a prática pedagógica deve ser realizada tanto de maneira individual quanto coletiva, para que o estudante visualize o conhecimento de maneira articulada e não fragmentada. Elas são de natureza contextualizada, para que os alunos visualizem a interação existente entre as disciplinas e os objetos de aprendizagem, percebendo que o conhecimento não é algo isolado.

Dessa maneira, a prática docente será considerada como uma prática pedagógica exitosa, porque terá contribuído para uma aprendizagem significativa, na qual os objetos de conhecimento tenham relevância, potencializando a autonomia dos discentes para que, ao se depararem com situações de conflitos, possuam a capacidade de tomar atitudes pensando no bem-estar coletivo. Como sinaliza Ghedin (2012):

(...) a prática pedagógica constitui-se o eixo articulador do currículo com a cultura. É nela que se formam e se organizam os processos escolares. É por ela que se estabelece, implanta-se e se consolida um currículo escolar, que determina toda formação dos estudantes. (GHEDIN, 2012, p.75).

Diante disso, observamos que as práticas pedagógicas exitosas são sistematizadas, permitindo ao discente o protagonismo do processo de ensino-aprendizagem, colocando o professor na posição de mediador, apresentando a tendência de transgredir o currículo

reprodutor, na medida em que valoriza os conhecimentos dos alunos, numa perspectiva humanizadora, como destacam Assis, Martins e Guedes (2015).

Contudo, para que isso aconteça é necessário que a formação docente seja realizada sob o enfoque proposto por Felício e Silva (2017). Este modelo traz a teoria e prática como elementos interdependentes na formação docente, apresentando uma visão alargada sobre o currículo, que contemple a reflexão e a investigação, no intuito de se alcançar a práxis. Assim, a prática pedagógica torna-se a centralidade desse processo, permitindo a articulação entre os saberes, para formar um profissional que atenda às demandas da sociedade. Sabemos que essa ação se constitui um desafio, porque a formação dos professores no Brasil é deficitária em muitos aspectos, conforme apresenta Gatti (2016), apresentando lacunas que não preparam os docentes para as necessidades efetivas do cenário educacional.

Percebemos que as práticas pedagógicas exitosas, na perspectiva do multiculturalismo, são aquelas que possuem compromisso com a aprendizagem efetiva dos alunos, valorizam a ancestralidade, a diversidade étnica-racial, as culturas, os saberes populares, consolidadas sob o prisma da transgressão do currículo, da intencionalidade, do planejamento e da reflexão e ação, como propõe Freire (2001).

### **Diálogos sobre práticas exitosas na educação básica: ensino médio e educação profissional e tecnológica**

O webinar *Diálogos sobre Práticas Exitosas na Educação Básica* teve por objetivo oportunizar às pós-graduandas, matriculadas na disciplina Formação Docente, Currículo e Práticas Pedagógicas, contato com práticas pedagógicas bem-sucedidas, realizadas na cidade

de Barreiras (BA), a fim de refletirem sobre a relação existente entre a teoria e a prática.

As experiências foram apresentadas de forma remota, pela plataforma Google Meet, por uma professora que atua no ensino médio, do quadro da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA) e por três professoras da educação profissional e tecnológica do Instituto Federal de Educação e Tecnologia (IFBA/campus de Barreiras).

Essas experiências foram realizadas em espaços e tempos diferentes, sem apresentar correlação direta, mas destacamos que se tratam de práticas interdisciplinares, dotadas de intencionalidade, proporcionando o protagonismo e a autoria estudantil, além da reflexão e (re)construção de conhecimentos, tornando-se, por isso, práticas pedagógicas, como observa Franco (2016).

Assim, a professora do ensino médio apresentou a prática intitulada: *Ensino remoto em tempos de pandemia na educação básica: uma experiência...* desenvolvida em um colégio da rede estadual, durante o ano de 2020. A docente ressaltou que, devido a pandemia da Covid-19, as aulas na Rede Estadual de Ensino foram suspensas, com isso, alguns professores passaram a realizar atividades na modalidade remota, para promover a aprendizagem dos alunos e manter o vínculo com a escola. Este processo aconteceu em momentos síncronos e assíncronos, no ambiente e-Nova, que utiliza os recursos do G-Suíte, numa parceria da Secretaria de Educação do Estado da Bahia - SEC/BA com o Google.

A referida prática foi desenvolvida no componente curricular de Biologia, que, numa perspectiva interdisciplinar, em conjunto com outros professores, de maneira contextualizada para que os alunos visualizassem a interação existente entre as disciplinas e os objetos de aprendizagem, percebendo que o conhecimento não é fragmentado.

A docente enfatizou que a realização de uma prática pedagógica interdisciplinar precisa se pautar em cinco fatores: o diálogo, o planejamento, a integração entre os componentes curriculares, o comprometimento dos professores e a reflexão do fazer interdisciplinar. Assim, visualizamos a realização de uma práxis que tem compromisso com a aprendizagem efetiva dos estudantes, constituindo-se sob o pilar da reflexão e ação proposto por Freire (2001).

Durante a apresentação, a professora apontou a necessidade de o professor ser um pesquisador de sua prática, para que ele possa entender a realidade na qual está inserido, agindo para transformá-la, realizando o trabalho com os objetos de conhecimento de maneira contextualizada, na busca de alternativas para solucionar as dificuldades encontradas pelos alunos.

Nessa perspectiva, foram destacados os desafios impostos pelo ensino remoto que, além do emocional, perpassam as dificuldades com o uso das ferramentas tecnológicas, pois, muitos professores precisaram aprender a utilizar os recursos digitais. De igual modo, os alunos não possuíam acesso à internet e/ou aos dispositivos eletrônicos.

A pedagogia baseada em projetos e a utilização de metodologias ativas, como a sala de aula invertida e a gamificação fizeram parte das aulas, no intuito de promover o protagonismo estudantil. Também, no desenvolver do trabalho, relatou a docente, que foi realizada uma feira de ciências virtual, com a participação de 60 projetos dos alunos, situação que revela que um trabalho contextualizado à realidade é capaz de proporcionar aprendizagens significativas, a partir do momento em que se utilizam estratégias pautadas em princípios e intenções pedagógicas bem articulados e planejados. Além disso, a professora realizou um curso sobre tecnologias educacionais em tempos de pandemia, para seis escolas públicas estaduais e uma particular, experiência que se tornou capítulo de um livro.

A prática exitosa apresentada pelas docentes do IFBA: *Experiências com o desenvolvimento da Prática Profissional Articuladora (PPA) na educação profissional, nos Cursos Técnicos de Nível Médio* no Campus de Barreiras, trouxe o relato de experiências na execução da Prática Profissional Articuladora (PPA), no curso Técnico em Alimentos, envolvendo as dimensões da gestão, da coordenação do curso e de ensino.

De acordo com as palestrantes, o campus do IFBA em Barreiras foi o precursor da PPA na Bahia, criada em 2017. Trata-se de um componente curricular que permite a integração entre os objetos de conhecimento, sendo composta por 2 (duas) disciplinas consideradas básicas e 2 (duas) da área técnica. A PPA faz parte da matriz curricular dos cursos Técnico em Alimentos, Informática e Edificações, durante os três anos de duração e pode acontecer de maneira multi ou interdisciplinar.

Um dos fatores que contribuiu para que a prática apresentada no webinário fosse considerada como exitosa, além da intencionalidade, o trabalho na perspectiva interdisciplinar, que foi realizado na turma da 1ª série do curso de Alimentos, em 2019, nas disciplinas de Higiene, Legislação e Controle de Qualidade (HLCQ), Introdução à Ciência e Tecnologia de Alimentos (ICTA), Biologia e Geografia, tendo o tripé do ensino, da pesquisa e da extensão como eixo articulatório.

Observamos que o trabalho desenvolvido pelas professoras foi bem construído, com um repertório metodológico variado, que além de preparar os estudantes para atuar tecnicamente no mercado de trabalho, contribui para o desenvolvimento pleno deles. O planejamento na disciplina acontece desde o início do ano letivo, sendo uma constante ao longo do ano, no qual se traça os objetivos que devem ser alcançados pelos alunos no final do processo, por intermédio de uma avaliação processual, que acontece de maneira conjunta entre os quatro componentes curriculares.

A prática desenvolvida mostra que os alunos, no início das aulas, formaram grupos, sendo que cada um desses grupos escolheu um vegetal que seria pesquisado e trabalhado durante o percurso. Assim, eles tiveram a oportunidade de analisar o produto sob várias dimensões que envolvem, por exemplo, o tipo de método utilizado para a plantação, a cultura no qual ele se integra, a relação com o Território de Identidade da Bacia do Rio Grande, do qual Barreiras faz parte, se a cultura deste vegetal é constante ou não no território, sob uma perspectiva crítica, que analisa por quê? Onde? Como? Para quem? criando-se e problematizando-se situações para a pesquisa e o ensino com a mediação do professor.

Ao final de cada unidade os alunos apresentaram um produto final das suas aprendizagens, sendo que na primeira unidade eles realizaram um portfólio; na segunda, um seminário com a mediação e devolutiva do professor. Os alunos tiveram o momento de refletir sobre as aprendizagens construídas, os erros e acertos, servindo de base para a participação no final de um workshop, que aconteceu na unidade escolar. Os estudantes também apresentaram uma receita baseada no vegetal escolhido, com o diferencial de que não se tratava de uma mera reprodução, porque além de ser autoral, a receita é realizada com a matéria-prima fabricada pelos alunos, a partir da observação, da pesquisa, da análise dos erros, com o auxílio do professor.

Percebemos que nesta prática também não há fragmentação do conhecimento, embora cada disciplina tivesse as suas especificidades, porque houve um trabalho colaborativo, baseado no diálogo entre aluno-aluno, aluno-professor, professor-professor. Desse modo, constatamos que as práticas apresentadas são construídas baseadas na perspectiva freireana do diálogo, como apontam Santiago e Neto (2016), sob uma visão que problematiza criticamente a realidade na qual o aluno está inserido, de maneira objetiva e subjetiva, incentivando a curiosidade e a criticidade.

As docentes possuem uma formação sólida, revelada nas práticas apresentadas, na relação em que teoria e prática não podem existir sem a outra, sendo inclusas no modelo de formação de professores proposto por Felício e Silva (2017). Em relação ao currículo, visualiza-se, nas falas das docentes, a perspectiva de se transgredir o currículo reprodutor, permitindo ao aluno situações reflexivas, práticas que cooperem para a emancipação dos sujeitos, valorizando os conhecimentos que os alunos trazem para a escola, para a realização de um processo educativo humanizador, como salientam Assis, Martins e Guedes (2015)

Consideramos o webinar como uma ferramenta que potencializou as aprendizagens construídas por nós mestrandas, por permitir a articulação entre teoria e prática numa perspectiva transformadora da realidade, para que se realize uma educação política pautada na ética e na qualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das considerações tecidas, percebemos que a educação numa perspectiva multiculturalista envolve a compreensão sobre o passado, a construção das narrativas apresentados pelo currículo escolar e as suas interferências no presente. A partir disso, deve-se construir práticas pedagógicas que cooperem para integralidade da pessoa humana, para se evitar a reprodução ou criação de novas formas de barbárie, permitindo o protagonismo do(a)s afrodescendentes e indígenas, na construção da história brasileira.

Para a perspectiva multiculturalista, a formação plena exige da escola práticas inclusivas, que permitam o diálogo e a interação entre as diferentes culturas, sem privilegiar o padrão eurocêntrico no currí-

culo, para que, assim, os alunos possam se considerar como autores de sua história, conectando as suas experiências de vida ao contexto escolar, seguindo uma lógica que visibilize e garanta a voz, o direito e o exercício da cidadania daqueles que outrora foram negados e/ou ocultados pelo hegemonia do eurocentrismo.

Diante disso, afirmamos a necessidade de as práticas pedagógicas superarem o currículo reprodutor, trazendo para a sala de aula narrativas literárias na visão decolonial, tendo os negros e os índios, por exemplo, como protagonistas, no sentido de desenvolver uma educação multiculturalista.

Nesse viés, não basta só a criação de dispositivos jurídicos para a garantia desse direito. Faz-se necessário a realização de uma prática pedagógica transgressora, pautada no estabelecimento de vínculos humanitários, dialógicos e emancipadores em prol da construção coletiva de justiça social. Apesar de ser desafiador a realização de um trabalho nessa vertente, entendemos que o engajamento político do profissional, sua formação acadêmica e a vontade de proporcionar uma efetiva transformação social, são fatores relevantes para o início desse trabalho.

## SUMÁRIO

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ASSIS, Carolina Di; MARTINS, Nilza da Silva; GUEDES, Marilde Queiroz. Currículo reprodutor e currículo transgressor: uma discussão sobre formar para os direitos humanos. *Revista Ensino Interdisciplinar*, Mossoró-RN, v. 1, n. 3, p. 288-297, dez., 2015.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: IRAY, Carone; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). *Psicologia social do*

*racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* / Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 25-58.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*: altera a Lei nº.9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 16 de maio 2021.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*: altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Congresso Nacional, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 16 de maio 2021

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. Trad. Anna Maria Quirino. *SUR - Revista Internacional de Direitos Humanos*, São Paulo, n. 2, p.36-63, 2005.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Índios no Brasil: história, direitos e cidadania*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; SILVA, Carlos Manuel Ribeiro da. Currículo e Formação de Professores: uma visão integrada da construção do conhecimento profissional. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba-PR, v. 17, n. 51, p. 147-166, jan./mar. 2017.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551. set./dez., 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GATTI, Bernardete A. Formação de Professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)*, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

GHEDIN, Evandro. Currículo, civilização e prática pedagógica. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 71-87, dez. 2012.

GUSMÃO, Neusa Maria de. Infância e Juventude: Vivências e Representações. In: *Os filhos da África em Portugal: antropologia, multiculturalidade e educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2006, p. 185-219.

HALL, Stuart. SOVIK, Liv (Org.). A questão multicultural. In: *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Tradução Adelaine La Guardia Resende. [et. al]. Bel Horizonte: UFMG, 2003, p. 49-69.

MORIN, Edgar. *Cultura e barbárie europeias*. Trad. Daniela Cerdeira. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

SANTIAGO, Elite; NETO, José Batista. Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freireana. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 127-141, jul./set. 2016

ZAU, Filipe. Países em desenvolvimento e desenvolvimento de recursos humanos. In: *Educação em Angola: novos trilhos para o desenvolvimento*. Luanda: Novilivro. 2003. p39-52.

# 5

Romênia Barbosa de Carvalho

Katia Simone Filardi Melo

## **A política curricular na EJA em tempos de pandemia: permanências ou ausências em aulas remotas?**

*DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.008.86-98*

## INTRODUÇÃO

Em meio a tantos desafios que enfrentamos na educação neste período pandêmico, tratar da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto de sua política curricular, em tempos de isolamento social devido a COVID- 19, nos remete à reflexão sobre as condições humanas desses sujeitos trabalhadores e trabalhadoras em sua sobrevivência nesse momento, bem como refletir sobre uma modalidade da Educação básica que por si mesma já aponta um contexto diferenciado dado à particularidade do público que compõe a EJA. Não meramente adultos, mas jovens e idosos.

Assim sendo, posicionamos perante a um enorme desafio, um enfrentamento de situações problemas visíveis nesse período de Pandemia em duas escolas públicas de dois municípios do Território da Bacia do Rio Grande, em turmas de EJA. Os professores, ao se depararem com a experiência de aula remota para o público adulto, sentiram muita dificuldade no que tange a uma organização curricular que favorecesse o bom desempenho desses alunos nas turmas.

Dessa forma, essa situação problema aguçou a saber: qual a política curricular na EJA em tempos de pandemia com as experiências de aulas remotas, permanências ou ausências? A redefinição de como organizar uma política curricular para essa modalidade em tempos de pandemia foi marcada por tentativas desde a organização formativa, oculta e real para se efetivar momentos pedagógicos que atendessem aos saberes necessários para o público diverso dos adultos.

Esse estudo permeou análise baseada nos seguintes objetivos: refletir na política de currículo em tempos de pandemia da COVID- 19, acerca da permanência e ausências dos alunos da EJA nas aulas remotas, tendo a perspectiva da construção de uma sociedade democrática; analisar os desafios encontrados na política curricular no

trabalho remoto com turmas os estudantes desse segmento; a relação da política de currículo com a vida do sujeito trabalhador.

Alertando que essa condição de descaso presente na modalidade da EJA, neste contexto em que o isolamento social é uma questão de sobrevivência, os educandos não têm acesso aos equipamentos necessários em casa e, por isso, não conseguem estudar, acessar as aulas virtuais, nem a compreensão necessária para gerenciar seu próprio aprendizado, constituindo dessa forma um processo supressivo presente nos dias atuais em nossa sociedade, oficializando a exclusão de milhões de brasileiros do seu direito à educação. Essa delicada situação deve ser superada. Para isso, é necessário repensar, replanejar as ações de forma que se construam novas competências políticas, reestruturando as medidas e conceitos dos direitos dos sujeitos da EJA.

Essa temática foi definida a partir da preocupação com o reconhecimento e valorização da EJA no Brasil. Também, porque se trata de um fenômeno novo, nunca vivenciado por nós e que causa prejuízos no campo educativo, uma vez que esses educandos estão intrinsecamente mais vulneráveis e engrossam a lista de analfabetismo gigante deste país.

Na esfera social, podemos identificar que os jovens, adultos e idosos que estão matriculados nessa modalidade fazem parte da parcela menos privilegiada e, conseqüentemente, tem poucos meios e soluções tecnológicas para esse enfrentamento pandêmico. Também na esfera econômica, esses trabalhadores e trabalhadoras vão ampliar a taxa de desemprego e são candidatos à mão-de-obra não qualificada, recebendo baixos salários, piorando dessa maneira a sua rotina familiar e social, o que já era uma realidade, com a pandemia essa constatação tende a se evidenciar.

Assim, diante do exposto, ao analisarmos a legislação vemos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB), determina que a educação básica, nos níveis fundamental e médio, deve ser organizada com carga horária mínima anual de 800 horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar, também visualizamos que a LDB dispunha da viabilidade de dispor ensino remoto como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

Dessa forma, o que ficou definido com a pandemia ampara-se na Portaria 343, de 17 de março de 2020, a qual determinou a substituição das aulas presenciais por aulas por meios digitais enquanto perdurar a pandemia da COVID 19. Importante também mencionar que a Medida Provisória 934 de abril de 2020 desobrigou, de forma incomum nesse momento específico, as escolas de educação básica da obrigatoriedade em cumprir o mínimo de 200 dias letivos escolar.

Ainda nesse período, em 28 de abril, o Conselho Nacional de Educação (CNE) divulgou um parecer com recomendações aos estados, municípios e escolas acerca das práticas que devem ser ministradas durante a pandemia, como também normas nacionais gerais. O documento menciona que as aulas e as atividades à distância computarão como horas letivas ou deverão ser completamente repostas de forma presencial após a retomada do convívio social. Surgiram imediatamente críticas pela sociedade e instituições educacionais ao parecer do CNE, embora aparentemente exista possibilidades, mas não é possível para a totalidade dos educandos, pois o abismo digital entre as classes sociais é gritante, sendo bastante evidenciado neste contexto da pandemia.

Embora seja identificada nas redes públicas de ensino uma possível estruturação, é também notório que não se alcança 100% de atividades educacionais remotas. Algumas escolas já contavam com uma plataforma online, que servia de acompanhamento de dados ca-

dastrais e informes que foi adaptada em um primeiro momento, como forma de interação entre gestões escolares e alunos. Em outras instituições, só foi possível por meio de *WhatsApp* o contato, não como uma ferramenta educacional.

Especificamente para a EJA, esse diálogo tem como função principal a interação, o contato humano e não como um mediador de conhecimentos. Os sujeitos dessa modalidade são grandes aprendizes da vida, porém a mediação do professor é determinante para a construção da sua autonomia. Uma realidade de pouco acesso à internet paga ou de nenhum acesso, algumas secretarias de Educação, a exemplo de Salvador Bahia, optaram por atividades impressas no início do próprio órgão central, a partir de agosto, elaboradas pelos professores para ser mais adequadas a realidade de cada escola.

As gestões realizam essas impressões e o calendário de entrega e recolhimento. Esse modelo curricular para a EJA reforça o pouco reconhecimento dessa modalidade, suas frustrações e dificuldades de aprendizagens. Reconhecemos que a perversa desigualdade social, determinada por uma sociedade dominante deste país, vem mais uma vez arrancar o direito à educação digna para os mais simples. Com esse estudo, pretende-se evidenciar esse distanciamento que se apresenta entre o período pandêmico e a realidade dos estudantes das turmas de EJA, que estão vulneráveis às questões sociais, econômicas e culturais.

## SUMÁRIO

## PERCURSO METODOLÓGICO

Esse estudo, de abordagem qualitativa, visa apresentar as dificuldades reais das trabalhadoras e trabalhadores, educandos da EJA - Educação de jovens e Adultos, na realidade dessa modalidade de

ensino no Brasil, em tempos de aulas remotas, sob o olhar dos educadores que estão na linha de frente desse cruel contexto educacional, o que reforça o papel importante desses sujeitos em uma perspectiva de resistência.

A pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2014). Dessa maneira, a exploração do universo social foi analisada por meio de uma entrevista semiestruturada, com dez docentes que atuam em turmas de EJA, no Território da Bacia do Rio Grande. As vozes desses docentes indicam o desejo das possibilidades de perceber que a EJA, para além de uma política curricular em tempos de pandemia, precisa expressar as vozes dos estudantes enquanto sujeitos de direitos nas instituições educacionais e na sociedade em geral, que trazem no coração e nas ações de resistência os anseios das classes trabalhadoras. Defender a EJA é lutar por justiça social.

Gil (1999), explica que o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada. Assim, esse estudo procurou traduzir as expressões das vozes docentes por meio da entrevista semiestruturada, que buscou dar liberdade aos docentes em suas respostas.

## ANÁLISE DOS DADOS

O estudo canalizou uma investigação com duas escolas públicas de dois municípios do Território da Bacia do Rio Grande, que possuíam antes da pandemia cerca de 234 alunos, presentes em turmas de EJA, considerando a média de idade destes alunos de 15 a 60

anos, pertencentes ao tempo formativo II. Nesse contexto, quando as aulas foram interrompidas por conta da pandemia, no final de março, houve um choque em todo processo escolar, repentinamente o currículo formativo programado foi interrompido.

A partir dessa brutal e inesperada situação, percebemos a presença do currículo oculto, a escola não estava preparada para esta situação. O currículo oculto é aquele transmitido implicitamente, mas não mencionado pela escola, e que se faz de tal forma poderoso, pois pode propiciar controles sociais, lutas ideológicas e políticas, provocadoras de mudanças sociais (OLIVEIRA, 2008).

No contexto da pandemia percebemos que lutas ideológicas pela sobrevivência desenhou um currículo da vida dos trabalhadores e trabalhadoras que estudam na EJA no âmbito social e não escolar. Dessa maneira, foram questionados aos dez docentes das duas escolas públicas a respeito da frequência dos alunos durante as aulas remotas, e estes responderam que 80% dos alunos não estão participando das aulas remotas; 20% estão participando das aulas remotas.

Enfatizamos nesse resultado a evidência da evasão dos alunos das turmas de EJA nas aulas remotas, nesse processo os docentes foram indagados a respeito dos motivos que esses estudantes estão faltando às aulas remotas, sendo que os motivos elencados foram: 30% sem acesso à internet; 20% não possui celular; e, 50% optaram por trabalhar nesse período e voltar à escola no próximo ano.

Consolidamos nesse processo as características visíveis dos estudantes que estão nas turmas de EJA nesse período pandêmico, a maioria optou para não frequentar a escola com as aulas remotas, buscando alternativas de trabalho, alegando situações econômicas difíceis nesse contexto.

A crise pela sobrevivência põe em risco a formação humana, ao enfatizar que os estudantes que estão em turmas de EJA deixam de ir à escola para trabalhar, um processo de resistência e luta pela sobrevivência. Destacamos nesse resultado que os professores apontaram que houve 80% de evasão dos alunos da EJA nas aulas remotas, e desse contingente a grande maioria deixar de participar das aulas remotas em função do trabalho.

Outro ponto relevante que os professores tiveram com a participação dos alunos da EJA nas aulas remotas se deu devido à situação da ausência do diálogo, a falta do contato humano, caracterizado como um aspecto isolado no qual tiveram dificuldade de prosseguir no princípio da autonomia. Freire (1996), traz como proposta a busca pela igualdade apostando numa educação que tem como pressuposto o diálogo, em que todos têm direito à voz e se educam mutuamente.

O currículo real a partir das aulas remotas reforça a ausência da interação entre os alunos da EJA e docentes, o que ocasiona a dificuldade da participação nas aulas virtuais, implicando no fato de que precisamos repensar a situação das aulas de EJA, numa perspectiva híbrida.

Híbrido também pode ser um currículo mais flexível, que planeje o que é básico e fundamental para todos e que permita, ao mesmo tempo, caminhos personalizados para atender às necessidades de cada aluno. Híbrido também é a articulação de processos de ensino e aprendizagem mais formais com aqueles informais, de educação aberta e em rede. Implica misturar e integrar áreas, profissionais e alunos diferentes, em espaços e tempos distintos. (MORAN, 2014, p. 20)

Reconhecemos a importância de um currículo para as turmas de EJA que seja flexível, permitindo o diálogo entre os docentes e os jovens e adultos. Diante dessa prerrogativa, esse trabalho buscou questionar nessa análise, em tempos de Pandemia como você tem organizado o currículo da EJA para o trabalho com aulas remotas?

Enfatizou a professora que atua nas turmas de EJA, o seguinte depoimento:

É difícil organizar e executar um currículo adaptado ao distanciamento para a EJA, na nossa realidade, por se tratar de um público que já tem algumas dificuldades mesmo com a frequência presencial. A maioria não tem acesso aos recursos necessários às aulas remotas e quando tem, não conseguem utilizar por falta de habilidade ou de alguém que os oriente. Por isso a alternativa, até então, tem sido atividades impressas que os estudantes pegam na escola, realizam em casa e devolvem para serem corrigidas. (P1, 2020)

Tenho procurado realizar atividades diversificadas por meio de vídeos no YouTube, vídeo conferência, textos sem grande complexidade, ricos em exemplos. Durante as aulas tenho feito as explicações pausadamente, após cada slide apresentado. Utilizo ainda o Google Sala de Aula como suporte nas atividades e exercícios. (P4, 2020)

Retratamos os depoimentos o professor 1, que relata a dificuldade de se trabalhar com um currículo diferenciado por ser um público que presencialmente já carrega marcas de uma infância roubada e da juventude carregada pelas mazelas sociais, e de um adulto que busca constantemente o seu espaço enquanto sujeitos de direito.

Enquanto que o professor P4 buscou na sua prática pedagógica uma inovação tecnológica para chamar a atenção dos alunos durante este período de Pandemia.

A compreensão da construção de uma política de currículo nesse período emergencial parte da análise dos programas de governo, construção de proposta pedagógica nos âmbitos escolares e que valorize as identidades locais, como também estimular a cooperação entre o sistema educacional, escolas e autoridades para que se possa melhor desencadear o processo de uma qualidade negociada via currículo.

Segundo Macedo (2012), o qual apresenta o currículo enquanto produto das relações e das dinâmicas interativas, propondo que os educadores ampliem as possibilidades de sua compreensão e saibam lidar com as chamadas “coisas do currículo”. Nesse período pandêmico, a escola teve a necessidade de reinventar novas práticas e saberes, principalmente nas turmas de jovens e adultos nas quais as experiências vitais são avançadas.

A EJA é uma modalidade que carrega na sua essência uma política de exclusão social, e nesse período pandêmico esse processo intensificou nos currículos escolares, que ora optaram por um trabalho pedagógico mediante aulas remotas, ou atividades não presenciais. Diante disso, este estudo buscou saber dos docentes que atuam nas turmas de EJA, no segundo tempo formativo, a influência do isolamento social no campo do currículo escolar enquanto fator social, nos quais a vida e o trabalho estão distantes de uma orientação presencial na escola. Observamos uma distância entre a vida do adulto, as tecnologias e a escola, nesse período pandêmico, desafios que a educação tem enfrentado. Nessa compreensão, este estudo buscou analisar os posicionamentos dos docentes acerca dos desafios curriculares enfrentados nesse tempo de Covid-19, conforme configura no quadro abaixo:

SUMÁRIO

**Quadro 1 – Desafios curriculares enfrentados pelos docentes na pandemia do Covid-19**

POSICIONAMENTOS DOCENTES
O currículo precisa dar conta dos conteúdos e focar as questões atuais, pandemia, cuidados de proteção, direitos humanos etc. (P1, 2020).
O desafio é fazer com que todos tenham acesso às ferramentas necessárias e orientações de como usá-las. (P8, 2020).
Primeiramente, pensar em possibilitar o acesso tecnológico para esse público, pois sabemos que nem todos dispõem de recursos financeiros para o pleno acesso. (P10, 2020).
Tentar criar mecanismos que fortaleçam o vínculo com a escola, para que os alunos não desistam, pois sabemos que nessa modalidade de ensino a evasão é muito grande, nesse sentido para garantir a permanência desses sujeitos, faz-se necessário, não só a ministração das aulas, mas também outros recursos que lhes incentive a continuar. (P5, 2020).

Fazendo o processo de escuta destes sujeitos, porém de forma que respeitasse o distanciamento social. (P7, 2020).

Elaborar um plano que seja diretamente articulado com sua vivência, visando valorizar e dar mais visibilidade à essa classe, para que se tornem agentes transformadores da sua própria realidade.

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Observamos no quadro acima os desafios enfrentados pelos docentes nas turmas de EJA, neste período pandêmico, em virtude do distanciamento social. A carência da acessibilidade à tecnologia, as competências socioemocionais têm sido outros fatores agravantes no distanciamento entre o currículo, a escola e o sujeito que está na EJA. Prepondera como uma situação de grande influência na vida dos sujeitos da EJA fatores sociais e econômicos, constatados nesse estudo, que os estudantes optaram em trocar a escola pelo trabalho, alegando condições vitais para a sua sobrevivência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após realização deste estudo, a partir da sensibilidade e dos olhares docentes, verificamos que esse período pandêmico para os estudantes da EJA, nessas duas escolas públicas, apresentou um abismo social na política curricular, utilização de aulas remotas e ainda mais as desigualdades sociais, pois apenas aqueles que dispõem do capital cultural e tecnológico estão tendo acesso ao direito à educação garantido.

Evidenciamos na comprovação desse estudo um alto índice de evasão dos alunos da EJA, que conduziram este período para o trabalho, distância entre uma tecnologia e a vida. Outro fator relevante foi a sensibilidade docente em tentar reinventar práticas pedagógicas

para envolver os estudantes numa ação educativa, neste período de isolamento social.

Percebemos que a vida dos sujeitos da EJA, durante a pandemia, conduziu um domínio família e social, colocando a escola com menor expectativa de mudança ou continuidade, sentiram o impacto da não presença do professor como orientador das aprendizagens.

Destacamos, assim, que é preciso mobilizar e traçar caminhos para uma educação na EJA com condições para garantir o direito à educação de todos e todas, nesse contexto e rejeitar as políticas públicas excludentes, que tencionam mais os interesses mercadológicos pelos ganhos financeiros do que pela formação humana.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 16 abril de 2020

BRASIL. *Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020*: estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2020/Mpv/mpv934.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Mpv/mpv934.htm). Acesso em: 21 de abril de 2020.

BRASIL. *Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020*: dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília, Congresso Nacional, 2020. Disponível em: [http://www.normaslegais.com.br/legislacao/lei13979\\_2020.htm](http://www.normaslegais.com.br/legislacao/lei13979_2020.htm). Acesso em 21 de abril de 2020.

BRASIL. *Portaria nº 343, de 17 de Março de 2020*: dispõe sobre a substituição das aulas presenciais para digitais. Diário Oficial da União, de 18/03/2020. Edição: 53, seção 1, p. 39, Brasília- DF.

BRASIL. *Parecer CNE, nº 05/2020*. Reorganização do Calendário Escolar Disponível em [http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/Processo N°: 23001.000334/2020-21](http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/Processo%20N%2023001.000334/2020-21) Acesso em - 20/04/2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014.

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire de. Currículo: um instrumento educacional, social e cultural. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 8, n. 24, p. 535-548, maio/agos., 2008.

# 6

Elaine Cunha Moraes do Rego

## **Ensino remoto em tempos de pandemia na educação básica: uma experiência...**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.008.99-111](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.008.99-111)

## INTRODUÇÃO

A infecção do coronavírus 2 (SARS-CoV-2) foi o maior desafio para a Saúde Pública no Brasil e no mundo. Estudos científicos afirmam, que a infecção é de fácil contágio e de rápida contaminação por aglomeração. De acordo com o Resumo Científico da Organização Pan-Americana da Saúde (2020) afirma que:

Fica claro, a partir das evidências disponíveis e da experiência, que limitar o contato próximo entre pessoas infectadas e outros é fundamental para interromper as cadeias de transmissão do vírus que causa a COVID-19. A melhor forma de prevenir a transmissão é através da identificação de casos suspeitos o mais rápido possível, da testagem e isolamento dos casos com infecção. Além disso, é fundamental identificar todos os contatos próximos das pessoas infectadas para que possam ser colocadas em quarentena para limitar a disseminação subsequente e interromper as cadeias de transmissão (OPAS, 2020, p. 5).

Diante dessa realidade, não demorou muito para que tudo parasse de funcionar como comércios, escolas, igrejas, cinemas, parques, entre outros. Foi então, que a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou no dia 11 de março de 2020, a infecção do coronavírus, como Pandemia. Conseqüentemente, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC), por meio do Decreto nº 19.528 de 16 de março de 2020 suspendeu as aulas presenciais em todo o Estado da Bahia (BRASIL, 2020).

Considerando a “nova realidade”, as escolas tiveram que fechar seus portões e, iniciar a partir disso uma “nova realidade” na Educação. Diante disso, foi necessário pensar na viabilidade de repensar estratégias pedagógicas diferentes de continuar as aulas, mesmo que de forma remota. Para isso, o despertar dos professores para a urgência de inovações em sua práxis pedagógica utilizando como um grande aliada, as tecnologias que “por meio da mediatização das tecnologias

de informação e comunicação, o desenvolvimento do currículo se expande para além das fronteiras espaços-temporais da sala de aula e das instituições educativas” (ALMEIDA; VALENTE, 2012 *apud* BACICH; MORAN, 2018, p. 11)

Com os aparatos tecnológicos de que dispunham professores e uma pequena quantidade de estudantes, o ensino remoto entra em cena. Foi aderido por muitas escolas das redes estadual, municipal e particular, pois, considera-se que a educação devesse continuar mesmo que de forma remota, até que tudo ficasse mais tranquilo diante da Pandemia.

Assim, neste texto, apresento experiências vivenciadas durante as aulas remotas ocorridas na unidade de ensino em que leciono.

## MOTIVAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Mediante tal realidade, a situação não foi fácil para nenhum segmento da sociedade, considerando que tínhamos que pensar em preservar a vida acima de tudo. Por um lado, nós professores não sabíamos como lidar com a realidade em nossas casas, porque estávamos adaptando a uma diferente forma de viver “isolamento social”, “distanciamento social”, “protocolo de segurança” ao sair e ao chegar em casa.

E por outro lado, estavam os estudantes, que também enfrentavam a mesma situação, ou até pior, porque seus pais e/ou responsáveis estavam vivendo o desemprego, originado por toda a crise instalada devido às inúmeras restrições da Pandemia decretada pelo Conselho Nacional da Saúde (2020):

- a) Suspensão de todas as atividades não essenciais à manutenção da vida e da saúde, apenas autorizando o funciona-

mento dos serviços considerados essenciais, por sua natureza; b) Adoção de medidas de orientação e de sanção administrativa quando houver infração às medidas de restrição social, podendo serem aplicadas em áreas específicas de uma cidade (bairros, distritos, setores); c) Restrição da circulação de pessoas e de veículos particulares (somente com uso de máscaras), salvo transporte de pessoas no itinerário no exercício de serviços considerados como essenciais, com ampliação de medidas informativas e educativas (monitoramento do cumprimento) em veículos de transporte coletivo; e d) Mobilização das Forças Armadas e de Segurança, pelos poderes Estaduais e Municipais, pela via de parcerias intersetoriais entre os órgãos, com vistas ao cumprimento dos protocolos de emergência para a adoção de bloqueio total (lockdown) quando necessário, com planejamento antecipado ao limite de ocupação de leitos na rede local de saúde (BRASIL, 2020, p. 4).

Com essas medidas instaladas para conter o contágio do coronavírus, não podíamos vender os olhos para a realidade que os estudantes estavam vivendo. Pois, eles buscaram ansiosamente algum posicionamento da equipe gestora da escola para saberem como seriam ministradas as aulas. Porque muitos tiveram que procurar trabalho para poder ajudar nos gastos da família, visto que seus pais estavam desempregados.

É importante ressaltar que todo esse período foi desafiador e angustiante para viver. Tal situação, desencadeou diversas situações nas escolas, especificamente na que leciono. Vivenciamos problemas socioemocionais em professores e estudantes, os quais não tiveram capacidade mental e física de ensinar e aprender nesse período.

Decorridos esse período, foram iniciadas as aulas remotas. Como era muito nova a ideia do ensino remoto, foi pensado inicialmente disponibilizar a impressão de atividade e apostilas planejadas pelos professores e deixadas na escola, onde, o responsável do estudante pudesse levar para casa.

Mas, com o decorrer do tempo, percebemos que estava desgastante para o professor e desesperador para o estudante, pois, recebia as atividades, mas, muitas vezes não tinha conhecimento de como corresponder às expectativas da aprendizagem esperada. Talvez porque naquele momento faltou a mediação e acompanhamento por parte do professor. Olhando esse desenrolar, não tínhamos resultados satisfatórios com essa forma imediata de suprir às necessidades de continuar as aulas, visto que, não tínhamos como avaliar.

Foi então, que a equipe gestora nos convocou para nos reunirmos de forma remota para organizarmos horários e para que ministrássemos as aulas via internet com o auxílio das tecnologias, especificamente o aplicativo do *Google Meet*, *Zoom*, *Loom*, *Teams*.

Com o decorrer das aulas remotas, observava que vários colegas não tinham domínio ou empatia com as tecnologias. Então, pensou-se na ideia de desenvolver um curso de tecnologias educacionais. Esse curso foi uma colaboração entre colegas para podermos efetivar as atividades on-line com mais segurança e de forma eficaz.

Pensar em uma pré-solução (curso) para amenizar alguns problemas, foi uma ideia urgente e eficiente, porque nos fez ampliar os conhecimentos sobre tecnologias, além de colaborar com os colegas de escola e com o processo ensino-aprendizagem dos estudantes nesse período.

O curso, intitulado "*Curso remoto sobre tecnologias educacionais: Orientações de como utilizar as tecnologias educacionais em tempos de pandemia*", teve como objetivo colaborar com os conhecimentos adquiridos sobre tecnologias por meio das aulas virtuais para sanar as dificuldades apresentadas pelos professores.

A programação do curso foi de três a cinco dias na semana, sendo que contávamos sempre com o melhor horário disponível para

contemplar a maioria dos professores que queriam ampliar seus conhecimentos sobre o manuseio das tecnologias.

Para o desenvolvimento do curso, utilizamos as plataformas digitais do *Google For Education*, seus aplicativos e o e-mail institucional dos professores da rede estadual de ensino. Além disso, atividades síncronas nos ambientes do *Padlet*, *Mentimeter*, *Socrative* e atividades no *Google Classroom*.

Os resultados foram satisfatórios porque a maioria dos professores que participaram, aprenderam a utilizar as ferramentas concomitante em suas aulas virtuais na escola. Essa experiência exitosa gerou a publicação de um artigo no livro “*TECNOLOGIAS EDUCATIVAS E AS NOVAS PERSPECTIVAS SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM*” da Editora Kawo-Kabiyesile. Além de observar o sucesso dos colegas professores dominando as tecnologias em suas aulas remotas.

Vale lembrar que no início das aulas remotas iniciamos com o ensino remoto emergencial e depois do curso com o ensino remoto intencional. Essas modalidades dinamizaram bastante, promovendo maturidade e crescimento com as tecnologias.

Mendonça, Júnior e Souza (2020) apud Nascimento (2020) considera o ensino remoto emergencial como:

[...] um modelo de educação que fora concebido para que se adapte o ensino a fim de reduzir os impactos a um nível minimamente aceitável. Soma-se a isso, a necessidade de se inovar e de se estruturar os planejamentos pedagógicos e a sua operacionalização dentro de uma realidade particular para cada comunidade escolar (MENDONÇA, JÚNIOR E SOUZA (2020) apud NASCIMENTO, 2020, p. 2).

O ensino remoto emergencial, denota um ensino em configuração temporária, com a intenção de não parar o processo ensino-aprendizagem durante certo período que exige mudanças e adaptações da realidade.

Por muito tempo, trabalhou-se que a educação escolar seja um espaço prazeroso e acolhedor, e nesse momento de aulas remotas (MENDONÇA, JÚNIOR E SOUZA, 2020, p.3), possuem um contexto “estressante, desgastante e frustrante para os sujeitos do processo de ensinar e aprender, incluindo nessa situação singular, os seus pais” (ALVES, 2020, p.3).

Já o ensino remoto intencional é bem programado e promove inovação no construir, testar, aprender, por meio do planejamento entre os professores para atender a aprendizagem eficaz. Segundo Tomazinho (2020) “toda a equipe pedagógica tem a intencionalidade de aprendizagem e não simplesmente a entrega de conteúdo ou entrega de aulas para ter a efetividade dessa aprendizagem” (online).

A conectividade e acessibilidade aos meios tecnológicos é um problema muito sério a ser resolvido, visto que, ainda iremos continuar nessa modalidade. Levy (2004) fala da internet como um instrumento de desenvolvimento social, e que a escrita demorou anos para atingir o atual estágio, no qual todos sabem ler e escrever.

A intenção do ensino remoto, a inserção das tecnologias digitais e seu domínio pelos estudantes, também está aliada às expectativas contidas no documento normativo, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, com as competências direcionadas à Cultura Digital. A competência 4 possibilita o uso de várias linguagens, proporcionando ao estudante desenvolver a aprendizagem e, uma delas é a digital. Assim, expressa o documento,

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2017, p. 9).

Nesse sentido, nós professores devemos trabalhar com as tecnologias permitindo que os estudantes possam também desenvolver competências diante do mundo globalizado e contextualizado. O que nos faz refletir que, uma vez iniciado o processo de revolução tecnológica avançada Século XXI, jamais viveremos sem ela, pois, faz e se fará presente em nosso cotidiano.

A competência 5, reforça e acentua a capacidade e o domínio da sua linguagem digital, que o estudante adquirirá com o uso das tecnologias:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 9).

Além de proporcionar o desenvolvimento das competências previstas na BNCC, o estudante está se preparando para resolver problemas no seu cotidiano, também, capacitando-o suas habilidades para o mundo do trabalho.

Para o planejamento das aulas remotas foram necessários ampliar conhecimentos sobre diversas metodologias que pudessem auxiliar no processo ensino-aprendizagem com as tecnologias. Nesse caso, foi necessário passarmos por um processo formativo de conhecimentos referentes às metodologias ativas para melhor corresponder a essa “nova realidade”.

Entre elas utilizamos: aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, interdisciplinaridade, contextualização, construtivismo e gamificação.

Vale ressaltar que essas abordagens metodológicas são complementares, e no decorrer das práticas pedagógicas todas tiveram um papel essencial no decorrer do processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, é possível abordar atividades exitosas onde foram utilizadas todas essas metodologias.

## FEIRA DE CIÊNCIAS VIRTUAL

As competências 4 e 5 da BNCC enfatizam a importância de desenvolver trabalhos que possibilitem a articulação das diversas áreas do conhecimento em prol de uma finalidade essencial que é a formação do estudante com um ser passível de mudanças e capaz de construir seus conhecimentos.

A XIV Feira de Ciências Virtual do Colégio Estadual Antônio Geraldo, teve como tema “*COMPORTAMENTO ALIMENTAR EM TEMPOS DE PANDEMIA*”, observando todas as angústias e problemas surgidos pelo contexto da quarentena, por estarmos muito tempo dentro de casa e consumindo de forma exagerada alimentos industrializados devido às diversas doenças psicológicas que foram desencadeadas durante esse período.

Nesse sentido, é necessário frisar que o desenvolvimento de Feiras de Ciências nas escolas tem ocupado um lugar de destaque na aprendizagem significativa do estudante, pois este, trona-se protagonista da sua aprendizagem, deixando claro para os professores que existem diferentes formas de aprender.

Barcelos, Jacobucci e Jacobucci (2010) consideram que:

[...] a apresentação dos trabalhos para a sociedade por intermédio da Feira de Ciências constituía uma oportunidade única para os alunos ocuparem o lugar de sujeito-falante e entusiasmado

com a Ciência, algo não vivenciado em sala de aula. Mesmo a Feira de Ciências sendo praticada na lógica da receita, e não da ação criativa, esse evento era considerado excelente pelos alunos, em função de ser uma forma diferente de aprender (BARCELOS, JACOBUCCI E JACOBUCCI, 2010, p. 217).

Além disso, os autores afirmam que,

As Feiras de Ciências se constituem palco para um trabalho baseado no ensino por projetos. Por ser um evento institucional, implica a mobilização de muitas pessoas da comunidade escolar e de outros espaços para sua realização. Como qualquer outra atividade de ensino-aprendizagem que envolve criatividade e investigação na busca de soluções para uma situação problematizadora [...] (BARCELOS, JACOBUCCI E JACOBUCCI, 2010, p. 218).

Com o auxílio das metodologias ativas como aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, gamificação, foram realizadas atividades síncronas e assíncronas com trabalhos interdisciplinares envolvendo as áreas de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias e Ciência Humanas e Suas Tecnologias.

Berbel (2011) caracteriza metodologias ativas com:

potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizadas são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras (BERBEL, 2011, p. 28).

Vale ressaltar que, as pesquisas dos estudantes foram orientadas pelos professores por meio do aplicativo do *Google For Education* – *Google Meet* durante dois meses (agosto e setembro). Foram 60 projetos científicos orientados nos turnos matutino e vespertino nas séries 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio foram apresentados por meio

de *Webinars* realizados nos dias 29 e 30 de setembro e 07 de outubro de 2020 no aplicativo de videoconferências - *Google Meet*.

Os resultados das apresentações foram surpreendentes, pois, foi possível perceber o desenvolvimento das competências e habilidades em todos os estudantes nos trabalhos durante todo o processo de pesquisa e principalmente a desenvoltura no apresentar, autonomia no conhecimento e a capacidade de interagir com os expectadores presentes com as ferramentas digitais.

Considerando todos os desafios, essa experiência foi bastante exitosa, pois pudemos conferir o quanto os estudantes foram envolvidos e mostram que seus conhecimentos se ampliaram com essa nova modalidade de ensino.

É evidente que todos prefeririam estar de forma presencial, mas isso era inquestionável devido a Pandemia. Nada substitui o ensino presencial, mas podemos aprender da melhor forma possível dentro do que é permitido em tempos tão difíceis de ensinar e aprender.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo o aprendizado desse período nos fez enxergar que é preciso aprender e aprender. Não podemos ficar esperando uma Pandemia aparecer para começarmos a mudar nossa práxis pedagógica. Os estudantes que a escola recebe hoje, são estudantes que necessitam de aprendizagens compatíveis com a realidade.

Dessa forma, o período de Pandemia que vivemos em 2020 ficou marcado de tristezas pelas perdas de muitas pessoas vítimas da Covid-19. Mas, para a educação, esse tempo foi significativo, porque progredimos de forma significativa nossa práxis pedagógica, além de

ampliar nosso olhar para as particularidades de cada estudante em sua realidade descrita em momentos marcantes desse processo.

Experienciar esse tempo de tristeza e de mudanças significativas nos faz repensar: Como vivemos o hoje? O que podemos fazer pelo outro? O que estamos aprendendo dentro de casa com o ensino remoto? Em que posso ser diferente para fazer a diferença na educação?

Assim, as experiências que aqui discorri, expressam a minha pequenez diante de um imenso mundo de conhecimentos que temos para aprender em todas as situações. Para isso, basta saber como fazer, e fazer da melhor forma possível, para corroborar com a sociedade e com o mundo, pois, cresceremos como cidadãos justos para um mundo mais humano.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. Educação Remota: entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas*, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.

BARCELOS, Nora Ney Santos; JACOBUCCI, Giuliano Buzá; JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Quando o cotidiano pede espaço na escola, o projeto da feira de ciências “vida em sociedade” se concretiza. *Ciência & Educação*, Bauru-SP, v. 16, n. 1, p. 215-233, 2010.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*. Londrina-PR, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em:

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: ensino médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 08 jan. 2021.

BRASIL. *Recomendação nº 036*, de 11 de maio de 2020. Brasília: Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1163-recomendac-a-o-n-036-de-11-de-maio-de-2020>. Acesso em: 27 jan. 2021.

BRASIL. Portal de Legislação da Bahia. *Decreto nº 19.528*, de 16 de março de 2020: institui, no âmbito do Poder Executivo Estadual, o trabalho remoto, na forma que indica, e dá outras providências. Bahia: Casa Civil, 2020. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-19528-de-16-de-marco-de-2020>. Acesso em: 08 jan. 2021.

MENDONÇA, Kelly Cristina Nunes Carneiro; JÚNIOR, Dário Xavier de Lima; SOUZA, Isachalem Lima de. Ensino remoto emergencial: uma análise da percepção dos docentes dos Anos Iniciais em uma escola paraibana. V *CONEDÚ*, outubro, 2020.

NASCIMENTO, Belmiro José da Cunha. A construção de um novo paradigma de educar: do singular ao coletivo, reflexões necessárias em tempos de pandemia. *Simbiótica*, Vitória-ES v. 7, n. 1, p. 127-146, jun., 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. *Transmissão do SARS-CoV-2: implicações para as precauções de prevenção de infecção*. Disponível em: [https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52472/OPASWBRACOV-1920089\\_por.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52472/OPASWBRACOV-1920089_por.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em 27 jan. 2021.

TOMAZINHO, Paulo. *Ensino remoto emergencial: a oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e se reinventar*. Disponível em: <https://medium.com/@paulotomazinho/ensino-remoto-emergencial-a-oportunidade-da-escola-criar-experimentar-inovar-e-se-reinventar-6667ba55dacc>. Acesso em: 25 jan.2021.

## SUMÁRIO



Joelia Silva dos Santos

Kaline Benevides Santana

Shirley Pimentel de Souza

# O desenvolvimento da prática profissional articuladora:

PPA nos cursos técnicos  
de nível médio no IFBA  
*Campus Barreiras*

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.008.112-124](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.008.112-124)

## INTRODUÇÃO

A Prática Profissional Articuladora - PPA é um componente curricular desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFBA Campus Barreiras, com o objetivo de promover a articulação entre teoria e prática nos cursos técnicos de nível médio em sua forma integrada com a Educação Profissional, nesse sentido, a interdisciplinaridade é um dos princípios contidos na sua gênese.

O processo de implementação e execução da PPA teve início no ano letivo de 2017 e foi realizado até o ano letivo de 2019, sendo interrompido temporariamente em função da suspensão das atividades de ensino presenciais devido a pandemia da Covid-19. Nesse sentido, este ensaio tem como objetivo socializar e refletir sobre as experiências adquiridas no âmbito do ensino, da gestão e do acompanhamento pedagógico no que se refere à execução PPA no IFBA - Campus Barreiras no período supracitado.

Para construção da estrutura do texto foi utilizado a pesquisa bibliográfica pertinente ao tema e foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos: a) discussões acerca da implementação e execução da PPA no IFBA campus Barreiras com base nas reflexões realizadas pelas autoras em minicursos e palestras nas instituições de ensino IFBA e Universidade Federal do Oeste da Bahia - UFOB no ano de 2020; b) construção do arcabouço teórico para estruturação do texto; c) delimitação da análise com foco na execução da PPA no Curso Técnico em Alimentos do IFBA campus Barreiras.

O trabalho consiste no relato do planejamento, execução e avaliação que resultaram nas aprendizagens e experiências vivenciadas com as turmas do 1º ano do curso técnico em Alimentos<sup>8</sup>, cuja

8 A PPA está inserida na matriz curricular dos cursos técnico de nível médio integrado à educação profissional de Informática, Edificações e Alimentos, contudo, neste ensaio a abordagem foi direcionada ao curso de Alimentos.

abordagem está estruturada da seguinte forma: contextualização sobre a educação profissional nos Institutos Federais, perpassando pela institucionalização da PPA no IFBA campus Barreiras, refletindo sobre a integração entre teoria e prática, sua importância na Educação Profissional e construção do perfil do egresso do curso; apresentação dos principais desafios e potencialidades da PPA; relato acerca da execução da PPA no curso de alimentos. Por fim, estão as considerações finais com as principais reflexões concebidas durante a execução da PPA.

## A PRÁTICA PROFISSIONAL NO IFBA *CAMPUS* BARREIRAS

A Educação Profissional e Tecnológica é uma modalidade da Educação Básica que tem suas origens no início do século XX com a oferta de cursos técnicos profissionalizantes para a população em situação de vulnerabilidade socioeconômica, chamados pejorativamente de “desvalidos da sociedade” (SAVIANI, 2001). Nota-se que na história da educação brasileira, a escolarização sempre foi associada com um caminho para a “redenção” da sociedade e sempre esteve atrelada aos projetos de desenvolvimento social e econômico do país. Porém, como destaca Saviani (2001), foi somente a partir da década de 1930 que o acesso às escolas deixou de ser um fenômeno restrito a pequenas parcelas da sociedade e se tornou acessível a toda a população.

No que tange à educação profissional, seu caráter assistencialista ainda permanece no imaginário popular. Com as mudanças de concepções ao longo do século XX e início do século XXI, a Educação Profissional ganha nova roupagem e, além de prever a inserção de jovens e adultos no mundo do trabalho, visa a formação do ser huma-

no integral, em oposição às formações fragmentadas e focadas em aprender determinadas habilidades técnicas. (SAVIANI, 2001)

Com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) no ano de 2008, em substituição aos antigos CEFETs<sup>9</sup> e Escolas Agrotécnicas, além de ganhar o status de universidade, tais instituições redirecionaram o foco da Educação Profissional para os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Assim, se propõe a buscar a formação integral destes/as estudantes, rompendo com a dualidade curso técnico versus educação propedêutica.

O Ensino Médio Integrado apresenta como plano de fundo de suas concepções um projeto político de enfrentamento das desigualdades presentes no acesso à educação de qualidade e que considere o ser humano de maneira integral. Busca, portanto, romper com a dualidade histórica que concebe a educação profissional como formação técnica para a garantia de mão de obra barata para o mercado de trabalho, enquanto o Ensino Superior destina-se à formação das elites do país. Ao tratar sobre a formação humana no Ensino Médio Integrado, Araújo e Silva (2017) apontam que:

uma formação integral, que considera a dimensão social e humana da realidade e não desvincula o “saber fazer” do “saber pensar”; que fortalece a necessidade de uma educação “no” mundo e não apenas “para” o mundo; que não se cansa de se inconformar com as mazelas de uma realidade e que avança e recua em termos de humanismo e de humanidade; é, sem dúvida, uma formação que toma a pessoa humana como fim em si mesma e não como meio para qualquer outro fim humanamente ilegítimo. (ARAÚJO E SILVA, 2017, p. 9).

Logo, a vinculação entre o fazer e o pensar, a não fragmentação do conhecimento e a não segmentação do mundo do trabalho entre trabalho braçal e trabalho intelectual, são desafios presentes na execu-

ção do Ensino Médio Integrado para a garantia da chamada formação integral do ser humano.

No âmbito da organização curricular do IFBA, a PPA está localizada como um componente curricular nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, caracterizado como uma prática profissional, tal qual o estágio. Entretanto, a PPA é uma prática profissional intrínseca ao currículo e pode ser realizada em espaços “simulados” de trabalho, enquanto que o estágio é uma prática profissional realizada em ambiente real de trabalho.

A institucionalização da PPA foi legitimada pela aprovação da Resolução nº 30 do Conselho Superior do IFBA em 24/05/2016. Tal resolução dispõe sobre a reformulação dos cursos técnicos de nível médio em sua forma integrada, conforme consta na instrução normativa que a instituiu:

A PPA, em consonância com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), se constitui em um espaço formativo no qual se busca estratégias e métodos que possibilitem, durante todo o itinerário formativo, a consolidação de princípios como a politecnia, a formação integral, omnilateral, a interdisciplinaridade, integrando os núcleos da organização curricular (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA, 2016, p. 21).

A PPA está configurada em uma proposta interdisciplinar prevista no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), tendo um destaque na construção do perfil do egresso e na conexão entre os núcleos básico, técnico e politécnico.

Ao definir o que é a PPA, o documento faz referências aos conceitos de formação integral, politecnia, formação omnilateral e interdisciplinaridade como princípios da PPA. Tais conceitos são fundamentais à educação profissional ofertada nos Institutos Federais e estão na base da concepção do Ensino Médio Integrado, pois consideram os sujeitos como seres histórico-culturais, capazes de transformar a reali-

dade e não como meros alunos tecnicistas que “eram educados para produzir e não para pensar” (SANTOS, 2016, p. 8)

Ao tratar sobre a construção do Ensino Médio Integrado, a professora Marise Ramos (2017) faz algumas considerações sobre o sentido da omnilateralidade e da politecinia:

A educação politécnica seria o horizonte, compreendida como aquela capaz de proporcionar aos estudantes a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos da produção. Superar-se-ia, assim, a formação estritamente técnica para os trabalhadores e acadêmica para as elites. Ao invés de uma formação restrita a um ramo profissional, esta teria o caráter omnilateral, isto é, voltada para o desenvolvimento dos sujeitos em “todas as direções”. (RAMOS, 2017, p.36)

Diante do exposto, reafirmamos que a Prática Profissional Articuladora segue na direção da politecinia e da omnilateralidade, tendo como finalidade primordial a articulação entre a teoria e a prática ao longo dos processos de ensino-aprendizagem. Assim, é primordial para romper com a lógica disciplinar e segmentada do currículo.

## DESAFIOS E POTENCIALIDADES DO PLANEJAMENTO DA PPA

Por se tratar de uma proposta inovadora, a implantação da PPA foi marcada por muitos desafios no processo de compreensão, construção e execução. Dentre os entraves iniciais podemos elencar questões de ordem pedagógicas e administrativas, tais como: adaptação das/os professoras/es e estudantes à nova proposta da matriz curricular de três anos; docentes com excesso de carga horária; falta de professores para composição do projeto da PPA, por afastamento para tratamento de saúde e término de contrato com a instituição ou desligamento do cargo;

Além das observações supracitadas, o campus Barreiras foi pioneiro na implantação da PPA no contexto do IFBA, ocasionando uma série de dificuldades na compreensão e materialização de uma proposta interdisciplinar pela comunidade. Durante a execução da PPA, muitas arestas foram corrigidas e algumas propostas de alteração na forma de oferta estão em tramitação nos setores deliberativos da Instituição.

Na dimensão do planejamento da PPA no curso Técnico em Alimentos é importante enfatizar que alguns ajustes foram feitos ao longo do processo. A delimitação de um tema gerador para o curso, bem como a definição mais evidente da integração entre as disciplinas nos aspectos metodológicos e avaliativos foram determinantes para o bom andamento dos projetos. Assim, os componentes curriculares conseguiram se integrar aos projetos propostos de maneira mais direta, garantindo de fato um planejamento interdisciplinar.

É importante enfatizar, a partir das palavras de Ramos (2014), que com essa proposta de organização e planejamento:

Almeja-se a construção coletiva do currículo a partir da problematização dos processos de produção em que os componentes curriculares se entrelaçam por dentro do currículo com o sentido de se fazer essa integração entre trabalho, ciência e cultura. Há a possibilidade de constituir componentes propriamente integradores, e demonstrados de formas criativas, que a realidade pode instigar e proporcionar novos conhecimentos aos estudantes. (RAMOS, 2014, p.25).

Com isso, ao início de cada ano letivo, geralmente durante o Encontro Pedagógico, os grupos de docentes das disciplinas diretamente envolvidas na PPA se reúnem para a definir o tema do projeto, bem como alinhar as etapas de execução e a contribuição de cada disciplina, propedêutica e técnica, a partir das suas especificidades. Geralmente estas reuniões são mediadas pela coordenação de curso com o suporte da coordenação pedagógica.

O projeto é construído de maneira coletiva, considerando que os/as estudantes precisam fazer a conexão entre teoria e prática, além de iniciar nas atividades de pesquisa. Um dos objetivos da PPA é a inserir a pesquisa como princípio educativo, estando fundamentada na integração entre áreas do conhecimento, com ênfase na construção da aprendizagem por parâmetros multidisciplinares que propiciem durante todo o período formativo do estudante da Educação Profissional Técnica de Nível Médio a aproximação com o desenvolvimento de atividades de pesquisa. Arelado a esse avanço a PPA possui potencialidades que estão relacionadas ao fortalecimento das ações de popularização da ciência, as quais vão desde as apresentações dos resultados dos trabalhos em eventos científicos locais e nacionais até publicações de resumos em anais de eventos.

A PPA contribui para o estabelecimento de parcerias com outras instituições de ensino superior, podendo resultar no aperfeiçoamento das pesquisas desenvolvidas pelos discentes como extensão do trabalho. Além disso, proporciona maior aproximação com o mundo acadêmico auxiliando-os, por exemplo, em suas escolhas futuras na universidade e pós graduação.

Dessa maneira, a concepção da PPA enquanto instrumento de fomento à construção do conhecimento científico contribui para promover a aprendizagem teórico/prática com articulação de professoras/es e estudantes no decorrer do ano letivo, tem se consolidado no Campus Barreiras.

## A EXECUÇÃO DA PPA NO CURSO DE ALIMENTOS

Para realização da PPA é necessário a construção de um projeto por ano/curso cuja temática dialogue com as disciplinas do núcleo básico e técnico envolvidas na sua execução, as quais podem mudar no ano seguinte a partir das necessidades apresentadas pelo Departamento de Ensino da instituição, conforme distribuição contida na Tabela 1.

**Tabela 1 - Distribuição das disciplinas da PPA no 1º ano do curso técnico em Alimentos do IFBA campus Barreiras**

Ano de execução	Disciplinas do núcleo básico	Disciplinas do núcleo técnico
2017	Geografia e Biologia	Análise Sensorial e HLCQ*
2018	Geografia e Biologia	Análise Sensorial e HLCQ*
2019	Geografia e Biologia	HLCQ e ICTA**

\*Higiene Legislação e Controle de Qualidade - HLCQ

\*\*Introdução à Ciência e Tecnologia de Alimentos - ICTA

Fonte: PPC do curso de Alimentos do IFBA campus Barreiras

De forma geral, o primeiro contato das turmas com a proposta da PPA ocorre sempre com a apresentação do projeto pelas/os professoras/es envolvidas/os, sendo este um momento de socialização das ideias iniciais e quando ocorre a distribuição dos discentes por grupos.

Após os encaminhamentos iniciais, as/os docentes disponibilizam o planejamento da PPA para que os grupos possam seguir o cronograma e participar dos encontros para desenvolver as atividades propostas. Nos encontros específicos de cada disciplina são explica-

das as atividades práticas a serem realizadas que geralmente ocorrem no laboratório de informática e de alimentos.

Desde o ano de 2017 as turmas do 1º ano dos cursos técnicos em Alimentos trabalham com o tema *Aproveitamento integral dos alimentos* com o objetivo de analisar a cadeia produtiva de diferentes matérias-primas, animais e vegetais, para desenvolvimento de novos produtos alimentícios, considerando os impactos ambientais, desde o cultivo até o processamento da matéria prima e seus constituintes nutricionais, além da elaboração de mapas temáticos com a utilização do *software* de geoprocessamento QGIS. Contudo, a cada ano as/os docentes envolvidas/os com a proposta repensam sobre as atividades práticas para reorganização, a fim de melhorar o desenvolvimento do projeto.

A temática do *aproveitamento integral dos alimentos* foi mantida nos anos de 2018 e 2019, embora com redirecionamentos na escolha do tipo de vegetal a ser pesquisado e nos procedimentos que deveriam ser adotados para execução da proposta. Nos anos de 2017 e 2018 os discentes poderiam pesquisar qualquer vegetal de interesse, contudo, no ano de 2019 a escolha das culturas agrícolas pelos grupos foi condicionada à existência de dados da produção agrícola no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) pelos municípios que compõem o Território de Identidade da Bacia do Rio Grande, ou seja, não seria possível pesquisar um vegetal sem registro de produção no oeste da Bahia para não inviabilizar a continuidade da pesquisa na disciplina de Geografia.

O direcionamento da pesquisa para a produção agropecuária do Território de Identidade da Bacia do Rio Grande, localizado no oeste do estado da Bahia, teve como objetivo delimitar a área de representação dos mapas que seriam confeccionados na disciplina de Geografia com ênfase no espaço de vivência dos estudantes. Essa mudança também foi acompanhada da necessidade de “identificar as possibi-

lidades de coleta de dados nos sites oficiais do governo brasileiro, assim, evitando problemas motivados pela ausência ou defasagem das informações” (SANTOS, 2019, p. 299).

O último projeto realizado presencialmente (ano letivo 2019) apresentou avanços significativos em relação aos anos anteriores, nele às frutas e vegetais escolhidos foram: soja, milho, café, beterraba, melancia, maracujá, manga, banana e goiaba.

Nesse contexto, as disciplinas da área técnica, a saber: Higiene Legislação e Controle de Qualidade - HLCCQ e Introdução à Ciência e Tecnologia de Alimentos - ICTA em conjunto com as disciplinas propedêuticas de Geografia e Biologia integraram a proposta que culminou com o III *Workshop* da PPA.

O *Workshop* da PPA consiste na apresentação dos resultados obtidos durante a sua realização, podendo ser, preferencialmente, o desenvolvimento de produção e/ou produto (escrito, virtual e/ou físico) pelas/os estudantes. Esse momento se configura como uma importante etapa de socialização do que foi produzido, sendo fundamental para dar visibilidade às produções desenvolvidas pelos discentes, contando com a participação do público interno e externo.

Os principais produtos desenvolvidos foram: geleia de melancia, cuca de café, tartelete de maracujá, geleia de casca de manga, biscoito de goiaba, guacamole de beterraba, antepasto de coração de banana, entre outras.

A qualidade dos produtos e produções apresentados evidenciam as potencialidades da PPA para a efetivação da conexão entre teoria e prática na formação das/os estudantes da Educação Profissional e demonstram como propostas curriculares desta natureza são fundamentais para a formação integral das/os estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A estrutura organizacional do sistema educacional brasileiro ainda é muito marcada pela fragmentação de disciplinas e áreas do conhecimento. Ainda possuímos muitas limitações no que se refere, principalmente, à organização curricular, à formação docente e aos próprios sistemas de registro e avaliação para o desenvolvimento de práticas inter, multi e transdisciplinares. Entretanto, destacamos que a Prática Profissional Articuladora se configura como um embrião de práticas pedagógicas transformadoras que contribuem para a formação de profissionais mais críticos e com uma visão mais ampliada sobre o mundo do trabalho e não meramente preparados para o mercado de trabalho.

A inserção de estudantes no contexto da pesquisa acadêmica também é fundamental para a sua formação integral, sendo um alicerce para a continuidade de estudos em nível de graduação e pós-graduação, configurando-se como um importante instrumento de promoção da interdisciplinaridade na Educação Profissional.

Nesse contexto, as reflexões aqui apresentadas podem contribuir para ampliação do debate sobre a formação integral e do fortalecimento do debate sobre a organização curricular, problematizando aspectos que carecem de maior debate e aprofundamento nos sistemas de ensino.

## REFERÊNCIAS

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA. *Instrução normativa pedagógica para reformulação curricular dos cursos da educação profissional técnica de nível médio, forma integrada*. Salvador: IFBA, CONSUP, 2016. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/menu-institucional/consup/resolucoes-2016/resol-no-30-2016-anexo.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2021.

ARAÚJO, Adilson César. SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (Orgs.) *Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*. Brasília: Ed. IFB, 2017.

RAMOS, Marise N. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 27-49, 2017. Disponível em: <<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/356/317>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

RAMOS, Marise N. Ensino médio integrado: da conceituação à operacionalização. *Caderno de Pesquisa em Educação*. Vitória-ES, ano 11, n. 39, p.15-29, jan./jun.2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10243>. Acesso em: 28 dez., 2019.

SANTOS, Joelia Silva dos. Elaboração de mapas temáticos com estudantes do Ensino Médio através do QGIS. *Educitec*, Manaus, v. 5, n. 12, p. 288-300, dez. 2019.

SANTOS, Marismênia Nogueira. O pensamento educacional de Dermeval Saviani: trabalho, educação e os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. *JIEPAG*, junho 2016.

SAVIANI, Dermeval. História da educação e política educacional. In: SBHE (Org.), *Educação no Brasil: história e historiografia*. Campinas, Autores Associados, 2001, p. 11-19.

## Sobre as organizadoras

### **Cacilda Ferreira dos Reis**

Graduada em Serviço Social pela Universidade Católica do Salvador. Mestre em Política Social pela Universidade de Brasília (UnB), e doutora em Ciências Sociais/Unicamp. Docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais-UFOB. Assistente Social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - Reitoria, atuando como Chefe do Departamento de Assuntos Estudantis/DPAAE. Líder do Grupo de Pesquisa Nego D'água: pesquisas disciplinares do Oeste da Bahia. E-mail: cacilda.freis@hotmail.com.

### **Leriane Silva Cardozo**

Doutora e Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Especialista em Gestão de IES, pela Faculdade de Tecnologia e Ciências. Graduada em Administração de Empresa, pela Faculdade Rui Barbosa. Docente da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) na graduação e pós-graduação. Pró-Reitora de Planejamento e Desenvolvimento na mesma instituição. Na pós-graduação atua nos Programas: Ciências Humanas e Sociais (mestrado acadêmico), Mestrado Profissional em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação (PRO-FNIT) com foco em políticas públicas. E-mail: leriane.cardozo@ufob.edu.br.

### **Marilde Queiroz Guedes**

Marilde Queiroz Guedes é pós-doutora em Educação pela Universidade de Lisboa/PT. Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Goiás. Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Graduada em Letras pela Faculdade de Formação de Professores de Arcoverde/PE. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru. Professora na Classe 5 Nível A Pleno da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Pesquisadora e Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professor e Currículo – FORPEC. É Membro da Academia Barreirense de Letras (ABL). ORCID: 0000.0002-9722-7505. E-mail: marildequeiroz@outlook.com.

## Sobre as autoras

### Ana Francisca dos Passos Neta de Oliveira

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais (PPGCHS) da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Especialista em Literaturas de Expressão em Língua Portuguesa e Gestão Educacional. Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Docente da Educação Básica há mais de vinte anos, ministrando o componente curricular Língua Portuguesa, Literatura e Redação. E-mail: adospassosnetadeoliveira@gmail.com.

### Ana Paula Sousa Prado dos Anjos

Mestranda do Programa de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Especialização em Coordenação Pedagógica pela UCAM e em Metodologia de Ensino para Educação Profissional pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb/SUPROF). Graduada em Ciências Contábeis e em Pedagogia com habilitação em Docência e Gestão de Processos Educativos (Uneb). Tem experiência na área de Assessoria Pedagógica, Educação Básica e Avaliação Institucional. Participa como integrante dos grupos de pesquisa: Formação de Professores e Currículo - FORPEC; Grupo de Estudo de Educação e Linguagem - GEL; Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem - NUEL. Desenvolve projetos de pesquisa e extensão na Uneb, nas temáticas políticas públicas de ações afirmativas; políticas de cotas no ensino superior; evasão escolar; educação e interculturalidade; formação docente e currículo. E-mail: apanjos@uneb.br.

### Carla Tártari Leão

Graduada em Psicologia (UNIFASB) Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Especialista em Educação nas áreas de Alfabetização, Educação Infantil, Coordenação Pedagógica, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia. Coordenadora Pedagógica da rede municipal de Barreiras. Experiência na docência universitária. E-mail: carla.tartari.leao@gmail.com.

### Cátia Fernanda de Oliveira Passos

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB); Licenciada em Letras pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb); Especialista em Estudos Linguísticos com ênfase em Leitura e Produção Textual (Uneb). Bolsista do Pro-

grama Institucional de Apoio ao Estudante de Pós-Graduação (PAEPG/UFOB). Atua na Rede Estadual de Educação, no ensino médio. Tem experiência na docência do ensino superior da (UFOB). E-mail: catia.nanda@hotmail.com.

#### **Elaine Cunha Moraes do Rego**

Doutoranda em Educação em Ciências pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Ensino de Ciências pela instituição. Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Especialista em Gestão Ambiental – Faculdade João Calvino. Especialista em Docência de Biologia pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Experiência na Docência Universitária e na Educação Básica. Supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: elainecunha.bio@gamial.com.

#### **Joelia Silva dos Santos**

Graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Mestre em Planejamento Territorial pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) Professora de Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFBA Campus Barreiras. Membro do Grupo de Pesquisa Sustentabilidade, Educação e Tecnologia. Desenvolve pesquisas relacionadas ao Território de Identidade da Bacia do Rio Grande, com ênfase em análises socioeconômicas. Atua na área de geoprocessamento com direcionamento às implicações das ações humanas no espaço geográfico. E-mail: joelia.silva@ifba.edu.br.

#### **Kaline Benevides Santana**

Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Mestre em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pela mesma instituição. Foi professora efetiva do Estado da Bahia. Atuou como professora da União Metropolitana de Educação e Cultura (UNIME/FAC-SUL). Atuou como professora-tutora do curso de graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas modalidade à distância da UESC. Professora efetiva do Instituto Federal da Bahia, campus de Barreiras-Ba. Atuou como Coordenadora de Registros escolares (CORES). e coordenadora do curso técnico em Alimentos. Atualmente é preceptora do programa Residência Pedagógica da CAPES da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). E-mail: kalinebenevides@ifba.edu.br.

### **Márcia Rasia Figueirêdo**

Márcia Rasia Figueirêdo é poeta desde a adolescência. Formada em Pedagogia e especialização em Planejamento e Gestão pela UNEB; formação em Psicopedagogia pela UNYAHA, Mestre em Ciências da Educação pela UTIC e é Mestranda em Ciências Humanas e Sociais pela UFOB; é Profissional Coach PCC – pela SLAC – Sociedade Latino Americana de Coaching. Tem larga experiência no Ensino Superior atuando na FACITE em Santa Maria da Vitória, na UNEB e UFOB de Barreiras. Atualmente é Coordenadora Pedagógica do Colégio Municipal Padre Vieira, é Vice-Presidente do ISFAC – Instituto São Francisco de Arte e Cultura de Barreiras. É membro da Academia Barreirense de Letras. Em quarentena escreveu alguns textos para o jornal Novoeste e colabora para a revista Adoro com textos informativos sobre Coaching. É, também, palestrante na área educacional e comportamental de coaching. E-mail: marciarasia@hotmail.com.

### **Romênia Barbosa de Carvalho**

Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras Plínio Augusto do Amaral (SP). Pedagoga pela Uneb. Tem experiência na Docência Universitária. Atuou na Coordenação Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Riachão das Neves/BA. Atualmente, é coordenadora pedagógica da Escola Municipal Luzia Gonçalves – Barreiras/BA. E-mail: romeniabarbosa@gmail.com.

### **Shirley Pimentel de Souza**

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). É mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). É Técnica-Administrativa da Educação com a função de Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), campus Barreiras. Atualmente está ocupando o cargo de Chefe do Departamento de Apoio ao Ensino-Aprendizagem na mesma instituição. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Escolar Quilombola, Educação Profissional e Educação para as relações étnico-raciais. Possui publicação nos livros: Tramas Negras: história, antropologia e educação para as relações raciais (2016); Diversidade étnico-racial, educação e quilombo no Território Velho Chico (2016); e Educação e Diversidade: um diálogo a partir do ambiente escolar (2020). E-mail: shirleypimentel@ifba.edu.br.

**Uania Soares Rabelo de Moura**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais (PPGCHS) da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Graduada em Letras e em Pedagogia. Especialista em Gestão Estratégica de Pessoas; especialista em Metodologia da Língua Portuguesa; especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar. Atua como Coordenadora Pedagógica da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Tem publicação em livro e anais de congresso. E-mail: srmuania@gmail.com.

SUMÁRIO

## Índice remissivo

### A

alfabetização 33, 35, 36, 41, 42, 44, 45, 46, 48, 49, 53, 54, 55, 56, 63  
aulas remotas 17, 22, 59, 60, 87, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 101, 102, 103, 104, 105, 106

### C

cidadania 16, 41, 49, 67, 83, 84  
currículo 11, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 25, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 42, 44, 50, 60, 61, 66, 67, 68, 73, 74, 75, 76, 77, 82, 83, 84, 87, 88, 92, 93, 94, 95, 96, 101, 116, 117, 118, 126  
cursos técnicos 22, 113, 114, 115, 116, 121

### D

desenvolvimento 11, 16, 21, 22, 25, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 41, 42, 43, 47, 50, 54, 58, 65, 69, 73, 80, 85, 101, 104, 105, 106, 107, 109, 114, 117, 119, 121, 122, 123  
Diálogos 13, 21, 25, 26, 52, 62, 66, 77  
docentes 13, 14, 15, 16, 19, 24, 25, 26, 28, 32, 33, 36, 37, 52, 53, 60, 77, 80, 82, 91, 92, 93, 95, 96, 111, 117, 118, 120, 121

### E

educação 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 48, 49, 52, 53, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 65, 67, 70, 73, 74, 78, 80, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 93, 95, 96, 97, 101, 104, 105, 109, 110, 113, 114, 115, 116, 117, 124, 126, 128  
emancipação 16, 17, 21, 43, 44, 49, 65, 68, 82

ensino 11, 14, 15, 17, 18, 21, 29, 30, 31, 33, 37, 39, 41, 44, 52, 53, 60, 61, 62, 65, 68, 76, 78, 79, 80, 81, 84, 89, 91, 93, 95, 97, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 117, 119, 123, 126, 127  
escola 11, 14, 16, 20, 24, 25, 27, 31, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 44, 45, 46, 48, 49, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 65, 71, 74, 78, 82, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 102, 103, 104, 109, 110, 111

### F

formação docente 16, 21, 31, 32, 33, 37, 39, 58, 77, 123, 126

### I

inclusão social 16, 21, 41, 42, 45, 55

### P

pandemia 11, 22, 26, 52, 53, 59, 61, 78, 79, 87, 88, 89, 91, 92, 95, 97, 103, 111, 113  
pedagógicas 10, 11, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 37, 38, 44, 52, 53, 57, 63, 65, 66, 74, 76, 77, 78, 79, 82, 83, 96, 100, 107, 117, 123  
pesquisa 13, 24, 31, 33, 34, 35, 53, 60, 80, 81, 91, 96, 98, 109, 113, 119, 121, 123, 126  
política curricular 17, 18, 22, 59, 87, 91, 96  
Práticas Pedagógicas 13, 16, 25, 26, 52, 62, 66, 77  
produções 26, 122  
professoras 14, 15, 19, 78, 80, 117, 119, 120  
proposta pedagógica 16, 25, 27, 34, 36, 37, 94

**S**

sala de aula 14, 26, 30, 32, 44, 54, 71, 75,  
79, 83, 101, 106, 108  
social 11, 16, 17, 18, 21, 26, 27, 28, 29,  
30, 34, 41, 42, 43, 44, 45, 49, 55, 57, 66,  
67, 68, 69, 70, 71, 76, 83, 87, 88, 89, 90,

91, 92, 95, 96, 97, 98, 101, 102, 105, 114,  
115

sociedade 16, 27, 30, 32, 41, 43, 49, 50,  
55, 66, 73, 74, 75, 77, 87, 88, 89, 90, 91,  
101, 107, 110, 114

organizadoras

Marilde Queiroz Guedes  
Cacilda Ferreira dos Reis  
Leriane Silva Cardozo

# Práticas Pedagógicas Exitosas na Educação Básica

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)

