

ARTIGOS E RESENHAS PELAS MÃOS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA:

Um Exercício de Escrita Acadêmica

Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto
João Caetano de Souza
(Organizadores)



Criação Editora

ARTIGOS E RESENHAS PELAS MÃOS DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: UM EXERCÍCIO DE ESCRITA ACADÊMICA

Organizadores

Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto

João Caetano de Souza

ISBN: 978-85-8413-625-4

doi.org/10.62665/cried-978-85-8413-625-4



Criação Editora

CONSELHO EDITORIAL

Ana Maria de Menezes

Christina Bielinski Ramalho

Fábio Alves dos Santos

Gilvan Rodrigues dos Santos

Ítalo de Melo Ramalho

Jorge Carvalho do Nascimento

José Afonso do Nascimento

José Eduardo Franco

José Rodorval Ramalho

Justino Alves Lima

Luiz Eduardo Oliveira

Martin Hadsell do Nascimento

Rita de Cácia Santos Souza

ARTIGOS E RESENHAS PELAS MÃOS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA:

Um Exercício de Escrita Acadêmica

Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto
João Caetano de Souza
(Organizadores)



Criação Editora
Aracaju (SE) | 2025

Copyright © 2025, by Organizadores

É proibido reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código penal.

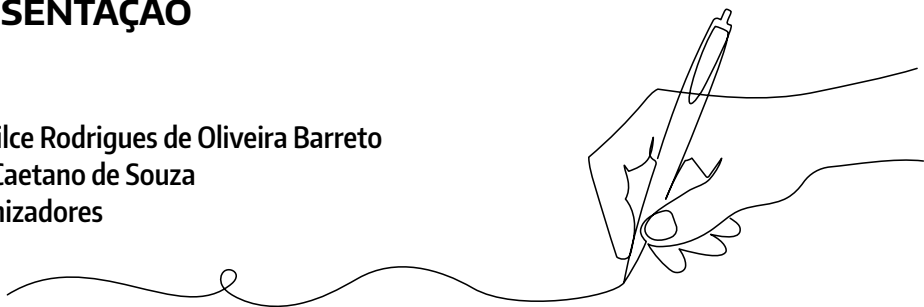
Diagramação:
Adilma Menezes

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Isadora Pelosi CRB-5/2059

A791	Artigos e resenhas pelas mãos de professores da educação básica: um exercício de escrita acadêmica / Organizadores: Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto e João Caetano de Souza. – Aracaju: Criação Editora, 2025 152 p. il. color E-book Inclui bibliografia ISBN: 978-85-8413-625-4 doi.org/10.62665/cried-978-85-8413-625-4 1. Escrita acadêmica. 2. Professores. 3. Educação básica. I. Barreto, Josenilce Rodrigues de (org.). II. Souza, João Caetano de (org.) III. Título CDU: 373
------	---

APRESENTAÇÃO

Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto
João Caetano de Souza
Organizadores



Muitas são as contribuições que as pesquisas desenvolvidas nas universidades têm dado à comunidade acadêmica no sentido de pensar e refletir a educação e suas múltiplas formas de acontecer nos tempos hodiernos. Também é verdade que o processo educacional requer olhares minuciosos nessas práticas, desde os campos de estudo, as ferramentas e métodos, a inserção da cultura e a influência que esta exerce no currículo e na vida dos sujeitos que dela fazem parte etc.

Nessa empreitada, apresentamos este compêndio de textos que versa sobre temáticas variadas, cujos autores se debruçaram a pesquisar, analisar e inferir suas impressões e conclusões, com o objetivo de provocar reflexões e prováveis transformações do pensar e agir docentes, bem como dos futuros pesquisadores dessas temáticas.

Partindo disso, este livro, intitulado **Artigos e resenhas pelas mãos de professores da Educação Básica: um exercício de escrita acadêmica**, divide-se em dois grupos de gêneros textuais acadêmicos: artigos e resenhas, descritos nos parágrafos seguintes. Na primeira parte, encontram-se seis artigos escritos por professores da Educação Básica, os quais, em seus textos, dialogam sobre temáticas que versam sobre os saberes e práticas de professores, iniciantes e de carreira, e gestores da Educação Básica, a partir da Cultura Es-

colar, do currículo e de materiais dedicados ao ensino. Na segunda parte, têm-se três resenhas críticas que tratam de obras acadêmicas com perspectivas de áreas específicas como Língua Portuguesa, Matemática e História, escritas por outros professores da Educação Básica, que, no exercício de escrita acadêmica, revelam saberes e fazeres na/da Educação.

O primeiro capítulo, portanto, cujo título é **A cultura escolar como instrumento de ensino nas sociedades pós-modernas: revisão de literatura**, escrito por Felipe Ribeiro Ramos, aborda, por meio de uma revisão sistemática de literatura sobre cultura escolar (e esta como instrumento de ensino nas sociedades pós-modernas), como possibilidade de ensinar com as diversas manifestações culturais que permeiam o interior de uma escola. Os conceitos sobre cultura escolar pautados em Forquim (1993), Laraia (2001), Chervel (1988) e outros, deram aporte teórico para a discussão sobre o tema. Os resultados apontaram que a cultura escolar, no contexto das sociedades pós-modernas, é a responsável pela inclusão intelectual dos conhecimentos das tradições e modos de existir dentro da instituição escolar que organiza a Educação Básica para os sujeitos.

Ainda sobre cultura escolar, agora, focalizando as relações entre esta temática com as práticas de gestão escolar, no contexto da Rede Municipal de Barreiras-BA, Joacir Nascimento e Josefa Janaína Lima, destacam, no segundo capítulo, intitulado **As relações entre cultura escolar e práticas de gestão**, a importância fundamental em refletir sobre posturas e concepções acerca da cultura escolar e sua influência para a produção do conhecimento e não reprodução de valores prévios impostos pela sociedade. Conjugou-se com as discussões sobre cultura escolar, o aporte teórico de estudiosos como Barroso (2012), Julia (2021), e gestão escolar, Libâneo (2008), Lück (2011); os dados revelaram que as práticas e processos de gestão traduzem a preocupação dos gestores em respeitar a diversidade cultural nos seus planejamentos e ações.

O terceiro capítulo é intitulado de **A formação inicial de professores: uma abordagem bibliográfica sobre a construção da identidade profissional**, cujas autoras são Angela Maria Alves Paiva de Jesus e Izabel Cristina Leite de Araújo. O trabalho aborda, sistematicamente, a formação inicial de professores e seus pressupostos, aborda a constituição da identidade profissional docente, articulada à construção e mobilização dos saberes do cotidiano da sala de aula. Para o trabalho foi utilizada a metodologia da pesquisa bibliográfica, e descreve as mudanças e as transformações decorrentes dessas ações. Num contexto geral do tema, os resultados expõem que o sujeito da pesquisa precisa dar conta de construir sua base profissional sem se desvincular de sua identidade pessoal, de seu eu enquanto sujeito de direitos e deveres junto à sociedade.

Reflexões sobre a construção identitária do professor que ensina Matemática: Uma revisão de literatura é o quarto capítulo desta coletânea, de autoria de Lean Oliveira Pereira e Maurício Magalhães dos Santos, e aborda elementos da identidade do professor que ensina Matemática. Os pesquisadores utilizaram da pesquisa qualitativa pautada na pesquisa bibliográfica para discutir e entender como se dá a construção desse profissional. Assim, sob os pressupostos teóricos e práticos de autores que discutem a função docente dessa área do conhecimento, o trabalho destaca que a atuação do professor de Matemática está envolta de um cenário multifacetado no âmbito do multiculturalismo atual, influências dos fatores relacionados à formação inicial e continuada, além do desenvolvimento pessoal no contexto escolar.

Layson Gabriel da Silva e Rayane Catiuce Vilastro Alves escreveram o quinto capítulo, cujo título é **A importância da educação afrocentrada e decolonial no Brasil: uma revisão bibliográfica**. Neste trabalho os autores discutem a importância da educação afrocentrada e decolonial no Brasil, destacando o papel central da escola na desconstrução de estereótipos raciais. Com base no conceito de

afrocentricidade de Molefi Asante e após análise na legislação brasileira que versam sobre as questões relacionadas à África e à cultura afro-brasileira e como estas são tratadas dentro da sociedade e da escola, o texto propõe refletir a valorização das culturas africanas e afro-brasileiras como forma de criar um currículo mais inclusivo e representativo.

Por fim, fechando esse ciclo de artigos, o sexto capítulo da presente obra traz a temática do ensino na perspectiva da análise do livro didático do PNLD no que tange à abordagem do conceito de fungos. O título do trabalho é **O ensino de micologia no ensino básico: uma análise descritiva dos livros didáticos do PNLD 2021**, de autoria de Vitoria Karoline Araujo Albernaz que, após as buscas dos termos específicos relativos à temática central do trabalho em epígrafe nos livros didáticos, *corpus* utilizado, constatou que há muitos pontos nos livros que necessitam de melhorias para que os alunos tenham um conhecimento completo sobre o Reino Fungi.

Em relação à segunda parte desta coletânea, tem-se o primeiro texto intitulado ***Uma resenha de o ensino e a formação de professores de línguas em diferentes perspectivas***, de autoria de João Caetano de Souza e Maria Adilma Vilela de Almeida, que apresentam uma resenha crítica da obra referenciada no próprio título da resenha. Ao longo do texto, os autores apresentam os nove capítulos da obra e tecem comentários sobre cada um, a fim de suscitar que o livro *O ensino e a formação de professores de línguas em diferentes perspectivas* traz importantes reflexões contributivas sobre e para o ensino de línguas.

No texto seguinte intitulado ***Uma resenha de Didática da Matemática: uma análise da influência francesa***, de autoria de Marcos André Teles Luna Oliveira, o autor, além de descrever a temática central da obra, a partir dos capítulos que a compõe e das discussões do teórico Luiz Carlos Pais, finaliza a resenha indicando que a leitura da obra é pertinente para o público acadêmico tanto da graduação

quanto da pós-graduação no universo da Matemática, pois fornece subsídios para os estudos das disciplinas voltadas para a Educação Matemática e a Didática, por ser referência da área supramencionada em diversos momentos o texto.

Na terceira e última resenha intitulada **História oral e educação: experiência, tempo e narrativa**, Acácia Roberta Silva de Lima e Douglas Novais da Silva apresentam e descrevem os capítulos da obra *História oral e educação: Experiência, tempo e narrativa*, concluindo que ela possibilita “uma reflexão objetiva, coesa e ‘consistente’ acerca da importância dos discursos que compõe a trajetória de vida de cada educador”. A obra resenhada, portanto, aborda a noção de “trajetória constituída por experiências e vivências individuais e intransferíveis, mas sobretudo compostas pela coletividade das relações profissionais, pessoais e humanas que a constitui como elemento de estudo, pesquisa e formação”. Logo, trata-se de uma resenha que estimula a leitura da obra descrita, a fim de difundir ideias nas áreas da História Oral e Educação.

Feita, portanto, a apresentação de cada texto que compõe esta coletânea, cabe-nos desejar uma excelente e profícua leitura!

Sumário

APRESENTAÇÃO

Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto; João Caetano de Souza 5

PARTE 1:

A ESCRITA DE ARTIGOS PELAS MÃOS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A CULTURA ESCOLAR COMO INSTRUMENTO DE ENSINO NAS SOCIEDADES PÓS-MODERNAS: REVISÃO DE LITERATURA

Felipe Ribeiro Ramos 13

AS RELAÇÕES ENTRE CULTURA ESCOLAR E PRÁTICAS DE GESTÃO

Joacir Silva do Nascimento; Josefa Janaína de Carvalho Lima 30

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA ABORDAGEM BIBLIOGRÁFICA SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Angela Maria Alves Paiva de Jesus; Izabel Cristina Leite de Araújo 49

REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Lean Oliveira Pereira; Mauricio Magalhães dos Santos 65

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AFROCENTRADA E DECOLONIAL NO BRASIL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Layson Gabriel Brito Silva; Rayane Catiuce Vilastro Alves 84

O ENSINO DE MICOLOGIA NO ENSINO BÁSICO: UMA ANÁLISE DESCRITIVA DOS LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD 2021

Vitoria Karoline Araujo Albernaz 101

PARTE 2: A ESCRITA DE RESENHAS PELAS MÃOS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

UMA RESENHA DE *O ENSINO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS EM DIFERENTES PERSPECTIVAS*

João Caetano de Souza; Maria Adilma Vilela de Almeida 116

UMA RESENHA DE *DIDÁTICA DA MATEMÁTICA: UMA ANÁLISE DA INFLUÊNCIA FRANCESA*

Marcos André Teles Luna127

RESENHA CRÍTICA DE *HISTÓRIA ORAL E EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIA, TEMPO E NARRATIVA*

Acácia Roberta Silva de Lima; Douglas Novais da Silva..... 136

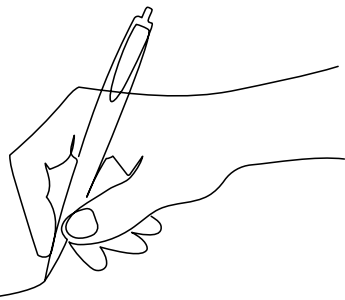
Sobre os organizadores.....144

Sobre os autores146

**PARTE 1:
A ESCRITA DE ARTIGOS
PELAS MÃOS DE
PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

A CULTURA ESCOLAR COMO INSTRUMENTO DE ENSINO NAS SOCIEDADES PÓS-MODERNAS: REVISÃO DE LITERATURA

Felipe Ribeiro Ramos (SEC-BA/ UFOB)



INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é apresentar a cultura escolar como uma possibilidade de ensino nas sociedades consideradas pós-modernas. Para esse propósito, foi apresentado um possível conceito de cultura e como ela se relaciona com a sociedade, e, especificamente, com a educação.

Dentro da esfera educacional, a cultura escolar é uma possibilidade de ensino que deve levar em consideração as especificidades culturais de cada grupo que compõe a sociedade. Para isso, a escola deve proporcionar o entendimento da amplitude e desenvolvimento dessa cultura dentro do seu interior.

Nesse intuito, é necessário apresentar, sob a ótica de Laraia (2001), um entendimento que pode ser mensurado ao conceito de cultura. Ele determina o comportamento do homem ao mesmo tempo em que molda as suas heranças biológicas da própria espécie.

A sua influência nas sociedades que já existiram é tão forte que pode ser estudada até nos dias atuais, com diferentes visões e propósitos, partindo de algumas áreas do conhecimento, por exemplo: Sociologia, Antropologia, História, Geografia e Filosofia.

Assim, Willians (1992; 2001) destaca algumas problematizações sobre o conceito de cultura. Para este autor, ela é uma das possíveis formas de registrar tipos específicos de conhecimentos, prolongar

valores por meio de uma perspectiva atemporal e identificar prováveis maneiras de enxergar o mundo a partir da sua própria natureza social, além de possuir três dimensões, tais como: cultura como cultivo da lavoura; cultura num sentido antropológico de comunidade e, por último, cultura num sentido documental.

Dessa maneira, essa possibilidade de entendimento do conceito de cultura reflete no âmbito escolar, pois proporciona analisar e entender esse contexto como um ambiente que engloba diferentes modos de vida, além de construir o aprendizado relacionado às diversas definições e possibilidades ligadas ao conceito cultural.

Sob a ótica de Brandão (2017), a cultura escolar especificamente no interior da sua morada é o lugar que manifesta as suas ideias, códigos e práticas de produção e conhecimentos, entre os diferentes estágios e níveis em que o saber pode ser construído.

Diante disso, de acordo com as ideias de Forquin (1993), a cultura escolar não se prende somente à escola. Ela é, parcialmente, desenvolvida no ambiente familiar, pois é preciso entender como essa cultura se manifesta no ambiente escolar e como os agentes que são envolvidos no seu processo de expansão e desenvolvimento entendem e expressam as suas intencionalidades.

Assim, é importante destacar como a cultura escolar é uma oportunidade de ensino e, na maioria dos casos, ela também pode ser contextualizada para a aprendizagem. O saber escolar, considerando nesse momento o ensino e a aprendizagem, é uma possibilidade de os seres vivos aprenderem uns com os outros por meio de diferentes culturas (Brandão, 2017).

Desse modo, este trabalho está organizado em duas seções. A primeira apresenta um possível conceito de cultura e a segunda apresenta a cultura escolar como possibilidade de ensino nas sociedades pós-modernas. Na conclusão deste estudo é exibida uma síntese relacionada as seções que foram discutidas e um possível entendimento sobre o conceito de cultura escolar.

1 UM POSSÍVEL CONCEITO DE CULTURA

Para entendermos o que é a cultura escolar e quais as suas relações com a sociedade contemporânea é necessário, em primeiro lugar, entender um possível conceito de cultura, uma vez que ele definirá as relações que podem ser construídas com a sociedade e, conseqüentemente, com a educação.

A cultura pode ser tão ampla como a história da humanidade e das relações sociais. Cada indivíduo, sociedade, período histórico, possui as suas próprias culturas, visto que ela transcende o tempo e o espaço na mesma medida em que se perpetua nos diferentes ambientes que existem no nosso mundo.

Dessa forma, na visão de Laraia (2001), a cultura determina o comportamento do homem ao mesmo tempo em que molda as heranças biológicas da própria espécie. A sua influência nas sociedades que já existiram é tão forte que pode ser estudada até nos dias atuais, partindo de diferentes óticas ou áreas do conhecimento, tais como: Sociologia, Antropologia, História, Geografia e Filosofia.

Nessa perspectiva, para tentarmos definir um possível conceito de cultura, precisamos estabelecer um recorte temporal, político e social. Assim, é possível entender a cultura como uma das possíveis formas de compreensão do mundo, usando certa localidade, período histórico ou contexto.

Entretanto, para esse entendimento ser potencializado, é importante destacar as contribuições de Willians (1992; 2001) em seus estudos sobre a cultura. Para este autor, ela é uma das possíveis formas de registrar tipos específicos de conhecimentos, prolongar valores por meio de uma perspectiva atemporal e identificar possíveis maneiras de enxergar o mundo a partir da sua própria natureza social.

Ainda na visão deste autor, não existe uma única e específica cultura. Ela é totalmente plural e existem diversos significados, po-

rém pode ser generalizada como o cultivo do espírito, ou melhor, cultivo da mente humana, determinando relações e “configurando o ‘modo de vida global’ de determinado povo” (Willians, 1992, p. 10).

Nesse momento, é importante destacar as dimensões que foram citadas na introdução, pois elas possibilitam uma visão ampla e conceitual do termo. Qualquer entendimento que não possibilite a união e contextualização dessas dimensões podem enfrentar problemas, como por exemplo: excluir determinados fatos e contribuições sobre o termo.

Seguindo nessa mesma linha de pensamento, antes do século XVIII, o termo cultura era entendido apenas como atividades relacionadas ao cultivo na lavoura, porém essa percepção foi-se aprimorando, o que trouxe novos significados. Dentre eles, destaca-se o termo relacionado ao abstrato que designa o cultivo geral do intelecto tanto individual quanto coletivo (Eagleton, 2005).

Com isso, a cultura “mapeia em seu desdobramento semântico a mudança histórica da própria humanidade da existência rural para a urbana” (Eagleton, 2005, p. 10). Essa mudança engloba os valores e a visão de mundo de diferentes povos, assim como diferentes desdobramentos que ligam relações sociais complexas e contraditórias.

Esse termo em si guarda ramificações históricas que foram e são enraizadas no contato entre diferentes povos que existiram em toda a história, além de codificar várias questões filosóficas fundamentais para entender e perceber o seu lugar no mundo, como a liberdade e os determinismos: biológico e geográfico (Laraia, 2001; Eagleton, 2005).

Dessa maneira, conforme o pensamento de Laraia (2001), os determinismos podem ser entendidos da seguinte forma; o biológico é responsável pelas nossas representações culturais, que encontramos nas sociedades. A espécie humana é adaptável a múltiplas situações pela sua faculdade de aprender, e, com isso, os fatores externos acabam sendo absorvidos pelo indivíduo.

As diferenças entre os grupos que encontramos na sociedade informam a história cultural de cada um, isto é, com base nesse tipo de determinismo, a plasticidade¹, característica da espécie humana, junto com a faculdade de aprendizagem, tornam essa espécie responsável por ampliar qualquer tipo de cultura, carregando os traços específicos e as suas diferenças históricas.

Já o determinismo geográfico “considera que as diferenças do ambiente físico condicionam a diversidade cultural” (Laraia, 2001, p. 12). Assim, a cultura, nessa visão, determina seletivamente e não casualmente as relações sociais, culturais e históricas, que encontramos nas sociedades (Laraia, 2001).

Desse modo, esse determinismo explora diferentes possibilidades e limites que são relacionados à espécie humana e às suas potencialidades em determinado ambiente, “para o qual as forças decisivas estão na própria cultura e na história da cultura” (Laraia, 2001, p. 14).

Contribuindo com esses questionamentos, Willians (1992) afirma que a cultura não é só na dimensão do cultivo do pensamento, ela é bem mais proporcional e ampla do que pode ser mensurada. Dessa maneira, a cultura pode ser entendida e interpretada num sentido antropológico de comunidade.

Essa dimensão da cultura tem o seu desenvolvimento na metade do século XIX. Ela se manifesta, num sentido antropológico, como uma das possíveis possibilidades de compartilhar uma organização presente numa determinada comunidade. O seu principal mecanismo organizacional é a comunicação (Azevedo, 2007).

Esse entendimento de cultura compartilha a organização da comunidade como uma forma de treinar e exercitar a mente da espécie humana em conformidade com a prática social/organizacional do seu grupo de referência. Nessa dimensão, é comum encontrar

¹ Capacidade de um indivíduo se adaptar a qualquer contexto.

interesses individuais tornando-se universais para um determinado grupo, pois a sua maneira de organização materializa-se em práticas concretas, tais como: a arte; a política; a ciência e a própria maneira de viver (Willians, 1992).

Essas práticas concretas, apesar de terem origens diferentes, utilizam o mesmo mecanismo cultural: a comunicação. Esse mecanismo é responsável por edificar as comunidades, que num sentido antropológico, podem ser definidas como ambientes que a espécie humana frequenta como, por exemplo: uma escola; uma igreja ou uma empresa (Willians, 2001).

Esses ambientes podem desempenhar diferentes papéis, pois todos eles utilizam a comunicação como elemento principal para organizar as suas ideias e expressar significados que sejam comuns entre o grupo, atribuindo sentidos que serão vividos e vinculados à experiência de cada um (Azevedo, 2007).

Nesse sentido, a última dimensão de cultura mencionada por Willians (1992) pode ser entendida. A cultura antropológica de comunidade, junto com a comunicação trata, simbolicamente, as relações sociais e organizacionais presentes em cada grupo. Essas pressuposições materializam a cultura documental, visto que ela é uma das possíveis maneiras de entendimento do mundo pelos trabalhos intelectuais escritos e imaginativos do pensamento relacionado à experiência de vida da espécie humana (Willians, 1992).

A dimensão documental é a responsável pelos registros históricos e sociais que cabem à atividade cognitiva crítica “e valoriza a concepção e a experiência, bem como os detalhes de linguagem, forma e convenções em que estas se fazem ativas” (Azevedo, 2007, p. 211).

Com base nessa perspectiva, essa cultura engloba três atividades críticas que são essenciais para o seu entendimento. A primeira diz respeito à análise ideal de apresentar e registrar criticamente o melhor pensamento de cada época e contexto social.

A segunda anuncia a fidedignidade e o interesse de enfatizar o trabalho estudando, buscando o seu máximo esclarecimento. Já a terceira atividade busca apresentar uma modalidade histórica crítica da realidade ao mesmo tempo em que entende as possíveis relações entre diferentes contextos atemporais e espaciais (Willians, 2001).

Por isso, a cultura pode desempenhar diferentes modos de pensamentos e entendimentos sobre o ambiente que está ao seu redor. Em diferentes períodos históricos e contextos sociais, ela proporcionou e proporciona realizar análises críticas de possibilidades e interesses de determinados grupos.

Vale ressaltar que a definição de cultura apresentada neste trabalho é apenas uma síntese de todo o seu desdobramento, porque além da sua proporção e grandeza, ela é responsável por definir comportamentos e modos de vida, uma vez que utiliza tudo o que está ao seu redor para potencializar as suas simbologias. Assim, será apresentada a amplitude de um possível conceito de cultura no ambiente escolar, considerando as especificidades do contexto educacional.

2 A CULTURA ESCOLAR COMO POSSIBILIDADE DE ENSINO

A cultura escolar, assim como a possível definição do conceito de cultura descrita na última seção, proporciona analisar e entender o contexto escolar como um ambiente que engloba diferentes modos de vida, além de trazer o aprendizado relacionado às diversas definições e possibilidades ligadas ao conceito cultural.

Sabemos que a escola é um ambiente repleto de culturas, porém quem faz essa cultura acontecer, cotidianamente, são os agentes que participam das relações que existem em seu interior. Eles podem ser professores, gestores, famílias, alunos e todas as pessoas que participam direta ou indiretamente no processo de ensino.

Na visão de Brandão (2017), o cotidiano escolar, especificamente no interior da sua morada, a cultura é o lugar que manifesta as suas ideias, códigos e práticas de produção e conhecimentos, entre os diferentes estágios e níveis em que o saber pode ser construído.

Com base nessa perspectiva, a cultura escolar, além de ser construída com os agentes que fazem parte do seu processo de desenvolvimento, é responsável por apresentar, simbolicamente, as manifestações que encontramos no seu interior para moldar e caracterizar o seu próprio conceito de cultura.

Assim, é importante destacar como a cultura escolar é uma oportunidade de ensino e, na maioria dos casos, ela também pode ser contextualizada para a aprendizagem. O saber escolar, considerando nesse momento o ensino e a aprendizagem, é uma “possibilidade de os seres vivos aprenderem não apenas diretamente do e com o seu meio natural, mas uns com os outros e uns entre os outros, culturalmente” (Brandão, 2017, p. 9).

Esse movimento dialético de ensino e consequentemente aprendizagem, conforme o pensamento de Chervel (1988), ganha força a partir dos anos 1850, momento este que marca a crise dos estudos clássicos, uma vez que o homem cultivado, num sentido antropológico de pertencimento a uma cultura intelectual, começa a refletir sobre o conceito disciplinar² da escola.

Ainda na visão deste autor, com a reflexão sobre a cultura escolar, os agentes envolvidos nesse processo, tais como: pedagogos; didáticos e historiadores, naquela época, ocuparam a totalidade da cultura escolar, visto que era necessário incluir e compreender os diferentes contextos que abrangiam todos os agentes do processo de desenvolvimento desse tipo de cultura (Chervel, 1988).

2 Disciplina como dominação do espírito do sujeito, ou melhor, do aluno. (Chervel, 1988).

Dessa forma, a cultura escolar não se limita só a essas reflexões. Ela é, também, mencionada nas relações das reformas escolares, inovações curriculares e propostas pedagógicas, tanto das correntes educacionais consideradas clássicas quanto em algumas releituras que são apresentadas na modernidade e pós-modernidade³.

Com base nessas perspectivas, o seu conceito não se limita apenas à simbologia teórica que encontramos nos livros e em diversas teorias educacionais como, por exemplo: teoria histórico/cultural crítica de Vygotsky e abordagem humanista de Carl Rogers.

A cultura escolar, abrangendo a simbologia teórica, fornece um direcionamento prático no que diz respeito aos nossos desejos: como gostaríamos que a escola existisse; as nossas expectativas; como ela deveria ser, e a realidade do processo educacional que existe dentro desse tipo de cultura, o que a escola consegue realizar (Pol *et. al.*, 2017).

Esse direcionamento prático é necessário para entendermos a dimensão cultural das nossas escolas na realidade concreta, assim como as percepções dos agentes que estão envolvidos dentro da própria cultura. A capacidade de pensamento que desenvolvemos, enquanto ser pensante contribui para direcionar essa cultura escolar, conforme as nossas leituras e releituras da sociedade, do mesmo modo que a cultura em si direciona e, muitas vezes, determina o nosso modo de vida.

É importante destacar a visão de Chervel (1988), além das considerações citadas acima, que a cultura escolar é repleta de subprodutos e receptáculos que são manifestados na sociedade. Ela pode determinar e influenciar certo tipo de cultura escolar, porém o autor continua com a seguinte reflexão: o sistema escolar “desempenha

3 As sociedades dos tempos atuais trazem características específicas. As mudanças são fenômenos constantes, rápidos e permanentes, o que as diferencia das passadas, ou seja, sociedades modernas e tradicionais (Hall, 2006).

na sociedade um papel do qual não se apercebeu e é duplo. Ele forma de fato não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, modelar, modificar a cultura da sociedade global” (Chervel, 1988, p. 10).

Assim, podemos entender a cultura escolar como um tipo de cultura que existe dentro e fora das instituições escolares. Ela é responsável por induzir determinados componentes e comportamentos que são construídos pelos agentes que também a constroem, moldando, conforme os seus interesses e conhecimentos, as manifestações simbólicas de ensino que são desenvolvidas por meio das suas práticas escolares.

Diante disso, de acordo com as ideias de Forquim (1993), a cultura escolar não se prende somente à escola. Ela é, parcialmente, desenvolvida no ambiente familiar, visto que para realizar uma análise desse tipo de cultura, é preciso entender com quais comportamentos culturais os alunos entram nas etapas escolares.

Todavia, para esse tipo de manifestação, a cultura escolar é interpretativa. Os agentes que são envolvidos no processo de desenvolvimento e amplitude dessa cultura são responsáveis por interpretar os fenômenos que acontecem dentro e através dela (Forquim, 1993). Nesse contexto, as propostas de ensino devem, necessariamente, considerar cada especificidade cultural dos indivíduos para atribuir sentido à cultura escolar.

Por esses motivos é importante entender essa cultura como uma parte integral da sociedade, uma vez que tanto a escola quanto a cultura propriamente dita (Willians, 1992) estão, intrinsecamente, envolvidas com as manifestações sociais/educacionais presentes nas sociedades.

Se analisarmos a sociedade contemporânea, ou melhor, a sociedade pós-moderna do século atual conseguiremos identificar que a escola está direta ou indiretamente conectada aos seus elementos fundantes, como a globalização, as mudanças e movimentos sociais

e o domínio capitalista das massas. Nesse contexto, ela é um dos motores responsáveis por produzir as condições essenciais para a manutenção da estrutura social (Nóvoa, 1998).

Dessa maneira, é imprescindível apresentar o conceito de escola e como a sua cultura escolar se manifesta na estrutura social. “As escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano” (Nóvoa, 1998, p. 16).

Por isso, a cultura escolar não pode ser interpretada por qualquer agente que faz parte do seu processo. Ela deve ser pensada com intencionalidades intelectuais que orientam para a vida em sociedade, para a vida acadêmica, filosófica, política ou aquela que faça sentido no ato de ensinar, pois as manifestações culturais presentes nas instituições escolares são refletidas na sociedade e em toda a estrutura social.

Assim, a cultura escolar pode ser “considerada como um repertório, um fundo, um tesouro no interior do qual a educação efetua, de certo modo, extratos para fins didáticos” (Forquim, 1993, p. 38). Posta às questões dessa maneira, a sua manifestação pode ser apresentada por meio de escolhas culturais ligadas, diretamente, ao sistema educativo que orienta as práticas escolares.

Sob a ótica de Brandão (2017), a cultura escolar também pode ser entendida como instrumento de ensino. Para a concretização desse pensamento, a educação presente no interior dessa cultura deve ser universalizante, aberta e, absolutamente, democrática.

A dialética que envolve esse processo de ensino relacionado à cultura não deve, necessariamente, hierarquizar as diferenças que existem dentro da dimensão escolar, uma vez que “desvaloriza determinadas culturas e suas especificidades e reduz o papel da educação a uma função de compensação cultural que termina por negar a diferença” (Candau, 2002, p. 133).

Nessas circunstâncias, a cultura escolar, além de não hierarquizar as especificidades culturais existentes dentro das instituições de

ensino, deve considerar o processo educacional como uma possibilidade de ensinar, entender e compreender, as diferentes formas de conhecimentos que encontramos nas sociedades consideradas pós-modernas e nos grupos que compõem cada cultura.

Assim, é importante destacar que a cultura escolar acompanha essas situações, dado que as instituições de ensino estão estruturadas nas sociedades e vice-versa. Apesar de existir uma hierarquia social, institucional, num sentido organizacional, a cultura escolar não se limita apenas a essa estrutura. As suas relações com ambas as organizações, sociedade e escola/instituições de ensino, acontecem em movimentos diferentes e, simbolicamente, relacionados entre si.

É quase impossível discutir a cultura escolar sem mencionar os aspectos sociais que acontecem na sociedade, seja atualmente na pós-modernidade ou em sociedades consideradas tradicionais. Com tal característica, o processo de ensino, principalmente o ensino das massas populares, deve englobar as diferentes culturas que existem dentro da cultura escolar, os aspectos e fenômenos que acontecem/aconteceram nas sociedades tradicionais, modernas e pós-modernas, junto com as especificidades de cada grupo cultural.

Nesse momento, é necessário retornar ao conceito de cultura que foi descrito na primeira seção deste trabalho, pois os aspectos e amplitudes educacionais unem-se com as características sociais num sentido de cultivação do pensamento da espécie humana.

Numa análise erudita, a educação, especificamente a cultura escolar das sociedades pós-modernas, “deve ter por meta essencial reforçar em cada indivíduo o ser social, o membro de uma coletividade bem definida no tempo e espaço, caracterizada por orientações culturais específicas” (Forquim, 1993, p. 125).

O processo de ensino, nesse caso, deve utilizar a cultura escolar, essencialmente as culturas usadas pelo sistema educativo que orienta as práticas escolares, para designar uma cultura específica que constitui a vida de uma determinada sociedade.

Como o espaço privilegiado da cultura escolar é a sala de aula, as atividades que acontecem fora desse espaço também caracterizam e constroem elementos essenciais para o seu desenvolvimento. Estamos conscientes de que a cultura escolar possui as suas dinâmicas próprias, as intencionalidades dos indivíduos que estão envolvidos nesse processo e usam como referência a comunicação com os seus símbolos, signos e linguagens específicas (Candau, 2002).

Não conseguimos perceber uma escola que não ensine os aspectos culturais que são encontrados nas sociedades. É impossível entender a escola separada da sociedade. O processo educacional precisa considerar essas circunstâncias para a cultura escolar servir como instrumento de ensino nas sociedades pós-modernas.

Referente a esse posicionamento, cada indivíduo que frequenta as diferentes etapas da educação básica pertence de uma maneira ou de outra, a uma infinidade de grupos, “possui uma pluralidade de status, é confrontado com uma pluralidade de modelos [...] os quais ele deve desenvolver estratégias complexas, apoiando-se sobre recursos, referências, competências variadas” (Forquim, 1993, p. 133) do processo educacional.

Nessas circunstâncias, a cultura escolar pode engajar a pessoa estudante no processo de ensino, uma vez que utiliza diferentes instrumentos de comunicação, como a linguagem verbal e não verbal, signos e significados para estruturar o aprendizado, trazendo como referência os próprios fenômenos sociais da pluralidade e diversidade dos grupos que manifestam as suas expressões culturais em ambientes sociais.

A representação é muito importante para entendermos como a cultura escolar pode se tornar um instrumento de ensino. Na visão de Hall (2006), essa representação pode ser entendida como uma possibilidade de entendermos e interpretarmos os fenômenos que são vistos e interiorizados por nós dentro de uma determinada sociedade.

É o caso das culturas das massas⁴ que tentam universalizar determinadas tradições, que num sentido antropológico de comunidade, busca inferir interesses da esfera individual para a esfera coletiva. Como vivemos na época pós-moderna, podemos enxergar essas problematizações com o avanço da globalização e a tentativa de impor uma cultura consumista e discriminatória em vários lugares do mundo.

Desse modo, a cultura escolar paralelamente com a sociedade tenta definir o “acesso de todos a um núcleo comum de experiências cognitivas e referências culturais, o qual numa sociedade pós-moderna pode [...] parecer como inseparável da própria noção de cidadania” (Forquim, 1993, p. 133).

Portanto, o ensino atrelado à cultura escolar pode se tornar um instrumento para potencializar as relações educacionais que acontecem dentro do sistema educacional. Porém, essas condições só acontecem quando a cultura escolar presente nas escolas/instituições de ensino consideram as especificidades =sociais e o ambiente nos quais eles estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação segue vinculada com a sociedade no que diz respeito às mudanças e fenômenos sociais. Porém ela tem certa resistência a essas mudanças, visto que ainda não atingiu os seus devidos direitos para a população, a saber: qualidade educacional para todos e todas e acolhimento dos diversos grupos culturais que existem na sociedade.

A cultura em si, com toda a sua amplitude, consegue ter uma

⁴ Culturas que são encontradas e vivenciadas por uma infinidade de pessoas, mesmo que elas habitem diferentes ambientes e nunca tiveram nenhum contato entre si (Willians, 1992).

dimensão maior do que a cultura escolar, pois ela engloba uma pluralidade de grupos culturais. Todavia, a cultura escolar também engloba a maioria desses grupos, porém quando se trata do ensino, muitas vezes não considera as especialidades educacionais e culturais de cada grupo.

Nas modalidades e práticas metodológicas de ensino, a cultura, principalmente a escolar, se manifesta com toda a sua amplitude na dimensão social, visto que as pessoas estudantes que pertencem ao sistema educacional possuem as suas próprias tradições, histórias e modos de vida.

Brandão (2017) afirma que essas circunstâncias que envolvem o conceito de cultura escolar são responsáveis por coordenar e abarcar os níveis da educação, as suas dimensões culturais e os seus espaços de trocas de saberes, porém não considera a pluralidade cultural que está dentro do ambiente escolar.

Desse modo, Forquim (1993) propõe uma alternativa que já é utilizada nas sociedades pós-modernas: a reorganização curricular. Ela, na sua essência, é capaz de englobar a pluralidade cultural que a escolar vislumbra nos mecanismos de ensino. Nessas circunstâncias, os conteúdos que existem dentro do currículo devem estar vinculados com as histórias, tradições e modos de vida dos grupos que compõem a sociedade.

Por outro lado, a cultura escolar pode utilizar as próprias mudanças e movimentos sociais, as subjetividades e identidades e, principalmente, as simbologias e signos presentes nas narrativas sociais que consideram as especificidades culturais e metodológicas de cada sociedade.

Nessa situação, o ensino vincula-se com a cultura escolar, pois as condições para união desses dois fenômenos são responsáveis por realizar e unir as propostas pedagógicas do sistema de ensino junto às manifestações culturais que os grupos utilizam para representar diferentes significados.

Logo, como analisamos um possível conceito de cultura, a cultura escolar e a possibilidade de utilizá-la como mecanismo de ensino, não estamos desconsiderando o papel fundamental da escola; o ensino e a aprendizagem. A escola é a principal entidade presente dentro da cultura, visto que utiliza a cultura escolar para apresentar as suas intenções e objetivos.

Por isso, a escola deve ser o centro da problematização que foi discutida até aqui. Sem ela não haveria cultura escolar, pois o seu espaço físico e ideológico é um ambiente no qual manifesta, desenvolve e amplia diferentes tipos de cultura. Ela não é apenas um espaço de encontro entre gerações. As suas relações, muitas vezes, estão no campo ideológico-intelectual que os agentes do processo de amplitude e intencionalidades da cultura escolar estão em constantes movimentos.

Em síntese, a partir de toda a problemática da cultura escolar como mecanismo de ensino nas sociedades pós-modernas, pode-se considerar que ela é a responsável pela inclusão intelectual dos conhecimentos das diversas culturas que existem dentro da cultura escolar ao sistema de ensino que organiza as etapas da educação geral básica.

Por fim, pode-se definir um possível conceito de cultura escolar da seguinte forma: conjunto de tradições, histórias e modos de vida que se manifestam ideologicamente/simbolicamente no ambiente escolar a partir de intenções dos próprios agentes que estão dentro do sistema de ensino.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fábio Palácio de. **O conceito de cultura em Raymond Williams**. Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (RICS) São Luís - Vol. 3. Jul./Dez. 2017. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ricultsociedade/article/view/7755/4806>. Acesso em: 18 Ago. 2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. Brasiliense: 2017.

Candau, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. Educação & Sociedade, ano XXIII, n° 79. Agosto. Rio de Janeiro, 2002.

CHERVEL, André. A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um domínio de pesquisa. Teoria & Educação, 1. Ed.1988.

EAGLETON, Terry. A ideia de cultura. UNESP: São Paulo, 2005.

FORQUIN, Jean Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Artes Médicas: Porto Alegre, 1993.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. Ed. DP&A. Rio de Janeiro, 2006.

LARAIA, Roque de Barros. Cultura um conceito antropológico. 14. Ed. Copyright: Rio de Janeiro, 2001.

NÓVOA, Antonio. As organizações escolares em análise. Nova Enciclopédia: Lisboa, 1998.

POL, Milan et. al. Em busca do conceito de cultura escolar: uma contribuição para as discussões actuais. Revista Lusófona de Educação. 63-79. 2007. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/634>. Acesso em: 15 Ago. 2024.

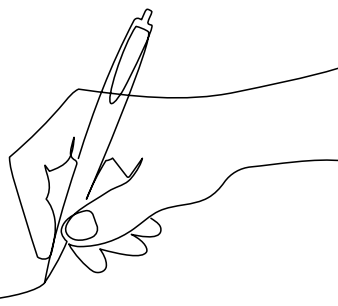
WILLIANS, Raymond. Cultura e materialismo. UNESP: São Paulo, 2001.

WILLIANS, Raymond. Cultura. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1992.

AS RELAÇÕES ENTRE CULTURA ESCOLAR E PRÁTICAS DE GESTÃO

Joacir Silva do Nascimento (SEDUC-BA/SEC-BA/UFOB)

Josefa Janaína de Carvalho Lima (SEDUC-BA/ UFOB)



INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva analisar as implicações da cultura escolar nas práticas de gestão na perspectiva de gestores de escolas da Rede Municipal de Ensino de Barreiras-BA, município localizado no extremo oeste da Bahia, que é composta por um total de 68 (sessenta e oito) escolas. Para tanto, selecionamos o quantitativo de 20 (vinte) gestores pelo critério de porte e localização da Escola, a fim de conseguirmos ter um alcance de diferentes realidades que compõem a estrutura organizacional da Rede de Ensino.

Nesse sentido, é mister estabelecer as relações entre a cultura escolar e as práticas de gestão com o intuito de produzir os dados dessa pesquisa, que consideramos relevante para o contexto da Educação do município e para as discussões concernentes ao componente curricular Ensino, Identidade e Cultura Escolar no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), e por trazer à baila uma temática fundamental para a produção de conhecimento científico e como isso pode ser revertido em melhorias da organização do trabalho do gestor escolar, pois tanto se discute sobre considerar a realidade da comunidade para a elaboração de diretrizes e projetos, inclusive o Projeto Político-Pedagógico das instituições de ensino.

Para alcançar o objetivo deste artigo, utilizamos um questionário elaborado a partir das reflexões trazidas por autores que discutem tanto a cultura escolar quanto às práticas de gestão. Em decorrência do tempo escasso, o referido questionário não foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa – CEP. O referido instrumento de coleta de dados foi enviado para os sujeitos da pesquisa via formulário eletrônico do *Google forms* apresentando os objetivos, informações sobre o sigilo e anonimato dos participantes e 7 (sete) questões abertas sobre a temática em tela. Utilizamos a abordagem qualitativa e para análise e discussão dos dados, recorremos à Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2011).

Destacamos, também, a relevância pessoal e profissional deste artigo, uma vez que estamos imbuídos em realizar trabalhos de investigação no campo da gestão escolar a fim de discutirmos e produzirmos conhecimento científico com vistas a contribuir com uma Educação de qualidade para o nosso município e a todos aqueles que tiverem acesso às nossas produções que serão realizadas no contexto da linha de pesquisa 1 (um) denominada de Ensino, Prática Pedagógica e Formação Docente do PPGE.

1 CONCEPÇÕES DE CULTURA ESCOLAR

Sabemos que cada escola é constituída por um emaranhado de culturas. Dentro desse ambiente educativo a cultura pode marcar a qualidade e desempenho dos estudantes e afetar, inclusive, nos resultados educacionais. Assim sendo, a cultura escolar permite compreender a organização interna da escola, a construção de valores, hábitos e saberes.

Juliá (2001, p. 10) conceitua cultura escolar como:

Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que

permitem a transmissão dessas práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas e simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização.

Nesse ínterim, entendemos que a cultura é elemento significativo para a explicação dos fundamentos que sustentam a organização de uma determinada sociedade. No que concerne à cultura escolar podemos defini-la como o conjunto de ações compartilhadas pela comunidade escolar, pessoas de diferentes culturas sociais, que participam e interagem na construção do cotidiano da escola.

Geertz (1989) enfatiza que o ser humano precisa da cultura para desenvolver suas habilidades biológicas e estimular as capacidades orgânicas. Assim sendo, ressaltamos que os padrões culturais exercem papel importante na constituição do ser humano e interferem no desenvolvimento do pensamento e do raciocínio orientador de suas condutas. A cultura implica em conhecer os limites sociais das ações e dos comportamentos humanos.

Diante dessa abordagem, acreditamos que a identidade de uma escola está diretamente relacionada com a cultura das pessoas que a compõem em um determinado espaço e tempo. Sendo assim, a comunidade exerce na gestão da escola grande influência. Logo, é a cultura que dá sentido à dinâmica da escola. A cultura perpassa o fazer pedagógico. Corroboramos com Botelho (2001) ao advertir que

a cultura, definida como um sistema de signos e significados criados pelos grupos sociais, é produzida por meio “da interação social dos indivíduos que elaboram seus modos de pensar e sentir, constroem seus valores, manejam suas identidades e diferenças e estabelecem suas rotinas”.

A cultura abrange vários elementos que buscam uma compreensão mais ampla das instituições escolares e consequentemente sobre os processos de gestão. Além disso, a cultura mobiliza outros elementos, como, por exemplo, a imagem que os pares têm da organização, o sentimento de pertencimento ao grupo, o clima de trabalho, os tipos de interação entre eles, dentre outros. Assim, entendemos que esses elementos podem, inclusive, interferir no processo de gestão da escola.

Para Lück (2011), a cultura consiste, pois, no modo real de ser e de fazer da escola, isto é, em sua personalidade coletiva, que é constituída a partir de como as pessoas, em conjunto pensam e agem.

Cada escola apresenta uma cultura diversa, que marca a qualidade de seu desempenho e, desse modo, afeta seus resultados educacionais. Essa cultura é constituída por uma trama diferenciada de circunstâncias e de relações entre pessoas, por uma dinâmica interpessoal diversificada, por variações na interpretação de demandas e até mesmo pela definição personalizada de seu papel. (Lück, 2011, p. 70).

No processo de construção da escola, é possível notar a comunidade se mobilizar em torno de uma causa. Sua construção é marcada por valores, crenças, emoções, sentimentos. A cultura escolar é constituída por toda a comunidade escolar: gestão, estudantes, professores e demais servidores, na interação entre o currículo educacional e o resultado de suas ações mediante esses programas.

Assim, a cultura pode ser criada intencionalmente a partir das interações das pessoas que compõem a escola. Em consonância com

Libâneo (2008), consideramos a cultura da escola como um “conjunto de fatores sociais e psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e do comportamento das pessoas em particular”.

Segundo Libâneo (2008, p. 109),

a partir da interação entre diretores, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários e alunos, a escola vai adquirindo, na vivência do dia-a-dia, traços culturais próprios, vai formando crenças, valores, significados, modos de agir, práticas. [...] Essa cultura própria vai sendo internalizada pelas pessoas e gerando um estilo coletivo de perceber as coisas, de pensar os problemas, de encontrar soluções. [...] Há em cada escola uma forma dominante de ação na interação entre as pessoas.

Sendo assim, cada escola constrói a sua própria cultura por meio da interação entre todos que fazem parte do cotidiano escolar, e de acordo com a sua capacidade de planejar e replanejar ações a partir das especificidades presentes no seu cotidiano. Nesse contexto, o diretor escolar exerce um papel primordial, pois é ele o responsável pela unidade de ensino, e como tal tem o compromisso de gerir todas as ações da escola, orientando o trabalho e a função de todos que compõem a comunidade escolar.

Libâneo (2008, p. 108) destaca que “a direção da escola pode promover a criação de uma cultura organizacional de um clima favorável, de relações de confiança, como condições para melhor funcionamento da organização”. Destarte, defendemos que a gestão escolar vai além do sentido de mobilizar as pessoas para a realização eficaz das atividades, pois implica intencionalmente, definição de um rumo, uma tomada de decisão diante dos objetivos sociais e políticos de uma escola.

Ademais, ao cumprir sua função social, a escola influi na formação da personalidade humana e não é possível estruturá-la para

o cumprimento da sua função social sem levar em consideração objetivos políticos, técnicos e pedagógicos.

Para Luck (2011, p. 85):

A escola é uma organização social, isto é, uma coletividade dinâmica, intencionalmente organizada com o objetivo de promover com seus alunos o desenvolvimento dos cidadãos críticos, mediante sua compreensão do mundo, de si mesmos e de seu papel neste mundo, pela vivência de experiências sociais significativas. E é na medida em que estes resultados de fato orientem seu trabalho que se tem uma escola em seu sentido pleno.

Portanto, a gestão da escola sob esse viés surge como orientação e liderança competente, exercida a partir de princípios educacionais democráticos e como referencial teórico para organização e orientação do trabalho em educação, afinado com as diretrizes e políticas para a implementação das políticas educacionais e o Projeto Político Pedagógico das escolas. Nesse ínterim, é importante também a valorização dos aspectos culturais que se dá na relação entre a comunidade escolar, pois é essa interação que faz a escola ser o que ela é.

2 A GESTÃO E OS ASPECTOS DA CULTURA ESCOLAR

A gestão escolar é entendida como um conjunto de intervenções, decisões e processos intencionais e sistematizados que buscam modificar atitudes e ideais, valorizar culturas, trabalhar conteúdos, modelos organizacionais e práticas pedagógicas. Nesse sentido, entende-se que uma gestão democrática pressupõe a participação efetiva dos envolvidos na comunidade escolar em todos os aspectos da organização da escola, incluindo planejamento, implementação e avaliação, tanto no que diz respeito à construção dos processos pedagógicos como às questões de natureza burocrática da instituição.

Nesse ínterim, a cultura escolar que ainda se faz presente em nossas escolas concebe os sujeitos da educação como iguais e são chamados a adquirir uma cultura comum, fortemente valorizada para a construção de uma identidade nacional. Segundo Barroso (2012, p. 01), “O conceito de cultura escolar tem sido utilizado para pôr em evidência a função da escola como transmissora de uma cultura específica no quadro do processo de socialização e integração nacional das crianças e dos jovens.”

Em linhas gerais, é necessário afirmar que a gestão democrática escolar envolve a participação dos seus profissionais e também da comunidade na luta pelo alcance dos objetivos comuns, possibilitando a identificação das reais condições da instituição de ensino, para que por meio de um trabalho coletivo possa manter as suas conquistas e superar as suas limitações visando o alcance de uma escola que exerça realmente a sua função social. Segundo Paro (1990, p. 160):

[...] a administração escolar que se preocupe com a superação da atual ordem autoritária na sociedade precisa propor como horizonte a organização da escola em bases democráticas. E para a administração escolar ser verdadeiramente democrática é preciso que todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos no processo escolar possam participar das decisões que dizem respeito à organização e funcionamento da escola.

A escola é uma organização social que tem por objetivo desenvolver as potencialidades físicas e afetivas dos estudantes, por meio da aprendizagem dos conteúdos. Sua constituição é feita por uma rede que se incumbe de criar elos que ligam o passado e o presente. Corroboramos com o pensamento de Silva (2006, p. 204) ao mencionar que “A cultura perpassa todas as ações do cotidiano escolar, seja na influência sobre os seus ritos ou sobre a sua linguagem, seja na determinação das suas formas de organização e de gestão, seja na constituição dos sistemas curriculares”.

Sabemos que a cultura formada na escola é desenvolvida pela interação entre, de um lado, os currículos oficiais, programas, legislações e normas; e, do outro, pelos resultados da ação exercitada pelas pessoas envolvidas nesse processo, ou seja, pelos professores, gestores, coordenadores pedagógicos e demais funcionários, estudantes e comunidade.

[...] existe, entre educação e cultura, uma relação íntima, orgânica. Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação. (Forquin, 1993, p 10)

Desse modo, a capacidade de cada escola produzir sua própria cultura deriva de sua habilidade em elaborar e reelaborar uma dinâmica interna a partir dos discursos, formas de comunicação e linguagens presentes no cotidiano escolar. Sendo assim, na concepção democrática de escola, os gestores, os professores e os outros profissionais da educação devem estar em constante interação com a comunidade. Essa escola valoriza as pessoas, os grupos e estimula os processos participativos, a harmonia e o consenso. Nessa instituição, as atividades são realizadas mediante a cooperação, a participação e a satisfação.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Na pesquisa, propomos uma reflexão sobre a cultura escolar e suas relações com as práticas de gestão, ao discutir as percepções dos gestores escolares acerca do seu trabalho e influências a partir

de concepções e conceitos sobre cultura escolar, construídos ao longo da sua trajetória profissional.

Buscamos estabelecer um diálogo com os gestores da rede municipal de ensino de Barreiras-BA e optamos por uma pesquisa com abordagem qualitativa, tendo em vista que os dados coletados são predominantemente descritivos, indicando análise interpretativa dos significados que os participantes atribuem às suas experiências. Segundo Lüdke e André (1986), cada vez mais os pesquisadores da área da educação se interessam pela abordagem qualitativa, pois esta vai além da simples descrição dos elementos, ela permite compreender o contexto a partir das perspectivas dos participantes da pesquisa, o que possibilita o entendimento de significados, motivações e experiências.

Para a produção de dados, utilizamos como fonte de pesquisa um questionário que possibilitou a sistematização de informações com vistas a retratar a compreensão dos gestores sobre a sua atuação e as relações externas com a comunidade escolar, bem como as compreensões sobre cultura escolar. O questionário é uma ferramenta amplamente utilizada para produzir dados, que objetiva obter informações e respostas específicas sobre indivíduos, acontecimentos, situações e/ou atitudes, crenças e intenções dos participantes (Fortin, 1996).

Em virtude da falta de tempo para submeter esse estudo ao CEP, optamos por manter o sigilo e o anonimato sobre os dados pessoais e profissionais dos participantes da pesquisa. Assim, o questionário foi estruturado com a proposição de 07 (sete) questões abertas, que proporcionaram aos gestores a oportunidade de expor reflexões, conceitos, ao estabelecer associações com o objetivo da pesquisa e expressando sua compreensão sobre cultura escolar e suas percepções no contexto em que atua.

A análise dos dados envolve a categorização, interpretação e síntese das informações produzidas. Para o tratamento dos dados,

optamos pela Análise de Conteúdo, visto que na subjetividade de respostas elaboradas, esconde-se um sentido e um significado que convém interpretar e desvendar, proporcionando assim uma compreensão mais profunda dos fenômenos estudados (Bardin, 2011). Para melhor interpretação dos dados, as questões foram categorizadas assim: Cultura Escolar e Práticas de Gestão, respectivamente.

A rede municipal de ensino do município de Barreiras-BA, localizado no extremo oeste baiano, é composta por 46 escolas na zona urbana e 22 escolas no campo, totalizando um quantitativo de, aproximadamente, 129 gestores escolares, ocupantes dos cargos de diretores e vice-diretores. Considerando a abrangência da rede e o tempo para realização da pesquisa, optamos em direcionar a pesquisa para um público de 20 gestores escolares e elegemos os que atuam em realidades diversas, com diferentes níveis de ensino, porte e localização da escola. Encaminhamos o questionário via ferramenta tecnológica *Google forms* e solicitamos aos gestores que respondessem, contribuindo para a pesquisa, a fim de investigar o objetivo proposto para este trabalho. Dos 20 questionários enviados, recebemos a devolutiva de 08 que, por adesão voluntária, se prontificaram a colaborar com este trabalho.

Na identificação dos participantes, para ser possível se remeter a cada gestor, e na possibilidade de fazer referência às suas respectivas respostas, foi elaborada uma sigla para cada um. As siglas identificadoras dos gestores são compostas pela letra G seguida de um número de 1 a 8 (G1, G2..., G8). Nesse sentido, investigar sobre cultura escolar e suas relações com as práticas de gestão é relevante e permite analisar os processos de gestão no âmbito deste trabalho. Dessa forma, a partir desse processo metodológico, foi possível analisar como os gestores escolares concebem a cultura escolar em suas práticas.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: CULTURA ESCOLAR E PRÁTICAS DE GESTÃO

O percurso metodológico desta pesquisa foi criteriosamente organizado para alcançar o objetivo proposto. Essa organização permitiu que conduzíssemos o processo de investigação dando centralidade às práticas de gestão a partir das concepções que se tem de cultura escolar, ao estabelecer o diálogo com os sujeitos da pesquisa de forma a produzir elementos que permitiram a análise, interpretação e compreensão dos dados.

Antes de iniciar o processo de análise dos dados, fizemos a leitura flutuante de todas as respostas apresentadas. Leitura esta, definida assim por Bardin (2011, p.126):

“Leitura “flutuante” – A primeira atividade consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Esta fase é chamada de leitura “flutuante”, por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos.”

A partir de então, trabalhamos na preparação dos dados com a transcrição das respostas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, para tanto, organizamos o material em documento único. Para cada questão aberta, colocamos na sequência as respostas dos 08 gestores, já previamente identificadas por código, para manter o anonimato dos sujeitos. Uma vez organizadas as informações, estabelecemos as categorias de análise. Trabalhamos com as seguintes categorias: a primeira categoria foi Cultura Escolar que traz algumas subcategorias implícitas como: a participação das famílias, a valorização das diversas culturas na escola, concepções de cultura por parte dos su-

jeitos da pesquisa; a segunda categoria foi Práticas de Gestão e suas subcategorias: equipe gestora, processos, práticas, Projeto Político Pedagógico (PPP) e cultura organizacional.

Nesse processo de discussão e síntese dos resultados, buscamos retratar as respostas dos sujeitos pesquisados, considerando a sua experiência e lugar de fala, o que nos levou a muitas reflexões¹. A escola é permeada pela cultura de uma comunidade, de um povo, portanto a questão cultural da escola traz impactos determinantes nas práticas e processos de gestão. Segundo Barroso (2012, p. 01),

Uma abordagem política e sociológica da escola não pode ignorar a sua dimensão cultural, quer numa perspectiva global, no quadro da relação que ela estabelece com a sociedade em geral quer numa dimensão mais específica, em função das próprias formas culturais que ela produz e transmite.

Apresentamos as discussões e análises dos dados expondo as principais idéias e concepções identificadas na pesquisa. Entre as várias definições de cultura citadas pelos gestores, identificamos características conceituais comuns. Destacamos na maioria das respostas obtidas os termos: crenças, valores, tradições, costumes, conhecimentos, com o intuito de conceituarem Cultura. Isso nos permite ressaltar que existe uma compreensão genérica por parte dos gestores acerca do conceito de cultura, bem como consciência de que esta se traduz em um forte elemento na composição da escola, que precisa ser considerado nas suas práticas e processos de gestão.

Quando perguntamos sobre concepção de Cultura Escolar, identificamos nas respostas de alguns gestores participantes características das abordagens teóricas no que tange às perspectivas

¹ Todas as falas aqui expostas são transcrições que estão na íntegra do que responderam os participantes da pesquisa.

das diferentes dimensões de Cultura Escolar discutidas por Barroso (2012), a saber: funcionalistas, estruturalistas e interacionistas. Traçamos algumas respostas dadas pelos gestores, relacionando-as com as abordagens teóricas identificadas.

Percebemos, na resposta a seguir, uma forte tendência à abordagem de cultura escolar em uma perspectiva funcionalista, pois compartilha de um entendimento de que a escola é meramente um veículo transmissor de cultura.

G6: Cultura Escolar pode ser definida “como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas.

É notório nas respostas a seguir que esses gestores percebem a escola como um espaço de organização e funcionamento burocrático, destacando os documentos normativos como principais elementos de organização escolar, desconsiderando o papel da escola em relação à sociedade. Tal concepção está diretamente ligada às ideias de Cultura Escolar numa perspectiva Estruturalista.

G2: A conduta que rege a escola através de normas regimentares.

G8: Normativas da rotina e dinâmica escolar. Condutas do processo

As próximas respostas demonstraram que os gestores compreendem o conceito de cultura escolar com aproximação à perspectiva interacionista, pressupondo que a cultura seria resultante do envolvimento e das relações entre os atores na instituição escolar. Estes enfatizam a importância dos saberes diversos, princípios

e vivências que convergem no ambiente escolar, promovendo novos saberes que orientam as relações na escola.

G1: São os diversos saberes, conhecimentos encontrados, incorporados e vivenciados dentro da escola.

G3: São valores, crenças, práticas e normas que caracterizam e orientam o ambiente e as relações dentro de uma instituição de ensino, trazendo um impacto significativo na experiência educacional dos estudantes e no sucesso acadêmico e social, promovendo um ambiente de apoio e respeito, tendo a melhorar o engajamento dos alunos e eficácia do ensino.

Seguindo com a discussão, podemos constatar que são nas relações entre Cultura Escolar e Práticas de Gestão que a escola se estabelece como espaço democrático e reflexivo e proporciona interação e produção de conhecimentos aos que dela fazem parte. A instituição escolar pode ser considerada como uma “unidade social que reúne pessoas que interagem entre si e que opera por meio de estruturas e processos organizativos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição” (Libâneo, 2008, p.100).

Partindo dessa premissa e analisando as respostas quando questionados de que forma a sua concepção sobre Cultura Escolar influencia na prática, podemos perceber que alguns gestores concebem a escola como um lugar de diversos saberes, crenças, costumes e conhecimentos, que devem ser compreendidos, trabalhados, respeitados e para isso acreditam que o planejamento das ações deve estar intimamente ligado ao que entendem como cultura escolar, fortalecendo, assim, o ensino e aprendizagem.

Quando perguntamos se os aspectos de cultura informal trazidos pelos professores e estudantes para a escola podem ser considerados no planejamento das ações da gestão escolar, os gestores afirmaram que valorizam os saberes e experiências dos sujeitos

que compõem o ambiente escolar. Eles citam o plano de trabalho da gestão como instrumento para viabilizar ações que contemplem e valorizem os diversos aspectos da cultura informal. A fim de ilustrar a afirmação acima, seguem respostas de dois dos gestores:

G1: *Não só pode como deve, visto que os conhecimentos são construídos em todo um processo que requer uma participação ativa dos sujeitos. Sendo assim pensar a escola, planejar a escola parte principalmente da realidade das vivências daqueles que dela fazem parte.*

G3: *Sim, os aspectos de cultura informal trazidos por professores e alunos são extremamente relevante e podem e devem ser considerados no planejamento das ações da gestão escolar, permitindo criar um ambiente mais inclusivo, engajador e adaptado às realidades do cotidiano escolar, contribuindo para uma gestão mais eficaz que valorize e respeite todas as dimensões da experiência escolar.*

Libâneo (2008) afirma que uma escola é constituída e organizada por meio da cultura organizacional, que reflete características da sociedade em que está inserida. Dessa forma, uma escola considerada bem gerida é aquela que cria possibilidades e condições organizacionais para um bom desempenho de seus profissionais e garante que os seus alunos tenham êxito na vida escolar, sendo sujeitos de aprendizagem. Nessa perspectiva, ao abordarmos sobre Cultura Organizacional, os participantes do estudo se posicionaram como articuladores dos saberes presentes na escola no processo de efetivação da cultura organizacional, que perpassa pelo respeito à diversidade cultural e garante um ambiente inclusivo.

É importante ressaltar que as práticas de gestão, dado o contexto cultural e as concepções construídas, influenciam na estrutura organizacional e determinam os resultados da escola. Assim, pode-

mos afirmar que a escola se encontra imersa em uma cultura que define o processo, afeta e influencia professores e alunos, ou seja, “existe uma cultura regional e local que influi nas várias atividades escolares” (Libâneo, 2008, p. 108).

O Projeto Político Pedagógico é um importante documento normativo que define a identidade da escola. Nele estão contidos todos os dados da escola, objetivos, missão e características específicas que irão nortear as ações no ambiente escolar. Dessa forma, Vasconcellos (1995) concebe o projeto político pedagógico como:

Sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade (Vasconcellos, 1995, p.145).

Desse modo, tratamos com os gestores pesquisados sobre a sua prática em relação à organização do Projeto Político Pedagógico (PPP), perguntando-lhes como os aspectos culturais podem ser considerados na construção do PPP da escola. Analisando as respostas dos gestores, constatamos que existe uma compreensão da importância desse documento como ferramenta de planejamento e avaliação, que deve ser flexível para atender às especificidades da escola e considerar a diversidade cultural do contexto, adequando-se às mudanças provenientes da dinâmica do contexto escolar:

G1: Quando no seu processo de construção e retroalimentação, as vivências, a história tanto de quem faz parte do ambiente escolar, quanto também da comunidade local são levados em consideração. O PPP só se torna eficaz se ele parte exatamente da realidade, das vivências dos sujeitos para qual ele está sendo destinado. Portanto é imprescindível conhecer e estudar os diversos aspectos histórico e culturais e assim construir PPP

G3: Desempenha um papel fundamental na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, pois o mesmo deve refletir e respeitar a diversidade e as particularidades culturais da comunidade escolar, garantindo que o Projeto seja relevante, inclusivo e eficaz no atendimento às necessidades e expectativas dos alunos e da comunidade.

Consideramos que a pesquisa proposta foi importante para refletirmos sobre a cultura escolar e as práticas de gestão e identificar as compreensões dos participantes sobre o seu fazer ao relacionar teoria e práticas vivenciadas no contexto escolar. Dessa maneira, os dados revelam que as práticas e processos de gestão aqui apresentados traduzem a preocupação dos gestores em respeitar a diversidade cultural nos seus planejamentos e ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista as reflexões apresentadas, essa pesquisa, de abordagem qualitativa, propôs um estudo sobre a cultura escolar e suas relações com as práticas de gestão através de um diálogo com os gestores da rede municipal de ensino de Barreiras-BA, município localizado no Território de Identidade Bacia do Rio Grande.

Entendemos que a cultura escolar abrange vários elementos e pode sofrer influência de diferentes fatores. Nesse sentido, acreditamos que a gestão escolar, numa perspectiva democrática, tem muito a colaborar no processo de construção, aceitação e valorização das diferentes culturas existentes dentro dessa organização educativa.

Em uma escola que é constituída por uma gestão democrática seus participantes são sujeitos que identificam, discutem, diagnosticam, planejam e encaminham as ações e decisões, para resolver os problemas e apontar soluções coletivas. Na concepção democrática de escola, os gestores, os professores e os outros profissionais da

educação estão em constante interação com a comunidade. Assim sendo, esse espaço de ensino valoriza as pessoas, os grupos, a cultura, estimula os processos participativos e as atividades são realizadas mediante a cooperação, a participação e a satisfação.

A partir da reflexão advinda deste trabalho científico, defendemos que a escola é concebida como uma organização que está diretamente relacionada com a cultura das pessoas que a compõem. É essa cultura presente no ambiente de ensino que pode marcar a qualidade e desempenho dos estudantes. Nesse ínterim, percebemos que a escola é um lugar constituído por diversos saberes, diversas crenças, diversos costumes e um emaranhado de conhecimentos, que devem ser compreendidos, trabalhados, respeitados e valorizados.

Na investigação também percebemos que os gestores escolares da rede municipal de ensino de Barreiras-BA compreendem o conceito de cultura escolar com aproximação à perspectiva interacionista e que é na relação entre cultura escolar e práticas de gestão que se estabelece como espaço democrático e reflexivo. Nesse ínterim, não se pode negar a escola como instituição cultural, com sua formação em dados históricos, essa cultura que chega para as escolas vem recheada de situações e valores. Entendemos que a cultura escolar consolidada conduz a interpretações particularizadas a respeito das mudanças propostas pela sociedade contemporânea. Portanto, acreditamos que esse trabalho fez uma importante tarefa na busca pela compreensão de cultura escolar a partir das concepções advindas pelos gestores escolares da rede municipal de ensino do município de Barreiras-BA.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROSO, João. **Cultura, cultura escolar, cultura de escola**. Princípios Gerais da Administração Escolar, Marília, v. 1, 2012.

BOTELHO, Isaura. Dimensões da cultura e políticas públicas. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 15, n. 2, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v15n2/8580.pdf> Acesso em: 6 set. 2023.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORTIN, Marie-Fabienne; CÔTÉ, José. **O processo de investigação**. Da concepção à realização. Universidade de Montreal: Décarie Éditeur, 1996.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, n. 1, p. 09-43, jan./jun. 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. ver e ampl. Goiânia: MF Livros, 2008.

LÜCK, Heloísa. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: Introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1990.

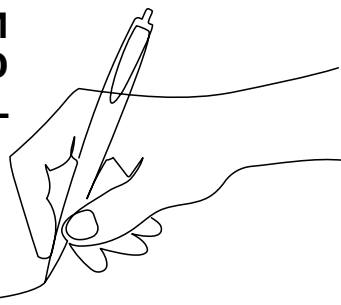
SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**. n. 28, p. 201-216. Editora: UFPR, Curitiba, 2006.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA ABORDAGEM BIBLIOGRÁFICA SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Angela Maria Alves Paiva de Jesus (UFOB)

Izabel Cristina Leite de Araújo (UFOB)



INTRODUÇÃO

De todas as questões que já foram levantadas e refletidas sobre a educação, a formação inicial de professores e a construção da individualidade enquanto profissional da educação atuante ou não em uma instituição de ensino, dentro ou fora da sala de aula, constituem os mais comumente temas debatidos. Dessa forma, faremos uma abordagem sistemática de textos, artigos e referências bibliográficas sobre o assunto. O desenvolvimento deste trabalho teve aporte teórico de Pereira (1999), Gatti (2010), Nóvoa (2009) entre outros.

Trata-se, portanto, de um estudo teórico em que desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica apoiada em artigos, livros e textos publicados em revistas científicas. A partir de leituras e fichamentos que nos foi permitido fazer reflexões e a elaboração do presente texto, no qual, a princípio, faremos a abordagem sobre a formação inicial de professores e depois sobre as perspectivas a respeito da caracterização do professor como profissional da educação.

Quando vamos estudar sobre a formação de professores, observamos que há uma vasta literatura que aborda o tema. Dessa forma, procuramos selecionar aqueles que nos foram os mais apropriados. Partimos do ponto em que a formação de professores apresenta sérios problemas que afetam o ensino-aprendizagem dos estudantes,

especificamente os de licenciatura baseando-se no fato de que a legislação brasileira visa a formação de professores da Educação Básica. Isso porque são muitos os fatores que intensificam as problemáticas a esse respeito, como, por exemplo, as políticas educacionais, os financiamentos relativos Educação Básica, os fatores culturais, tanto regionais quanto nacionais ou locais, a forma como são articuladas as gestões e a própria formação de gestores, entre outros (GATTI, 2010).

Em relação a tudo isso é possível observar que grande parte das análises que são feitas em relação à educação brasileira, a formação dos professores está sempre na base como maior problemática. Porém, essas reflexões não levam em consideração a gestão política, as questões econômicas e administrativas envolvidas que estão diretamente relacionadas não somente pelos problemas, mas também pelas possíveis soluções.

O modelo de formação de professores do Brasil não oferece alterações desde o seu princípio, e por isso situamos as deficiências dessa formação, as inadequações como sendo fatores cruciais que, segundo Severino (2004, p.17), não afetam somente os estudantes, mas toda a educação brasileira, levando-se em consideração que o professor é o “profissional da formação humana”.

Quando situamos as deficiências da formação de professores devemos levar em conta três aspectos importantes: a questão institucional, em que as condições do trabalho docente são péssimas, porque os recursos pedagógicos disponíveis e as políticas de gestão são precários; o perfil pedagógico da formação em sua fragilidade epistemológica, considerando mais a teoria do que a prática calçada na visão disciplinar que trata da realidade fragmentada, desconsiderando o fator mais complexo do trabalho docente; e, por fim, a questão ético-político pois trata-se de uma formação que não dá conta de desenvolver no futuro docente a decisão ética de compromisso com construção da cidadania (Severino, 2004).

Para complementar o que foi dito a respeito das deficiências da formação de professores, podemos nos apoiar em uma das autoras que mais realiza pesquisa nessa área: Gatti (2010) que afirma que as características e os problemas da formação de professores no Brasil ao longo dos anos não demonstrou avanços significativos. A autora quando analisou projetos pedagógicos de cursos de licenciatura de instituições públicas e privadas das cinco regiões do Brasil percebeu um cenário desolador em relação aos professores da Educação Básica, demonstrando a necessidade urgente e revisão profunda nas estruturas dos cursos. Para a autora, uma das causas apontadas, que indica fragilidade na formação, distante das necessidades formativas, que atenda às exigências da educação básica, é a ausência de um eixo formativo para a docência.

1 FORMAÇÃO DOCENTE

A formação de professores certamente tem sido uma temática em destaque no cenário educacional brasileiro nos últimos anos. Visto não somente pelo viés das políticas públicas, mas também nas produções acadêmicas, confirmada pela quantidade de pesquisas que vem sendo realizadas, pelo volume de trabalhos que estão sendo apresentados em eventos científicos nos cursos de educação. Como é sabido, desde as últimas décadas tem-se vivido momentos de reformulação do sistema educacional, ajustes nos processos de reestruturação da sociedade em função da globalização e da imposição do mercado.

Assim, as reformas educativas e a implementação de novas políticas para a organização educacional brasileira trazem modificações em termos de maior controle, menos autonomia para os professores e a intensificação do trabalho que é realizado por eles. Os impactos dessas reformas, no entanto, não afetam somente a prática do professor formador, mas a formação inicial de professores,

isso porque as competências profissionais, a postura do professor e os conhecimentos a serem construídos durante a formação passam a ser definidas de acordo com a escolha do paradigma de formação a ser adotado em cada contexto social. O contexto das reformas resulta também no modelo pedagógico a ser adotado nos diferentes períodos históricos da sociedade.

A respeito da formação de professores, a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, em seu Art. 3º, considera a educação como

processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa de extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura, nos termos do art. 205 da Constituição. (Brasil, 2024).

E para que possamos compreender o sentido que a palavra exprime, devemos nos atentar para a sua etimologia. Nesse sentido a palavra “formação”, vem do latim *formare* que quer dizer “dar forma” ou “colocar-se em formação”. Isso implica dizer que na perspectiva da formação docente há duas situações antagônicas: uma situação para si mesmo, individual, onde o indivíduo constrói o seu saber-fazer a partir de suas percepções pessoais, nas quais se coloca na condição de formação, e outra coletiva, onde um indivíduo orienta a atividade profissional do outro.

A construção individual dos saberes da docência está sempre fundamentada e por assim dizer influenciada e ressignificada a partir das reflexões que o indivíduo faz de seu trabalho ou observando outros fazerem. Na condição coletiva da formação, os educandos são formados com base nos saberes de outros atores sociais e pelas instituições na qual pertence, ou seja, pelos técnicos, pesquisadores, legisladores e as concepções hegemônicas, culturais, sociais etc.

De modo geral, é sempre um trabalho coletivo que envolve os aspectos sociais e culturais e o trabalho individual, reflexivo, autônomo, introspectivo, mas que mesmo nesse isolamento pessoal exalta seu caráter social porque está condicionado com as interações que foram feitas a partir de aulas, de leituras, das observações de outros profissionais ou até mesmo pelo contexto social e coletivo da atividade.

O contexto social em que esses saberes são aprendidos estão também condicionados pelo tempo, pelo contexto histórico e cultural, levando-se em conta que as sociedades mudam, que as concepções e os saberes são transformados com o passar dos tempos e a formação docente possui uma temporalidade marcante.

Pereira (1999) aponta que quando trazemos para o contexto histórico, sabemos que as licenciaturas foram criadas nas antigas faculdades de filosofia, durante os anos 1930 porque nesse período havia uma preocupação com a regulamentação em relação ao preparo dos docentes para atuar nas escolas em nível secundário.

Segundo Pereira (1999), essas licenciaturas eram baseadas na fórmula “3 + 1” na qual as disciplinas de natureza pedagógica tinham duração de um ano, mesclando as disciplinas de conteúdo, com duração de três anos. Essa forma de conceber a formação docente está denominada na literatura educacional como o modelo de racionalidade técnica. Segundo esse modelo, o professor é visto como um técnico especialista rigoroso em suas práticas cotidianas, cujas regras e valores derivam do conhecimento científico e pedagógico. Assim as questões educacionais são tratadas como coisas “técnicas”, que podem ser resolvidas objetivamente através de procedimentos racionais da ciência.

Assim, para Schön (1983 apud Pereira, 1999), nesse modelo hierárquico do conhecimento profissional, a pesquisa é institucionalmente separada da prática e as disciplinas estudadas são baseadas na ideia de estudar primeiro a ciência básica e aplicada e depois as habilidades, segundo suas palavras:

Pesquisadores supostamente fornecem a ciência básica e aplicada a partir da qual derivam técnicas para diagnóstico e solução dos problemas da prática. Profissionais supostamente suprem os pesquisadores com problemas para estudo e testes a respeito da utilidade dos resultados da pesquisa. O papel do professor é distinto e normalmente considerado superior ao papel do pesquisador. (Schön, 1983 apud Pereira, 1999, p. 26).

Nesse sentido, para formar esse docente é necessário um conjunto de disciplinas científicas e outras de disciplinas pedagógicas que formarão a base para suas ações. Para o estágio supervisionado, o professor põe em prática os conhecimentos e habilidades. Um bom exemplo de veículo de divulgação do uso da racionalidade técnica e científica em reformas educacionais e especificamente na formação de professores no mundo é o Banco Mundial.

Mas, ainda com Pereira (1999), observa-se que existe um consenso que aponta que os currículos de formação de professores, baseados no modelo da racionalidade técnica, mostram-se inadequados à realidade da prática profissional docente. Esse modelo tende a separar a teoria da prática na preparação do profissional, sendo essa a principal crítica a ela atribuída. A racionalidade técnica busca a prioridade na formação teórica em detrimento da formação prática, fundada na concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem o amparo de um estatuto epistemológico próprio. Outro equívoco é acreditar que para ser um bom professor basta possuir o domínio da área de conhecimento específico que vai atuar.

Em algumas universidades brasileiras, esse modelo de formação de professores ainda não foi superado, isso porque as disciplinas de conteúdo específico, de responsabilidade dos institutos básicos precedem as disciplinas de conteúdo pedagógico as quais articulam-se pouco, deixando com que as interações entre elas fiquem com as faculdades ou centros de educação. Ainda mais que o contato com a

realidade escolar só vai acontecer ao final do curso e pouco integrada com a formação teórica prévia (Pereira, 1999).

Na contramão dessa perspectiva, há o modelo de formação de professores que vem ganhando espaço na literatura especializada, que é chamado modelo da racionalidade prática baseado nos trabalhos desenvolvidos por Dewey (1959).

Nesse modelo, o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete suas práticas, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, em que não se separa o pensar do fazer. De acordo com essa concepção, a prática não é apenas o locus da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, nos quais os novos conhecimentos são constantemente gerados e modificados.

A carreira docente tem desenvolvido variadas discussões sobre a sua complexidade formativa que envolve conhecimentos teóricos e também práticos, porém marcados pela incerteza e brevidade de suas ações. Embora seja reconhecido que os profissionais da educação refletem suas ações, questionam e estão continuamente examinando suas práticas cotidianas que não estão necessariamente presas ao chão da escola.

Temos ainda a acrescentar o modelo de racionalidade crítica na qual o professor é visto como aquele que levanta o questionamento, embora os outros modelos também o façam, porém são modelos que não compartilham essa visão sobre a natureza do trabalho docente. Enquanto o modelo técnico tem uma visão mais instrumental no levantamento de problemas, os práticos se baseiam na perspectiva mais interpretativa e o modelo crítico tem uma visão político mais explícita sobre o assunto. Essa questão mais política tem a ver com os ideários freireanos, cujos métodos estão relacionados com “os diálogos dos levantamentos de problemas” em que os professores são constantemente definidos como aqueles que levantam o questionamento e por meio do diálogo crítico resolvem os problemas da

sala de aula e esse movimento, segundo esse pensamento, é o que define a pedagogia.

Os modelos de formação de professores que foram apresentados são aqueles que têm orientado práticas e políticas de formações no Brasil e no mundo. Falar sobre essas formações neste texto é uma forma de apresentar sobre como as formações docentes baseadas em modelos que são propostas muito conservadoras e simplistas já não contribuem mais para uma sociedade que busca a autonomia e a emancipação dos sujeitos envolvidos, mas é observado também um modelo mais reflexivo que visa a transformação da sociedade e a luta incessante por justiça social.

Ainda a respeito da formação dos profissionais do magistério da educação escolar básica, que possam atender às especificidades do exercício de suas atividades, objetivos sobre as variadas etapas e modalidades, a Resolução CNE/CP nº4, de 29 de maio de 2024, aponta os seguintes fundamentos:

- I- O reconhecimento da importância do domínio dos conhecimentos da Educação Básica que serão objetivo de ensino nos diferentes componentes curriculares e áreas do conhecimento, considerando as etapas e modalidades nas quais o futuro profissional do magistério atuará;
- II- A presença de sólida formação que propicie o conhecimento dos fundamentos epistemológicos, técnicos e éticos-políticos da ciência da educação e da aprendizagem e que permita ao futuro profissional do magistério o desenvolvimento das capacidades de análises e reflexão sobre as práticas educativas e sobre a progressão e os processos de aprendizagem e o aprimoramento constante de suas competências de trabalho;
- III- A associação entre teoria e práticas pedagógicas, mediante o desenvolvimento de atividades práticas, orientadas a partir das realidades educacionais em que o futuro profissional do

magistério atuará e vinculadas aos diferentes componentes curriculares do curso de licenciatura e ao estágio curricular supervisionado;

- IV- A presença de conteúdo, atividades formativas e processos pedagógicos que permitam ao futuro profissional do magistério a compreensão das múltiplas formas de desigualdade educacional que se manifestam nas escolas, redes e sistemas de ensino, associadas às dinâmicas macroestruturais da sociedade brasileira e a apropriação de conhecimentos profissionais necessários ao seu enfrentamento.

2 O PROFESSOR COMO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

Segundo a legislação brasileira da atualidade, o trabalho do professor deve estar assentado na visão global do cenário social em que ele vai atuar, assim como também nas situações locais, nas quais tenha conhecimento sobre o campo educacional e práticas relevantes ao campo que vai atuar e precisam acima de tudo ter formação científica e cultural apropriada, formação didático-pedagógica sólida e que atue com ética e considerações pelas diversidades (BRASIL, 2015).

A profissionalização da docência necessita de uma formação inicial sólida, consistente e que dê abertura para a formação continuada como uma forma de ampliação e atualização dos conhecimentos na área, que são cada vez mais vastos e complexos. Os caminhos formativos se definem por meio da condução de conhecimentos do senso comuns prévios aliados aos conhecimentos fundamentados que sustentam as práticas pedagógicas.

Alguns estudos relacionados com as práticas docentes dão conta de que o campo de realizações profissionais envolve aspectos subjetivos de forma muito mais acentuada do que em outras profissões, isso porque sua realização se faz por meio de relações e processos de intercomunicação com pessoas, grupos e instituições por um lon-

go período, no qual a intersubjetividade se cruzam. Sendo assim, o resultado no conjunto formativo alcançado pode não ser traduzido em efeitos ou medidas objetivas resultando sempre em algum grau de incerteza em que a própria atividade está associada.

O exercício da docência é constituído por um trabalho complexo, realizado com e sobre pessoas, com suas finalidades, intencionalidades, formas de engajamento, prescrições, programas etc. Trata-se de uma ação baseada em vínculos, e por isso a formação desse trabalho pode ser considerada complexa. E a compreensão dessa complexidade é um problema uma vez que na representação do que são chamadas de academia - os envolvidos com a educação superior e também na formação de professores - surge a imagem simplista relativa a essa formação (Pereira, 1999).

Segundo Silva (2011), o profissional da educação precisa ser confrontado em determinadas situações. Deve-se saber ensinar, mas não é simplesmente ensinar. O seu saber profissional precisa ser construído com base em teorias e práticas, ou seja, na ação e interação para poder criar, no ato pedagógico, um processo transformativo e inovador em cada aprendizagem, assim, tornando-o em reforço consistente e em constante atualização em sua especificidade. De tudo o que for ensinado, extrair o valor e o objetivo final, para que oportunize ao outro se apropriar daquele conhecimento e possa fazer valer os seus direitos e buscar a transformação social e o desvelamento da realidade contraditória.

Importante lembrar que o profissional docente precisa também pautar seu trabalho em saberes de competências éticas, políticas e estéticas, ou seja, reconhecer-se em um saber fazer intencional, visando a dialética construtiva na direção da emancipação do outro por meio do conhecimento, que eleve o ser humano ao patamar tanto moral quanto intelectual, de forma que amplie sua consciência do senso comum à consciência filosófica, como preconizava Gramsci.

Sobre a construção da identidade profissional do trabalhador docente podemos perceber bem genericamente que essa construção está compreendida dentro do cenário mais coletivo do que na compreensão individual do sentido de identidade. A identidade profissional é caracterizada pela semelhança e não pela igualdade, ou seja, os profissionais são diferentes, embora compartilhem da mesma identidade social. Dessa forma, dentro da sociedade o sujeito mostra sua identidade profissional por meio de simbolismos, vivências e expressando o sentido do que faz através de sua linguagem verbal e corporal, no qual organiza seu comportamento e consolida suas crenças, valores e sentimentos. Esse conjunto de atributos é o que torna o profissional um ser diferenciado, identificado como alguém que tem uma identidade profissional.

A identidade profissional dos professores é um tema complexo e dinâmico, pois envolve um processo contínuo de construção que se desenvolve ao longo de toda a carreira docente. Um dos autores mais citados nesse campo é António Nóvoa, que coloca a reflexão crítica no centro desse processo de construção da identidade profissional. Nóvoa (2009) defende que a identidade docente não é algo fixo ou pré-determinado, mas sim um processo de construção permanente que envolve o professor em um ciclo de reflexão e ação. A prática docente, nesse sentido, é vista não apenas como a aplicação de conhecimentos adquiridos durante a formação, mas como um espaço de transformação e aprendizado contínuo. Para Nóvoa (2009), a identidade profissional é construída em três níveis interligados, o pessoal que está relacionado às experiências de vida e formação pessoal do professor; o profissional vinculado à formação acadêmica e aos saberes pedagógicos adquiridos ao longo da carreira; e por fim o institucional que é definido pelas interações no ambiente de trabalho, pelas normas e expectativas da escola e da comunidade educativa. Esses três níveis formam um processo dialético, no qual o professor precisa refletir criticamente sobre sua prática pedagógica e sobre seu papel como educador.

Tanto Nóvoa (2009) quanto outros autores destacam a importância da prática reflexiva no desenvolvimento da identidade profissional. A prática reflexiva envolve o professor questionar e analisar constantemente suas ações em sala de aula, tomando decisões pedagógicas fundamentadas em experiências anteriores e no contexto social e educacional em que está inserido. A prática docente deve ser continuamente refletida, permitindo ao professor identificar o que funcionou, o que não funcionou e por que possibilita uma reformulação constante da prática, adaptando-se às demandas dos alunos e da escola. Durante o ato de ensinar, o professor precisa tomar decisões imediatas e ajustar suas estratégias com base nas situações que surgem. Isso exige uma identidade flexível e em construção, já que as demandas da profissão estão sempre mudando.

O processo de construção da identidade profissional está profundamente ligado às experiências vividas dentro e fora da sala de aula. Ao longo do tempo, essas experiências transformam o professor e moldam sua identidade. Alguns postos-chave nesse processo de construção contínua incluem a interação com outros profissionais, a troca de experiências com outros educadores sendo fundamental para que o professor repense suas práticas e enriqueça seu repertório pedagógico. Os desafios e dificuldades comumente encontrados são a forma como esse mesmo professor enfrenta os obstáculos, seja em termos de gestão de sala de aula, seja em termos de políticas educacionais, e na contribuição para sua evolução e para a solidificação de sua identidade.

O professor não permanece o mesmo ao longo de sua carreira. Novas responsabilidades, como cargos de gestão ou coordenação, trazem novas perspectivas e ampliam sua visão sobre o papel docente, sobre como fazer que nesse momento já se modificou por conta das experiências que viveu.

Em se tratando da identidade como uma construção social e contextual é fundamental que a identidade docente não seja cons-

truída isoladamente, pois ela está intimamente ligada ao contexto social, cultural e político em que o professor está inserido.

Nóvoa (2009) argumenta que o processo de formação e reflexão deve levar em conta o contexto em que o professor atua, o que inclui: as políticas de formação de professores, a legislação educacional e as reformas curriculares que impactam diretamente a identidade profissional. Sendo também a cultura escolar, o ambiente escolar e suas demandas que também influenciam o modo como o professor se vê e age. Pois, a cultura institucional pode promover ou limitar a autonomia do docente.

Compreende-se então que a construção da identidade profissional docente não é algo que se conclui com a formação inicial, mas um processo contínuo que acompanha o professor ao longo de toda a sua carreira. A prática reflexiva é uma ferramenta essencial nesse processo, pois permite ao professor repensar sua prática, adaptar-se às mudanças do contexto educacional e fortalecer sua identidade profissional.

Nóvoa (2009) e outros autores que estudam a prática reflexiva oferecem um modelo em que o aprendizado contínuo, a troca de experiências e a reflexão crítica sobre a prática são elementos fundamentais para o desenvolvimento de um professor autônomo, ético e consciente de seu papel na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos dizer que formar professores para o exercício da docência não se constitui uma tarefa fácil, porque não dizer complexa. Isso porque não se faz essa formação com medidas simplistas e muito menos banalizadoras, apresentadas como fórmulas eficientes e produtivas de preparar os profissionais que vão atuar na educação, que irão resolver os problemas enfrentados pelas atuais licenciaturas.

Sem considerar também a não-valorização do profissional da educação, condicionando-os a salários aviltantes, precárias condições de trabalho, sem materiais pedagógicos disponíveis e a falta de um plano de carreira sólido, consistente. Essas situações afetam diretamente a formação docente no Brasil. As licenciaturas podem não ser resolvidas buscando apenas soluções drásticas em vista das condições atuais, serão necessárias outras providências mais efetivas (Pereira, 1999).

Lembrando também que são necessários estudos e questionamentos que respondam questões essenciais sobre a profissão docente, no sentido de buscar respostas sobre o que é formar professores ou como formar por exemplo, para que essas reflexões resultem em novas abordagens e em experiências mais significativas para quem ensina e para quem aprende.

A função do docente de ensinar constitui outra situação complexa que é o de fazer aprender algo a alguém, o chamado saber fazer do professor, pela natureza de seu trabalho, materializar uma formação de natureza científica, artística, ética e técnica de alto nível. Importante considerar a dicotomia teoria e prática como a justaposição, como a unidade que está relacionada com a articulação entre elas. Constrói-se, assim, o sentido da práxis, como o entendimento do todo, como a ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade e a reflexão, podendo, assim, superar o imobilismo, fortalecendo o sentido histórico da ação educativa.

Ultrapassando, portanto, a concepção de mundo muito comum do imediatismo dos tempos atuais, dos condicionantes sociais da educação, da ação dirigida em busca de alternativas concretas para formação de professores e do próprio trabalho educativo. Como mostra a perspectiva gramsciana, na qual aquilo que cada indivíduo pode modificar pode parecer pouco quando relacionado com suas próprias forças, indicando que a relação da partilha com seus pares, com o mesmo desejo multiplica as ações mobilizando o potencial dessas forças.

A ação do profissional docente se constitui em projeto político que, quando articulado em amplo programa de mudanças estruturais, combinando mudança moral e intelectual no âmbito dos sujeitos e da própria cultura, é possível resgatar um pouco de esperança e resistência.

Porque se as desarticulações visíveis do nosso tempo causam as incertezas e desesperanças relativas ao mundo capitalista, marcado pelo imediatismo, individualismo e a competição então que possamos andar na contramão dessa tendência e recuperar a dialética da esperança de como saber fazer, porque fazer e para quem fazer. Não é uma tarefa fácil, mas com mais investimento na formação, na busca por conhecimento e na produção desse conseguiremos encontrar um caminho mais promissor. Não basta para o docente somente conhecer os conteúdos programáticos, a didática e apresentá-la. Necessário transformá-la dentro de contextos criativos que possam suscitar interesse e motivação por parte dos alunos.

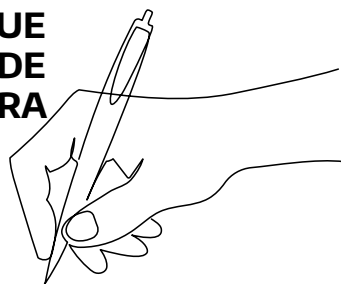
Cabe ainda frisar as afirmações dos autores sobre a construção da profissionalização da carreira docente que demanda transformações de suas práticas, de modo que sua postura seja mais reflexiva, questionadora sobre o seu fazer pedagógico e isso envolve sua relação com o ensino, a pesquisa e a extensão articulando com o desenvolvimento da ciência, da ética, da tecnologia, da busca por conhecimentos vários que não estão necessariamente voltados para o seu campo de trabalho mas também para o seu desenvolvimento como sujeito de relações com o mundo. O profissional docente precisa despertar a vontade de refletir sobre seus percursos profissionais, sobre como articula sua vida pessoal e de trabalho numa constante busca por melhorar-se e melhorar sua relação de ensinar.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, ROM et al. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 12, n. 37. p.997-1026, set./dez. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 29 de maio de 2024.
- CHERVEL, André. A história das disciplinas escolares. **História da educação**. 38, p. 59-119, 1988.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. n.2, 177-229.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**. v. 31, n. 113, p.1355-1379, 2010.
- NÓVOA, Antônio (org.). A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. 2. Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- NÓVOA, Antônio (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1998.
- NÓVOA, Antônio. Professores: imagem do futuro presente. **Instituto de Educação, Universidade de Lisboa**. Lisboa | Portugal. Educa 2009.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**. v.20, n.68, p.109-125, 1999.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. A formação de professores nas licenciaturas: velhos problemas, novas questões. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, Águas de Lindóia. **Anais [...]**. Águas de Lindóia, 1998. v. 1/2, p. 341-357
- SEVERINO, Antônio Joaquim. A formação e a prática do professor diante da crise atual dos paradigmas educacionais. **Ciência & Opinião**. v.1, p. 15-31, 2004.
- SILVA, Kátia. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipatória. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Lean Oliveira Pereira (IFBA/ UFOB)
Mauricio Magalhães dos Santos (SME - Cotegipe-BA)



PRINCÍPIOS INTRODUTÓRIOS

A necessidade de estudos sobre a prática do professor que ensina matemática é significativa no campo da Educação Matemática. Por isso, torna-se importante compreender o papel do professor no contexto social e suas contribuições para os fatores pedagógicos, metodológicos e didáticos relacionados à promoção do ensino e da aprendizagem com o objetivo de problematizar e entender a construção identitária do professor que ensina matemática

Nos últimos anos, o Brasil reformulou programas de formação inicial e contínua de professores para promover oportunidades de aprendizado profissional e, desde então, tem-se discutido os fatores que apoiam essa mudança na Educação Matemática associada à graduação e pós-graduação.

Nesse sentido, Cyrino (2017) diz que muitos investigadores buscam entender os aspectos que sustentam essa mudança gerada na graduação e pós-graduação. Para compreender essa situação, guiaremos a discussão neste texto a partir da adoção da pesquisa bibliográfica sobre formação e identidade dos professores de matemática a partir da seguinte indagação: Quais os conhecimentos específicos para a construção identitária do professor que ensina matemática, considerando as suas concepções e história de vida?

É importante frisar que as crenças e experiências são fatores inseparáveis para a construção do conhecimento, quando falamos

da profissão docente. Esses fatores estão correlacionados ao desenvolvimento da autonomia e da Identidade Profissional (IP) dos Professores que Ensinam Matemática (PEM), e devem guiar a formação de profissionais capazes de refletir criticamente sobre a sua prática.

Busca-se uma conexão na construção da IP do professor que ensina matemática por esta relacionar-se a diversos campos investigativos: a cultura, a política e o contexto pedagógico multiculturalista.

É notório que a difusão do multiculturalismo está completamente ligada às questões de gênero, etnia, religiosidade, sexualidade, contexto de vida e fatores sociais. Partícipe desse cenário, o professor de matemática, assim como os profissionais docentes das outras áreas do conhecimento, constrói sua identidade por meio de suas experiências, culturas e influências da sociedade atual.

Segundo Duarte (2010), o multiculturalismo tem desempenhado o papel do cavalo de Troia que trouxe para dentro da educação escolar o pós-modernismo com toda sua carga de irracionalismo e anticientificismo. O docente de matemática encontra-se totalmente exposto a este turbilhão de informações e tecnologias advindas do multiculturalismo educacional e, se aquele profissional não possuir consolidada a capacidade de leitura dessa realidade, pode deixar-se influenciar por experiências incapazes de fazê-lo crescer na profissão.

Percebe-se que a IP do professor de matemática se constitui e desenvolve através das condições culturais e sociais existentes dentro dos espaços educacionais. Assim, é fundamental promover práticas pedagógicas eficazes, significativas e reflexivas para fortalecer a função do professor de matemática durante o seu processo de formação inicial e continuada.

Assim, com o objetivo de proporcionar uma compreensão mais ampliada da construção da identidade profissional do professor que ensina matemática, esta discussão está organizada em três etapas, a saber: Construção identitária do professor que ensina matemática; Professor de Matemática: Desafios, desvalorização e desenvol-

vimento profissional e; Saberes docentes: conhecimentos teóricos e práticos do professor que ensina matemática na perspectiva das/os obras/autores pesquisados sobre o assunto. Por fim, nas considerações finais, é feita uma retomada das discussões e realizada uma reflexão final acerca dos percursos, desafios e processos de construção da identidade profissional do professor que ensina matemática.

1 CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA

A identidade do professor de matemática está relacionada aos conhecimentos e experiências vivenciadas durante o seu processo de formação inicial. Essa identidade não se constrói de forma imediata, mas é formada ao longo do tempo e a partir do momento em que a formação acadêmica proporciona, de modo intencional, aprendizagens que deem fundamento ao professor na tomada de decisões.

Vale destacar que para se formar o professor de matemática, o primeiro passo na construção de sua identidade é a consolidação dos saberes da área durante a sua formação inicial. Os impactos e percepções advindas desse período contribuem diretamente na eficácia do ensino e, principalmente, na confiança desse futuro profissional em sua prática pedagógica.

Com o embasamento teórico e uma base sólida dos conhecimentos adquiridos durante a graduação, o professor enfrentará desafios da sala de aula que exigirão a implementação dos pressupostos teóricos e práticos apreendidos. Sobre isso, Pimenta (2004) sinaliza que a teoria é indissociável da prática, ou seja, ambos garantem que a aprendizagem se realize por meio das atividades de ensino.

A formação docente deve contemplar as dimensões da prática e das experiências dentro dos estágios supervisionados. Nesse sentido, Pimenta (2004) argumenta que o estágio supervisionado possibilita aos professores uma aproximação com a realidade educacional

e oportuniza aprendizagens da profissão docente e da construção da IP.

É importante mostrar alguns elementos que contribuem para a construção e desenvolvimento da IP, partindo de experiências e vivências com alunos da Educação Básica.

[...] a construção/desenvolvimento da IP permite elencar fatores intervenientes nesse processo: a família; as experiências como aluno da Educação Básica; o processo de formação inicial (primeiras experiências docentes, principalmente no decorrer do estágio curricular supervisionado); as reflexões desencadeadas pelos formadores; as experiências de início da docência; as relações com seus pares no cotidiano escolar; as políticas públicas e seus desdobramentos; a visão do outro a respeito de si e de seu trabalho. (Cyrino, 2017, p.702).

Desse modo, as reflexões, observações e análises feitas dos ambientes escolares influenciarão de forma significativa na decisão argumentativa do sujeito como professor de matemática. Compreende-se, assim, que o estágio é um período durante a formação inicial que contribui para a construção da IP do professor de matemática. Esse ambiente desperta reflexões e impressões sobre a prática que os futuros profissionais da área irão lidar em sua trajetória.

É importante a combinação de disciplinas teóricas e práticas, pois assim a atividade docente se consagra pela bagagem de conhecimentos construída ao longo do processo de formação inicial. Porém, é relevante dizer que a formação é um processo contínuo e não termina apenas ao adquirir o diploma, ou seja, enquanto exerce a profissão, necessário se faz continuar em formação continuada, pois:

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber

docente como um saber plural, formado, pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (Tardiff, 2014, p. 36).

Nesse sentido, a formação continuada é uma formação pedagógica, didática e metodológica que desenvolve a prática docente, após a obtenção do diploma. É essencial para a atualização constante do professor de matemática, principalmente em decorrência das mudanças constantes no cenário educacional e que requer capacidade de se adaptar a elas oferecendo possibilidades de aprendizagens integradoras.

Entende-se, pois, que a formação continuada dos professores que ensinam matemática contribui para fortalecer a sua identidade diante da complexa realidade educacional contemporânea. Assim, em razão das mudanças e permanências, a IP é um processo de construção constante ao longo da carreira profissional.

[...] a identidade profissional é a forma como os professores definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do “si mesmo” profissional que evolui ao longo da carreira docente e que pode se achar influenciada pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos, que inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre o que ensinam, assim como sobre o ensino (Garcia, 2009, p. 77).

A IP refere-se ao conjunto de finalidades, valores, crenças e práticas que definem o indivíduo em sua profissão. No caso dos docentes que ensinam matemática, essa identidade é moldada pelas vivências educativas e interações entre os estudantes e professores. A IP não apresenta apenas conhecimentos matemáticos, mas uma união de saberes que ajudam na capacidade de comunicar conceitos de maneira simples e acessível.

Esses fatores estão presentes na vida dos futuros profissionais em processo de formação inicial. Por isso, é relevante discutir e refletir acerca dessa situação emblemática atualmente, tendo em vista que a construção identitária do professor que ensina matemática está sujeita a essas inferências das teorias pedagógicas no ramo da Educação Matemática.

É importante compreender que a IP docente é marcada pelo envolvimento de uma cultura na qual o sujeito está inserido. O docente está sujeito a adquirir experiências distintas, além de se relacionar com o processo de aculturação, ou seja, de se envolver e adaptar-se a cultura do outro.

Desse modo, o professor passa por uma constante formação e se transforma a partir de sua trajetória pessoal e profissional.

O docente enquanto sujeito da experiência deverá estar aberto para uma constante formação/transformação a partir do que vivencia em sua trajetória pessoal e profissional. É na relação inextricável entre o eu pessoal e o profissional que o professor vai construindo sua identidade (Bezerra, 2020, p.435).

Essa construção identitária perpassa por diferentes contextos culturais e sociais, contribuindo para que o professor constitua experiências, saberes teóricos e práticos. Nesse sentido, o processo de consolidação da identidade profissional aglutina elementos das dimensões: pessoal, profissional e institucional.

Conforme Isaia (2006, p. 65 *apud* Bezerra, 2020, p.436),

Na tessitura das três, dá-se a constituição do ser professor, pois o primeiro refere-se à vida (ciclo vital) do professor; o segundo, a aspectos da profissionalização docente e aos vários caminhos construídos pela profissão; e o terceiro, aos investimentos da instituição e aos diversos contextos em que atua ou atuou (Bezerra 2020, p.436).

O professor se desenvolve utilizando essas concepções para adquirir novos conhecimentos pedagógicos com o intuito de implementar metodologias mais inovadoras em suas atividades de ensino.

Assim, fica evidente que a IP se constitui a partir de um agrupamento de características voltadas para os valores, crenças e práticas que definem o indivíduo dentro de sua profissão. No caso do professor de matemática, essa identidade está associada aos conhecimentos diversificados e técnicos da disciplina em função das habilidades pedagógicas e metodológicas.

2 PROFESSOR DE MATEMÁTICA: DESAFIOS, DESVALORIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Os professores que ensinam matemática enfrentam, durante sua jornada, vários desafios: a desvalorização financeira; pressão por resultados em avaliações estabelecidas pelo sistema; resistência dos alunos; e a falta de recursos e apoio. Por isso, muitos estudantes do curso de Licenciatura em Matemática acabam desistindo da carreira docente.

Conforme reportagem da Folha de São Paulo (2024), o curso de Licenciatura em Matemática enfrenta um déficit em função da formação de professores, pois a taxa percentual de desistentes ultrapassa a média geral do sistema universitário. Essa baixa taxa de conclusão é consequência da desvalorização da carreira docente e a falta de condições socioeconômicas para se manter no curso.

Gritantes também são as deficiências em relação ao domínio dos conhecimentos básicos que os estudantes enfrentam desde a Educação Básica até os cursos de graduação. Essa fragilidade na formação dos professores que ensinam matemática tem um impacto significativo no Ensino Básico e, consequentemente, no desempenho dos futuros estudantes que ingressam nos cursos de licenciatura.

ras: ao se depararem com as dificuldades de compreensão dos conteúdos, falta de estímulo e motivação, muitos desistem.

A desvalorização profissional sob a ótica da sociedade causa mudanças significativas na Educação Básica, pois afeta diretamente o trabalho autônomo do professor que ensina matemática.

Atualmente, o professor não tem autonomia nem é valorizado aos olhos da sociedade; fica à mercê dos mandos e desmandos dos gestores. Nem mesmo sua principal atividade, que é ensinar e tentar garantir a aprendizagem dos alunos, é respeitada (Nacarato, 2013, p. 17).

Essa desvalorização do professor é preocupante, pois impacta de forma negativa a qualidade do ensino e a autoestima dos educadores, pois se manifesta de várias maneiras: condições de trabalho, autonomia do professor, reconhecimento, salários inadequados e uma crescente pressão em função dos resultados padronizados, principalmente nas avaliações externas.

Nesse cenário, muitos professores de matemática sofrem frequentemente dentro de sua profissão, o que resulta na desmotivação e, muitas vezes, no abandono da carreira profissional. Além disso, a complexidade do trabalho docente desprestigiado pela sociedade, faz com que o *status* profissional do professor que ensina matemática e outras áreas seja inferior à de outras carreiras acadêmicas com formação equivalente.

Outro fator importante que impacta a realidade docente está relacionado às condições precárias e turmas superlotadas que os professores de matemática enfrentam em sua rotina de sala de aula. Além disso, a falta de recursos didáticos e a infraestrutura dificulta o seu trabalho e compromete a qualidade tanto do ensino quanto da aprendizagem.

Essa percepção negativa contribui para a desmotivação e o mínimo interesse pela carreira de ser professor de matemática,

causando, assim, uma demandada da profissão docente. Nesse processo, ainda surgem estereótipos que associam esse componente curricular aos rendimentos ruins na escola e aversão dos alunos e da comunidade. Não é de hoje que a matemática é considerada uma disciplina para poucos: o que é um pensamento errôneo.

A desvalorização também se dá pela falta de apoio frequente dentro da educação, como é a necessidade de implementação das tecnologias digitais e materiais de apoio em algumas instituições públicas de ensino. Ainda assim, é preciso pensar que essas dificuldades podem abrir espaço a oportunidades de inovação e desenvolvimento profissional: basta o profissional se colocar em uma condição de buscar formação continuada nessas áreas.

Por tudo isso, a atuação profissional do professor que ensina matemática é muito desafiadora e, conseqüentemente, requer desse docente as seguintes habilidades:

Conhecer bem e relacionar-se com as matemáticas (Matemática da academia e das práticas sociais) a serem ensinadas e aprendidas pelo aluno na escola; Conhecer com profundidade e recriar o currículo e sua adequação ao contexto do aluno; Dominar os processos de instrução, os diversos métodos e técnicas, tendo em vista os objetivos e conteúdo da educação escolar; Conhecer os alunos e o modo como aprendem; Saber investigar sua própria prática; Conhecer o contexto de trabalho e a complexidade das aulas de Matemática, ou seja, analisar como ocorrem as práticas e o conhecimento em sala de aula e, por fim; Conhecer a si mesmo (Ledoux; Gonçalves, 2015, p.86).

Na docência, há uma relação indissociável entre professores e alunos. Do professorado, espera-se vontade incessante de ensinar e afincado pela profissão, sabendo que sua dedicação transformará vidas. Porém, a remuneração é um elemento importante na vida do professor e uma das partes que contribui diretamente para que todas as outras se efetivem de maneira harmoniosa: dedicação;

empenho; comprometimento e, efetivação de sua identidade profissional.

A valorização profissional dos professores que ensinam matemática passa também pelas tecnologias digitais, que ajudam os docentes a diversificar sua metodologia, desperta o interesse, curiosidade e participação dos alunos. Por isso, é tão importante promover a formação para o uso dessas novas tecnologias, o que gera melhoria das competências práticas e potencializam a real capacidade dos professores de matemática de criar e manter estratégias em seu fazer pedagógico que fortaleçam a sua identidade.

Deve-se enfatizar que o desenvolvimento de políticas públicas para melhorar os salários, o emprego e o desenvolvimento profissional são muito importantes para os professores de matemática. Uma sociedade que respeita e valida o papel dos professores no ensino de matemática está contribuindo para o desenvolvimento em todas as esferas: social; cultural; econômica; profissional e identitária.

Assim, pensar o trabalho do professor que ensina matemática na perspectiva da construção e consolidação de sua identidade profissional requer abordagem de todos esses fatores. São todas essas temáticas que configuram o fazer pedagógico e a formação continuada dos docentes e, por isso, tornam-se indissociáveis de quem ele é: como pessoa e como profissional que trabalha com uma área do conhecimento permeada de desafios a serem enfrentados cotidianamente.

3 SABERES DOCENTES: CONHECIMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DAS/OS OBRAS/AUTORES PESQUISADOS SOBRE O ASSUNTO

A formação de professores em Educação Matemática é um tema amplamente debatido porque a compreensão do conhecimento pedagógico é crucial para o desenvolvimento de métodos de ensino. As

informações incluem uma combinação dos pressupostos teóricos e práticos para ajudar os professores de Matemática em sua função de ensinar.

Nesse sentido, entende-se que o professor ao longo de sua trajetória profissional se apossa de conhecimentos essenciais para a construção do saber Ensinar Matemática em um contexto rodeado pelas teorias pedagógicas, as quais, conforme Libâneo (2005), refere-se a essas teorias que se ocupa das tarefas de formação humana em contextos determinados pelos marcos espaciais e temporais.

Nesse sentido, o professor de matemática vivencia experiências no terreno conflituoso da diversidade cultural e social para aprimorar e adquirir saberes importantes para Ensinar Matemática. Por isso, precisa compreender “os saberes a ensinar” e “os saberes para ensinar” (Valente, 2018) de modo a ampliar a sua prática dentro da sala de aula e fora dela, se tornando um facilitador do conhecimento mediando ações para o desenvolvimento humano.

O primeiro deles – os saberes a ensinar – referem-se aos saberes elaborados originalmente pelas disciplinas universitárias, pelos diferentes campos científicos considerados importantes para a formação dos professores; o segundo, os saberes para ensinar, têm por especificidade à docência, ligam-se àqueles saberes próprios para o exercício da profissão docente, constituídos com referências vindas do campo das ciências da educação (Valente, 2018, p. 378).

Esses saberes complementarão a formação profissional docente nos espaços escolares que, por consequência, fornecerão aos sujeitos de aprendizes, conhecimentos teóricos e práticos. Dessa forma, é importante ter ciência que os saberes docentes são um agrupamento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que os professores desenvolvem ao longo da formação inicial e continuada, bem como durante a sua prática profissional.

Segundo Tardif (2002), uma das principais características do saber docente é a pluridimensionalidade, composta por outros saberes heterogêneos oriundos da formação profissional e por saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Esses saberes são manifestados através do saber fazer e do saber ser.

Os saberes disciplinares estão relacionados aos diversos campos do conhecimento, aos saberes que estão disponíveis nos livros, no interior de faculdades, adquiridos através das disciplinas. Os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que as instituições escolares organizam, a partir dos quais se apresenta os saberes sociais. Os saberes experienciais são construídos na prática profissional, a partir do contexto de trabalho, em sala de aula e na socialização com colegas de profissão (Coelho et al, 2014, p.4)

Os saberes são constituídos através da teoria e prática, no contexto do trabalho em sala de aula e das relações com colegas de profissão. É importante discutir os conhecimentos teóricos que os professores de matemática receberam durante a sua formação. Desse modo, a capacidade de aprender e compreender conceitos da disciplina é muito importante para o professor, pois inclui uma compreensão profunda de conceitos, modelos e técnicas de resolução de problemas.

Conforme Sulman (1986 *apud* Coelho et al., 2014), os conhecimentos dando ênfase no conteúdo estão integrados com os conhecimentos específicos, conhecimentos pedagógicos e curriculares. Esses conhecimentos são as bases sobre as quais outros saberes se constroem.

Vale destacar que esse conhecimento é necessário, mas não o suficiente, já que a profissão docente exige a flexibilização pedagógica na ação do ensinar Matemática, isso inclui concepções e preceitos para fortalecer o desenvolvimento dos sujeitos que se inserem no contexto da aprendizagem Matemática.

Nesse contexto, surge a importância de compreender os conhecimentos curriculares tanto a nível local quanto nacional, além da capacidade de adaptar o currículo conforme as necessidades específicas dos estudantes. Esse saber engloba uma série de habilidades de organizar e selecionar os conteúdos de maneira que eles partam da realidade dos estudantes e façam sentido para eles.

Nesse sentido, percebe-se a importância do currículo, no qual devem estar presentes essas habilidades e competências.

O gênero “currículo” seria o currículo concebido como domínio de estudo, e as espécies de “currículo” seriam todos os discursos sobre o currículo construídos no interior dessa categoria englobante, quer se trate de programas escolares específicos, quer se trate de discursos sobre uma ou outra dessas partes, tais como os discursos sobre a implantação e a avaliação de programas escolares, etc. Poderíamos, dessa forma, dizer, de maneira precisa, de que se ocupa o currículo, ou o que é uma questão curricular e o que não é (Gauthier, 2002, p. 144).

É importante a profissionalização da docência, pois tal ação demanda do professor conhecer o conteúdo específico de sua área de atuação e, ao mesmo tempo, ter o bom senso para ensinar respeitando os direitos e necessidades de aprendizagem dos estudantes. A esse profissional é necessária a compreensão da complexidade e das especificidades de seu campo do saber.

[...] o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. A teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análises para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (Pimenta; Ghedin, 2002, p. 24).

A partir dessas ideias, seria inviável a construção identitária do professor que ensina matemática sem a constituição dos saberes docentes. Esses saberes estão diretamente relacionados com a disciplina que o professor leciona, neste caso a matemática, e são essenciais para compreender a realidade do sistema escolar a partir de uma aproximação com a diversidade cultural e social.

Além disso, a composição do saber teórico deve ser abordada na prática docente de forma que os professores desenvolvam em sala de aula, através de suas experiências, reflexões sobre o que está ensinando. Diante disso, o saber prático é inseparável do saber teórico, pois esses saberes são construídos em interação com os alunos, colegas de trabalho e o ambiente escolar tornando-se fundamentais para o processo de adaptação e inovação pedagógica.

[...] o ofício de ser professor de Matemática, assim como outras profissões, absorve experiências passadas, que vêm de diferentes épocas e que se constituem em distintos saberes e permitem a construção de novas práticas para o cenário da educação atualmente (Bezerra; Santos, 2013, p. 2).

Vale ressaltar que o professor em consonância com a sua prática deve saber organizar o ambiente de aprendizagem de forma que integre a participação dos sujeitos envolvidos criando um clima propício para desenvolver a matemática. Nesse sentido, é crucial a gestão da sala de aula, de modo a lidar com a diversidade e estilos de aprendizagens entre as mais diversas dinâmicas de grupos.

Outro ponto importante na construção do saber docente que deve ser concretizado no desenvolvimento profissional do professor de matemática é a didática. Refere-se à prática dos conhecimentos pedagógicos e metodológicos implementados em sala de aula, ou seja, inclui escolhas e formas de ensinar matemática, podendo utilizar problemas contextualizados, jogos educativos, tecnologias

digitais, dentre outros métodos que possibilitem uma aprendizagem matemática mais atraente e acessível aos sujeitos.

Na prática docente, também é importante saber avaliar. O processo de avaliação demanda fornecer *feedbacks* referentes ao progresso dos estudantes que são constituídos através de habilidades e competências. A avaliação permite ao professor ajustar suas estratégias de ensino com o propósito de melhor atender às necessidades educativas dos estudantes em relação à matemática.

A avaliação está completamente inseparável da prática docente e se mostra como elemento importante da educação escolar.

Diante dessa composição conceitual, compreendemos que a avaliação nesses pressupostos teórico-metodológicos se mostra como elemento indissociável no processo político-pedagógico da educação escolar, pois além de gerar reflexões sobre o trabalho realizado essenciais à prática docente na mediação dos processos de ensino, também consegue constituir um coletivo escolar na articulação entre os sujeitos histórico-culturais inseridos naquela realidade (Pereira et al, 2021, p.128).

O processo de avaliar está presente na rotina do professor de matemática e contribui de forma significativa para o seu desenvolvimento profissional. É adquirido por meio das experiências relacionadas aos pressupostos teóricos e práticos que estão presentes na ação do professor de matemática, além disso permite aprimorar os saberes docentes, ampliar a capacidade reflexiva e habilidades no contexto em que está inserido.

Esses saberes incluem tanto o conhecimento diversificado de natureza da própria disciplina, no caso a matemática, quanto o conhecimento pedagógico, além de um conjunto de metodologias e estratégias de ensino. Esse processo complexo para os professores de matemática é desafiador, já que exige deles a capacidade de pensar em múltiplas estratégias de aplicação de seus saberes docentes.

É preciso também discutir a lacuna na relação entre pensamento e ação. As diferenças na sala de aula tornam difíceis para os professores de matemática aplicar o conhecimento apreendido na graduação. Para ultrapassar essas barreiras, o conhecimento deve ser permeado desde o início da licenciatura pela utilização de metodologias diversas, investigação matemática, práticas e conhecimentos concretos da disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar e refletir sobre o processo de construção da identidade do professor que ensina matemática, assim como de todos os profissionais docentes, não é uma tarefa simples. Demanda pensar em uma série de fatores e elementos que influenciam direta e indiretamente essa caminhada. Isso porque a identidade profissional não é fixa e, tampouco, pronta e acabada, mas resultado de uma trajetória contínua que perdura por toda a carreira do docente.

As influências na construção do processo identitário do professor de matemática são muitas e amplas. Vão desde a formação inicial marcada pelos cursos de licenciatura nessa área do conhecimento até cursos de formação continuada e em serviço. A graduação, evidentemente, tem um papel importante, já que é nessa etapa que o professor, na condição de estudante universitário, constrói sua base de conhecimentos teóricos e específicos da área e vivencia experiências da prática docente nos estágios supervisionados que fazem parte do currículo do curso.

Identidade profissional passa pela consciência do ser professor como agente que interfere diretamente no modo de viver das pessoas, já que somos responsáveis por discutir saberes na escola que foram construídos à base de muito estudo e pesquisa nas universidades. Então, a responsabilidade é imensa e, disso depende a visão que a comunidade escolar vai ter desse professor como profissional

dotado de lisura e comprometido com o dever de ensinar pautado na ética e no respeito a cada um dos sujeitos em processo de formação sobre sua responsabilidade.

A consolidação de uma identidade profissional passível de credibilidade por parte da comunidade escolar ou universitária está muito ligada à forma como esse profissional conduz o seu trabalho. Daí, a importância de uma formação inicial e continuada fundamentada no pensamento crítico-emancipador que equilibra conhecimentos específicos da área, pedagógicos e temas da realidade que dão sentido à educação e, conseqüentemente, valida a prática docente comprometida com um fazer pedagógico bem feito.

Esse fazer pedagógico bem feito demanda e exige do professor que ensina matemática uma série de habilidades em termos de formação e, a principal delas, é a capacidade de transposição didática dos conhecimentos científicos para uma forma ensinável e passível de compreensão. Os docentes precisam dominar, se não todas, mas uma parte significativa dos processos que ocorrem simultaneamente enquanto ele ministra uma aula: domínio dos conteúdos, planejamento, avaliação, sensibilidade em relação aos tempos de cada um em suas diferenças e potenciais.

Tem-se, pois, a compreensão de que o processo de forjar a identidade do professor que ensina matemática deve levar em consideração uma série de condicionantes que se interligam e desenham esse profissional como um sujeito que precisa ter o domínio de múltiplos conhecimentos, inclusive, não somente do núcleo básico da área. Exige-se desse docente potencial crítico, reflexivo e capaz de estabelecer laços do conhecimento matemático com outros campos do saber e com a realidade tão complexa aqui posta.

Portanto, não é possível a consolidação de uma identidade do professor que ensina matemática sem que esse profissional tenha a capacidade de “beber em várias fontes do conhecimento”. Em razão disso, compreende-se que essa construção identitária é um processo contí-

nuo, cíclico, conflituoso e que demanda uma postura crítico-emancipadora do docente no sentido de se compreender como necessitado de participar constantemente de cursos de formação continuada.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Paloma Oliveira. A constituição da identidade profissional e dos saberes docentes: territórios da experiência. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED** 1.2 (2020): 432-44.

BEZERRA, Nilra Jane Filgueira e SANTOS, Rossiter Ambrósio Dos. **A identidade do docente do professor de matemática a partir de uma dimensão histórica**. Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática. Curitiba – Paraná, 18 a 21 de julho de 2013.

COELHO, Felipe Gomes, Ana Teresa de Oliveira, and Claudia Segadas Vianna. **“A metodologia da Lesson Study na formação de professores: uma experiência com licenciandos de Matemática.”** VIDYA 34.2 (2014): 12.

CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Identidade profissional de (futuros) professores que ensinam Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**. 10.24 (2017).

DAYRELL, Juarez. Múltiplos Olhares Sobre educação e Cultura. In: DAYRELL, Juarez. Múltiplos Olhares Sobre Educação e Cultura: Primeiros olhares sobre a escola. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Marcia; DUARTE, Newton (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

GARCIA, M. A identidade docente: constantes desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre a formação docente**, Belo Horizonte, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.

GAUTHIER, Clermont. Esquizeoanálise do currículo. **Educação & Realidade**. 27.2 (2002).

LEDOUX, Maria Lídia Paula e GONÇALVES, Tadeu Oliver. Identidade do professor que ensina Matemática: elementos estruturantes do processo identitário. **REMATEC** 10.19 (2015).

LIBÂNEO, José Carlos. As Teorias Pedagógicas Modernas Revistadas pelo Debate Contemporâneo na Educação. In: LIBÂNEO, J.C.; SANOS, A. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005.

MARTINS, LM., and DUARTE, N., orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP;

São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

NACARATO, Adair Mendes. O professor que ensina matemática: desafios e possibilidades no atual contexto. **Revista Espaço Pedagógico** 20.1 (2013).

PEREIRA, L.O.; PINHEIRO, A.C.P.; OLIVEIRA, A.D.S. **Avaliação da aprendizagem e os instrumentos de levantamento de dados: exercício de produção de informações na escola**. In: IV Encontro da Linha de Pesquisa Educação, Currículo e Ensino – ENLECE, 27 e 28 de setembro, 2021, online, Anais eletrônicos. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará. Disponível em: <https://ppge.ufc.br/ppge/wp-content/uploads/2020/08/anaisenlece.html>. Acesso em: 10 de agosto de 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e Docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e Docência: O estágio superando a separação entre teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSA, Paola F. **Professores de Matemática enfrentam falta de recursos didáticos e financeiros durante licenciatura**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 24 de fevereiro de 2024. Disponível em: < <https://www1.folha.uol.com.br/seminariosfolha/2024/02/professores-de-matematica-enfrentam-falta-de-recursos-didaticos-e-financeiros-durante-licenciatura.shtml> > Acesso em: 05 de agosto de 2024.

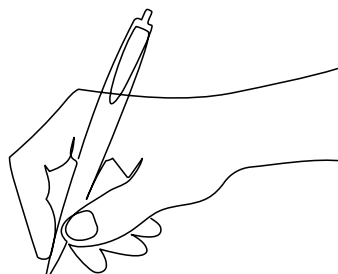
TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. In: TARDIF, Maurice. **Saberes, tempos e aprendizagem do trabalho no magistério**. Petrópolis, RJ. Vozes Limitada, 2012.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Processos de investigação histórica da constituição do saber profissional do professor que ensina matemática. **Acta Scientiae** 20.3 (2018).

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AFROCENTRADA E DECOLONIAL NO BRASIL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Layson Gabriel Brito Silva (UFOB)
Rayane Catiuce Vilastro Alves (UFOB)



INTRODUÇÃO

O Brasil, de fato, foi construído sobre as bases violentas da escravidão e da exploração de povos africanos e indígenas. Reconhecer e valorizar as diversas culturas que compõem o território brasileiro é uma obrigação de todos os sujeitos que aqui residem, pois o silenciamento e a marginalização dessas culturas ao longo da História fazem parte de um processo de dominação que ainda ressoa nas estruturas atuais.

A hierarquia racial imposta pelo colonialismo, com a cultura europeia ocupando o lugar de “padrão” e todas as outras sendo vistas como inferiores, é uma marca que moldou nossa sociedade. Essa visão eurocêntrica permeia não apenas as instituições sociais e políticas, mas também as práticas cotidianas, como a linguagem, os símbolos culturais e as formas de interação social. Esse pensamento não é uma relíquia do passado, mas algo reproduzido por todos, independentemente de sua origem, devido à internalização de normas e valores coloniais.

A perpetuação dessa lógica de subalternização cultural e racial ocorre por meio de formas sutis, como a naturalização de estereótipos e preconceitos no discurso, e por meio de mecanismos violentos, como a exclusão de certos grupos da história oficial ou a negação de suas contribuições culturais. As políticas de coerção, apagamento

e violência simbólica ainda estão presentes, manifestando-se tanto em micro agressões cotidianas quanto em ações institucionais que reforçam desigualdades.

Nesse contexto, o papel da educação é fundamental. As escolas, sendo espaços de socialização e desenvolvimento, reproduzem muitos dos valores da sociedade em que estão inseridas. Afim de proporcionar uma reflexão abrangente, recorremos a metodologia da revisão bibliográfica, a fim de embasar os argumentos aqui apresentados, em autores que conversem com a contemporaneidade, e garantam uma reflexão de qualidade, com informações fundamentadas na ampla literatura do assunto em questão, Manzotti (2006). Pensando nisso, trazemos a ideia de que, se a sociedade continua a hierarquizar culturas e povos, a escola tende a refletir essas mesmas injustiças. No entanto, é justamente por isso que trazemos algumas reflexões teóricas, para serem analisadas a partir do espaço escolar. Defendemos que, ao abordar questões étnico-raciais de forma crítica, é possível desconstruir essas ideias de inferioridade e subordinação.

Para profissionais e estudantes da educação, é vital estar por dentro dessas discussões para que a escola não perpetue as mesmas dinâmicas de opressão que a sociedade impõe. A conscientização e o debate sobre as relações raciais dentro da sala de aula são passos essenciais para enfrentar o racismo e promover uma sociedade mais justa e igualitária. A educação antirracista pode não apenas transformar as relações interpessoais, mas também criar um novo imaginário social, no qual a diversidade cultural e racial seja verdadeiramente valorizada e respeitada, rompendo com as marcas do colonialismo que ainda moldam nossa história.

10 “FIO” QUE NOS ORIENTA: AFROCENTRICIDADE E DECOLONIEDADE

Discutir questões étnico-raciais, racismo, intolerância às religiões de matriz africana e a marginalização de culturas não-brancas

exige um cuidado especial por parte dos professores que mediam essas discussões. Isso ocorre porque, historicamente, a educação tem sido marcada por uma perspectiva eurocêntrica, que frequentemente enaltece a figura do colonizador europeu, pois como afirma André Chervel “os conteúdos de ensino são impostos como tais pela sociedade que a rodeia e pela cultura no qual ela se banha” (Chervel, 1990, p. 180). Quando introduzimos outras visões, diferentes das já instituídas, é natural que surjam conflitos e desconforto, tanto entre alunos, quanto entre pais e professores. Como aponta as pesquisas de Régis e Miranda (2018) e Botler (2021), a introdução de visões não-hegemônicas pode causar estranhamento. Esse fenômeno ocorre porque desafiar a narrativa estabelecida exige não apenas uma revisão do conteúdo, mas também uma reavaliação das identidades e dos valores que muitas vezes são inconscientemente internalizados.

Esse estranhamento não é novo e pode ser compreendido como uma forma de “preconceito”. No entanto, ao usar o termo “preconceito”, é essencial aprofundar o entendimento sobre o que essa palavra realmente significa e as suas implicações. O preconceito que enfrentamos hoje está enraizado na colonização dos saberes que o Brasil sofreu desde a chegada dos portugueses em 1500. O colonialismo impôs uma visão de mundo que marginalizou saberes e culturas não-europeias, estabelecendo uma hierarquia que persiste até hoje. Como Rufino (2021) destaca, o colonialismo é, em sua essência, uma forma de violência primária, que se perpetua até ser confrontado por uma força maior. É nesse ponto que a educação se torna essencial. Acreditamos que essa “força maior” capaz de confrontar e, eventualmente, derrubar as estruturas coloniais é a educação. Ao educar de maneira crítica, inclusiva e diversificada, podemos começar a dismantelar os preconceitos que foram perpetuados por séculos e construir uma sociedade mais justa e equitativa.

Ao discutirmos saberes e culturas africanas dentro da escola, é fundamental mencionar a premissa teórica e epistemológica do

professor norte-americano Molefi Asante, que introduz no campo da educação a ideia de “Afrocentricidade”. Essa proposta busca transformar a forma como os discursos são narrados, substituindo a visão eurocêntrica predominante por uma perspectiva centrada nas experiências e visões de mundo das pessoas negras. Dentro das escolas, a narrativa sobre o povo negro é frequentemente marcada por estereótipos, onde são retratados a partir de uma perspectiva de sofrimento, submissão e suposto baixo desenvolvimento intelectual (Asante, 2019). A Afrocentricidade desafia essa abordagem, propondo que as mesmas histórias sejam contadas do ponto de vista das pessoas negras. Isso envolve destacar como elas se relacionam com os eventos históricos e contemporâneos, aprofundando suas filosofias, perspectivas e idealizações sobre o futuro.

Para Molefi Asante (2019), o ideal dentro da educação afrocêntrica é iniciar com uma abordagem multicultural, que reconheça a importância de todos os povos no desenvolvimento da humanidade. A perspectiva multicultural permite que se construa uma visão ampla e inclusiva sobre diferentes culturas e povos, tornando essa abordagem crucial para o trabalho em sala de aula. Segundo o autor, “deve-se enfatizar que a afrocentricidade não é a versão negra do eurocentrismo. O eurocentrismo é baseado em noções de supremacia branca cujos propósitos são proteger o privilégio e vantagens da população branca na educação, na economia, na política e assim por diante” (Asante, 2019, p, 138). Em contraste, a afrocentricidade busca reequilibrar a narrativa histórica e cultural, enfatizando a centralidade das experiências e contribuições africanas sem se basear em ideias de supremacia ou exclusividade. Essa distinção é essencial para compreender a proposta afrocêntrica: trata-se de uma abordagem que promove a igualdade e o reconhecimento das múltiplas perspectivas que compõem a história da humanidade, sem replicar as dinâmicas de poder e opressão associadas ao eurocentrismo.

Consideramos a premissa da afrocentricidade como um ponto central para uma discussão mais profunda e metodologicamente eficaz sobre questões étnico-raciais dentro da escola. Através dessa perspectiva, é possível pensar em um currículo que seja epistemologicamente diverso, oferecendo à comunidade escolar uma nova forma de entender o funcionamento do mundo e a história da humanidade. A afrocentricidade, fundamentada no multiculturalismo, valoriza a pluralidade dos diferentes povos, o que é essencial para construir diálogos que integrem diversos saberes e experiências. Essa abordagem não só enriquece o currículo, mas também promove uma educação mais inclusiva e representativa, que reconhece e valoriza as contribuições de todas as culturas para a formação da sociedade global. Ao implementar essa perspectiva, podemos criar um ambiente educacional que não apenas combate preconceitos e estereótipos, mas também fomenta o respeito e a compreensão mútua, elementos fundamentais para uma sociedade mais justa e equitativa.

Construir uma visão positiva do continente africano requer mais do que simplesmente destacá-lo em momentos esporádicos, pois isso perpetua uma imagem folclorizada e estereotipada. Esse tipo de abordagem está em desacordo com os princípios da afrocentricidade, que busca posicionar os povos negros como agentes organizadores das fundamentações históricas, filosóficas e sociais. A afrocentricidade valoriza as filosofias e as perspectivas sociais dos povos africanos, tratando-as como centrais e não como complementares ou exóticas. Como apontam Gaia e Comin (2020, p. 4), “no Brasil, pensar na África e suas heranças está no cotidiano de muitas pessoas, não se restringe à área acadêmica”. Isso se deve, entre outras razões, à inegável proporção afrodescendente em nossa população. Em outras palavras, o Brasil já possui uma forte conexão com os saberes e filosofias africanas; o que falta é reconhecer e integrar plenamente essas influências em nossa vida cotidiana e no currículo escolar. Ao fazer isso, podemos começar a desfazer as narrativas

simplicadas e estereotipadas sobre o continente africano, substituindo-as por uma compreensão mais rica e precisa. Isso não apenas melhora a representação dos povos africanos e afrodescendentes, mas também enriquece a educação como um todo, proporcionando uma visão mais completa e inclusiva do mundo.

Destaco também que, “a afrocentricidade é um conceito político, acima de tudo, e teórico, não necessariamente orgânico” (Gaia; Comin, 2020, p. 8). Essa natureza da afrocentricidade explica as dificuldades de levar esses conceitos para o ambiente escolar, pois envolve um processo profundo de desconstrução dos saberes que foram propagados ao longo do tempo. Para implementar a afrocentricidade na educação, é necessário que tanto os indivíduos quanto as instituições estejam dispostos a revisar e questionar as formas como enxergam o mundo e a história. Esse processo, como você aponta, pode ser doloroso, pois implica em reavaliar e, em muitos casos, desaprender conhecimentos que foram profundamente enraizados. Essa reavaliação exige uma abertura para novos paradigmas, o que nem sempre é fácil em um ambiente educacional que, muitas vezes, resiste a mudanças profundas. A dificuldade em implementar a afrocentricidade na educação brasileira está, portanto, ligada não só à complexidade do conceito, mas também à resistência natural que surge quando se desafia narrativas estabelecidas e confortáveis. No entanto, mesmo sendo um processo desafiador, é fundamental continuar a pressionar por essas mudanças. A transformação da educação em um espaço mais inclusivo e representativo é crucial para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e consciente das suas múltiplas heranças culturais.

A perspectiva decolonial, ao contrário da afrocentricidade, não propõe que o pensamento africano seja o único guia das metodologias, mas sim que ele seja integrado ao currículo como parte de um movimento maior para desafiar e dismantelar estruturas de conhecimento que têm sido dominadas por perspectivas eurocêntricas.

Essa abordagem visa ampliar o currículo escolar para incluir uma diversidade de epistemologias, reconhecendo o valor das contribuições africanas, indígenas e outras que historicamente foram marginalizadas. O objetivo é criar uma educação mais inclusiva e crítica, que questione a hegemonia cultural e promova uma compreensão mais completa e complexa do mundo. A confusão que pode surgir ao tratar de conceitos tão próximos como afrocentricidade e decolonialidade é compreensível, especialmente para aqueles que estão começando a explorar as discussões raciais no Brasil. No entanto, Ribeiro (2019), nomear e diferenciar esses fenômenos é crucial para desenvolver uma compreensão mais rica e detalhada das dinâmicas sociais e culturais envolvidas, permitindo uma análise mais profunda e uma formulação mais precisa de nossas impressões e argumentos.

A decolonialidade, conforme descrita por Oliveira e Candau (2010), representa uma estratégia que vai além das transformações da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber” (Oliveira; Candau, 2010, p. 24). Essa abordagem busca questionar e transformar as estruturas e práticas que foram estabelecidas sob a influência da cultura europeia homogeneizadora, propondo uma educação que se comprometa ativamente com a superação do racismo. Na prática, isso significa que uma educação decolonial não apenas reconhece e combate os preconceitos raciais, mas também serve como um espaço para a criação de novas formas de conhecimento e de identidade que rompam com as hierarquias coloniais. Dentro das escolas, essa perspectiva atua como um catalisador para discussões e ações antirracistas, incentivando tanto educadores quanto alunos a questionar as narrativas dominantes e a valorizar epistemologias que foram historicamente marginalizadas. Ao promover uma reavaliação crítica das bases sobre as quais nosso sistema educacional foi construído, a decolonialidade se posiciona como uma abordagem transformadora que não se contenta apenas em corrigir injustiças

do passado, mas que busca criar novos caminhos para um futuro mais justo e inclusivo.

O ponto de partida da decolonialidade é desafiar e desconstruir o padrão de pensamento eurocêntrico que tem prevalecido historicamente. A decolonialidade, conforme mencionado, se baseia na valorização das lutas, epistemologias, e práticas sociais e políticas dos povos da América Latina e da África, utilizando essas experiências como guias para novas discussões e abordagens. De fato, a decolonialidade pode ser resumida como uma contramedida surgida da colaboração entre intelectuais do Sul Global, incluindo a América Latina e a África, que se uniram para resistir à dominação das epistemologias europeias e aos pensamentos neoliberais propagados pelos países norte-americanos e europeus. Ao fazer isso, a decolonialidade não apenas busca preservar e revitalizar as culturas e saberes locais, mas também propõe uma reestruturação fundamental das formas de conhecimento, de modo a construir um mundo mais equitativo e plural, onde múltiplas formas de ser e saber possam coexistir e prosperar. (Verrangia e Silva, 2010).

Esse é, de fato, um dos debates mais intensos dentro dessa perspectiva, que busca desvincular-se da visão eurocêntrica homogeneizadora. Segundo Rufino (2020), “descolonizar é um ato educativo que parte da capacidade de lutar incansavelmente pela dignidade existencial dos viventes, pela diversidade e pelo caráter inconcluso das coisas”. (Rufino, 2020, p. 36-37). Esse processo educativo exige a criação de materiais e métodos que refletem e respeitam a diversidade cultural e epistemológica, além de uma postura crítica que desafia continuamente as narrativas dominantes e os preconceitos enraizados. É uma educação que busca formar indivíduos conscientes de suas próprias histórias e culturas, capazes de pensar criticamente sobre o mundo ao seu redor e de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A partir dessas discussões, buscamos nos debruçar sobre a legislação brasileira para entender

como as questões relacionadas à África e à cultura afro-brasileira são tratadas em seu corpus.

2 ACHADOS E APONTAMENTOS: UM OLHAR SOBRE A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Ao longo do tempo, a humanidade vem ressignificando seus conceitos, especialmente no que diz respeito ao preconceito racial. O combate ao racismo tem sido uma questão central em discussões globais, com a criação de documentos e a implementação de ações para promover a igualdade e a dignidade de todos os indivíduos, independentemente de sua origem, condição financeira ou posicionamento político. Desde documentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) adotada pela ONU em 1948, que estabelece princípios fundamentais que garantem a todos os seres humanos o direito à vida, à dignidade e ao respeito, sem distinção de qualquer natureza. Além disso, a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (Durban, 2001) resultou em um plano de ação e diretrizes específicas para combater o preconceito racial e promover a igualdade entre todos os povos.

Influenciado pelas lutas raciais globais e das frentes revolucionárias constituídas por negros e povos indígenas no Brasil, que resultaram em importantes avanços na legislação brasileira contra a discriminação racial. A Constituição de 1988, a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (CNE/2004) são documentos fundamentais nessa trajetória de busca por igualdade racial no país. Destacamos esses três documentos tanto pelo peso que representam na história do país, quanto por possuírem um caráter de nível nacional e pela influência direta que os movimentos organizados por pessoas negras e não brancas tiveram durante a formulação dessas leis.

O papel do Movimento Negro durante a formulação da Constituição de 1988 foi crucial para garantir que os direitos e a participação efetiva de sujeitos racializados fossem contemplados na nova ordem jurídica do país (Torres e Jesus, 2018). Esses coletivos estavam profundamente engajados em combater as injustiças que os negros enfrentavam na sociedade brasileira. Em resposta a uma cultura que subalternizava seus corpos e inferiorizava tanto suas características físicas quanto culturais, o Movimento Negro se posicionou politicamente, exigindo mudanças estruturais. Esses grupos articularam demandas específicas para que a nova Constituição assegurasse a igualdade de direitos e criasse mecanismos para combater o racismo e a discriminação. Entre as conquistas, podemos citar a criminalização do racismo, prevista no artigo 5º da Constituição, que representa uma vitória significativa na luta pela dignidade e igualdade racial.

Os processos históricos da formação do conceito de raça contribuíram para a institucionalização do racismo na sociedade. Esses processos permitiram que uma visão preconceituosa fosse implantada no subconsciente coletivo, perpetuando a discriminação racial. A luta dos coletivos étnicos, especialmente no contexto brasileiro, concentrou-se em desconstruir essa visão racista e em exigir a implementação de leis e políticas afirmativas, políticas essas que se direcionaram principalmente para o campo da educação, que tem como premissa:

A organização da educação brasileira está pautada pelo conceito de cidadania e o preparo do indivíduo para exercê-la na sociedade, sendo assim como pressuposto de fomentar o respeito à diversidade étnica do país, “a Lei 10639/2003 instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no sistema de educação escolar brasileira em todos os seus níveis” (Verrangia e Silva, 2010, p.5).

Essas determinações foram fundamentais para estimular a pesquisa e a construção de saberes sobre as filosofias africanas, a

história do continente africano, seus povos e conhecimentos. A intenção era valorizar as origens africanas e reconhecer a profunda influência que esses povos tiveram na formação da cultura brasileira. Ao trazer a África para o centro dos conhecimentos científicos no âmbito escolar, a lei buscou promover uma educação decolonial que desafiasse as narrativas eurocêntricas predominantes. Essa abordagem visa não apenas integrar a história e a cultura africana no currículo escolar, mas também transformar a maneira como o conhecimento é produzido e disseminado.

Ao inserir a África como um eixo central de estudo, os currículos escolares são enriquecidos com perspectivas que foram historicamente marginalizadas, permitindo uma compreensão mais completa e diversificada da história e da cultura. Essa valorização das origens africanas e a inclusão das filosofias e conhecimentos africanos no currículo são passos essenciais para promover uma educação que reconheça e respeite a diversidade cultural e que contribua para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao trabalhar com uma educação decolonial, a intenção é não só combater o racismo, mas também criar um ambiente educacional que respeite e valorize as contribuições de todas as culturas, especialmente aquelas que foram historicamente oprimidas e invisibilizadas.

A luta do Movimento Negro no Brasil não se limitava apenas às questões relacionadas à população negra, mas também incluía os povos indígenas e outros grupos não-brancos que foram historicamente oprimidos pela cultura europeia homogeneizadora. O objetivo central dessas reivindicações era garantir que todas as culturas existentes no território brasileiro fossem reconhecidas e valorizadas, promovendo um espaço de representatividade efetiva dentro da sociedade. Não obstante as reivindicações buscavam espaço de representatividade dentro da sociedade brasileira, “[...] ao contexto das diversas culturas, as diferenças e semelhanças foram ganhando significados distintos. Assim, a questão de pertencimento social

deve ser considerada em seu aspecto mais amplo, considerando principalmente a construção social, histórica, política e cultural das diferenças” (Santos e Machado, 2008. p, 97).

A educação decolonial, de fato, propõe uma ruptura com a hegemonia do pensamento europeu que permeia as instituições de ensino, especialmente no Brasil, trazendo para o centro do debate povos que há tempos são desvalorizados e excluídos (Leite, Ramalho e Carvalho, 2019). A docência é a área da educação que possui mais potencial e subsídio para reconstruir a organização dos saberes escolares e, dessa forma, trabalhar em uma perspectiva plural das culturas e povos. A Lei nº 10.639/2003 e o Parecer nº 03/2004 foram marcos essenciais na institucionalização da educação das relações étnico-raciais, promovendo diretrizes para que a história e a cultura afro-brasileira e africana se tornassem parte do currículo escolar, oferecendo referenciais e direcionamentos tanto para o corpo docente, como para a comunidade escolar. Essas diretrizes visam não apenas informar, mas também transformar a maneira como os educadores lidam com as questões de identidade.

Mas, o que é identidade? Segundo Denis de Miranda esse conceito é usado “para descrever algo que é diferente dos demais, porém idêntico a si mesmo” (Miranda, 2012, p.14). Nesse sentido, identidade pode ser entendida como a maneira pela qual os indivíduos se percebem e são percebidos dentro de um grupo social, sendo influenciada por fatores como cultura, história e relações sociais, não sendo algo fixo, pois como afirma Dubar, a “identidade nunca é dada, é sempre construída e a reconstruir, em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos durável” (Dubar, 1997, p. 104). A identidade negra, por sua vez, surge da interseção entre a construção de si mesmo e a experiência coletiva de pessoas de ascendência africana, muitas vezes marcada por uma história de opressão, resistência e resiliência. Ela envolve a valorização das heranças culturais africanas e a luta contra o racismo, reforçando um senso de pertencimento e orgu-

lho, ao mesmo tempo em que questiona e desafia as narrativas hegemônicas que desvalorizam ou invisibilizam as vivências negras. Segundo Stuart Hall ela não se configura em “uma essência, mas um posicionamento” (Hall, 1996, p.70).

Considerando essa perspectiva, no Brasil o Movimento Negro brasileiro tem se posicionado incessantemente contra o racismo em todos os contextos sociais, mas sobretudo na escola, tendo em vista que a educação é um espaço central na formação de identidades e na reprodução ou questionamento de estereótipos, tornando-se um campo estratégico para a promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A Lei nº 10.639/2003 e o Parecer nº 03/2004 então veio para validar as pautas históricas defendidas por esse movimento. A primeira defende a necessidade de trabalhar a História e a cultura africana e afro-brasileira na sala de aula, enquanto o segundo busca conscientizar a população branca sobre seu papel na luta contra a discriminação racial, fomentando que o combate à discriminação racial é um dever de todos, pois em uma sociedade o funcionamento se dá através de relações coletivas e dessa forma todas são responsáveis. E para se combater preconceitos e valorizar diversas origens é primordial reconhecer os pontos que serão o foco das ações, como bem coloca o parecer:

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos,

de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. (Brasil, 2004, p. 4).

A construção de uma “identidade negra” no Brasil é um processo complexo, pois envolve a superação de séculos de desvalorização e opressão sistêmica. A inferiorização histórica das populações negras foi internalizada em diversos aspectos da vida social, cultural e política, tornando o resgate e a valorização dessas identidades uma tarefa desafiadora. Nesse contexto, o Movimento Negro tem desempenhado um papel fundamental, utilizando a educação como uma ferramenta poderosa para combater o racismo, pois percebem que o trabalho é coletivo e o objetivo não se pode ser atingido sem que todos se impliquem.

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola. (Brasil, 2004 p. 5).

Como salienta Santos e Machado (2010,), os avanços após as reivindicações e os documentos legais como, a Carta Magna de 1988, a Marcha Zumbi do Palmares, a aprovação da Lei 10639/03 e do Parecer 03/2004 estão construindo uma nova perspectiva de sociedade

onde, protagonizadas pelo Movimento negro, os grupos oprimidos historicamente possuem cada vez mais vozes, a força e importância que os coletivos fizeram frente às mudanças mostra que apesar de todo o preconceito instituído na sociedade, a união por reconhecimento, representatividade e valorização continua avançando e ganhando cada vez mais espaço dentro das discussões de diversos setores da vida das pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a educação tem um papel importante na desconstrução de estereótipos raciais e na valorização das culturas afro-brasileira e africana. A implementação de políticas como a Lei 10.639/2003 é um passo fundamental na promoção de uma educação antirracista que enfrenta de forma crítica o racismo estrutural presente no Brasil. Ao incluir a história e cultura afro-brasileira no currículo, cria-se um espaço para que as contribuições da população negra sejam reconhecidas e valorizadas, rompendo com a hegemonia eurocêntrica que historicamente marginalizou essas narrativas.

Além disso, a afrocentricidade e a perspectiva decolonial são abordagens essenciais para repensar a educação no Brasil. Elas propõem não apenas a inserção de conteúdos que contemplem a diversidade racial, mas uma reestruturação mais profunda da maneira como o conhecimento é produzido e disseminado nas escolas. Esses movimentos epistemológicos buscam reposicionar as culturas africanas e indígenas como centrais no debate educacional, oferecendo uma nova visão sobre o papel das populações historicamente subalternizadas na formação da sociedade brasileira.

Por fim, é importante destacar que a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva depende do engajamento coletivo. Professores, estudantes e toda a comunidade escolar devem se comprometer com o combate ao racismo e à valorização da

diversidade. Somente através de uma educação plural e crítica é possível construir uma sociedade mais justa, onde todas as culturas sejam reconhecidas e respeitadas, contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes e comprometidos com a equidade racial.

REFERÊNCIAS

ASANTE, M. **Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental**: Introdução a uma Ideia. Ensaios Filosóficos, Volume XIV–Tradução: Renato Nogueira, Marcelo J. D. Moraes e Aline Carmo. Dezembro/2016.

BOTLER, Alice Miriam Happ. Injustiças vividas e demandas por reconhecimento numa escola pública: expressões de estudantes do ensino médio. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e238752, 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. PARECER N.º: CNE/CP 003/2004 Brasília, 2004.

DUBAR, C. **Para uma teoria sociológica da identidade**: a socialização. Porto: Porto Editora, 1997.

DURBAN. **Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Durban, 31 de agosto a 8 de setembro de 2001.

GAIA, Ronan da Silva Pereira. Comin, Fabio Scorsoline. **A afrocentricidade como perspectiva epistemológica no contexto brasileiro**. Revista África e Africanidades-Ano XIII- n 34, maio de 2020.

HALL, Stuart. **Identidade cultural e diáspora**. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Rio de Janeiro: Iphan, 1996, p. 70

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Ramalho, Bárbara Bruna Moreira. Carvalho, Paulo Felipe Lopes de. **A Educação Como Prática De Liberdade: Uma Perspectiva Decolonial Sobre A Escola**. Educação em Revista|Belo Horizonte|Dossiê - Paulo Freire: O Legado Global|v.35|e214079|2019.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves-A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis- o retorno. *In*: A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações/Lucídio Bianchetti, Ana Maria Netto Machado, organizadores. 2.ed.-Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

MIRANDA, Denis de. **A construção da identidade do oficial do Exército Brasileiro**. Ano: 2021. Dissertação (mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 173 f. 2012. Disponível em: [1011761_2012_cap_2.pdf \(puc-rio.br\)](https://puc-rio.br/1011761_2012_cap_2.pdf). Acesso em: 11 jul. 2024.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Candau, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia Decolonial E Educação Antirracista E Intercultural No Brasil**. Educação em Revista | Belo Horizonte | v.26 | n.01 | p.15-40 | abr. 2010.

REGIS, Keith Emanuelle Matias. Miranda, Carmélia Aparecida da Silva. **A educação produzida nas encruzilhadas**: experiências em terreiros de Candomblé e docência na educação básica. Revista África e Africanidades-Ano XIII- n 27, julho de 2018.

RUFINO, Luiz. **Vence Demanda**: educação e descolonização. 1 ed-Rio de Janeiro: Mórula 2021

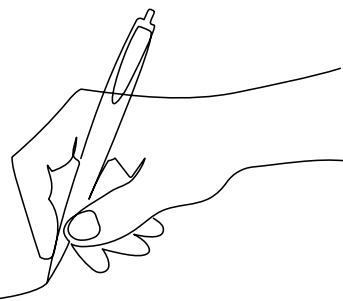
SANTOS, Sônia Querino dos Santos. Machado, Vera Lúcia de Carvalho. **Políticas públicas educacionais**: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 95-112, jan./mar. 2008.

TORRES, Sirlei Alves. JESUS, Leandro Santos Bulhões de. **A Lei Nº10.639/2003 E O Currículo Afrocentrado**: Desafios e Possibilidades Da Educação Para As Relações Étnico-Raciais. Pensando Áfricas e suas diásporas NEABI – UFOP - Mariana/MG Vol. 01 N. 01 – jan/jun 2018 Anais do IV Seminário Pensando Áfricas e suas diásporas.

VERRANGIA, Douglas. Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 705-718, set./dez. 2010.

O ENSINO DE MICOLOGIA NO ENSINO BÁSICO: UMA ANÁLISE DESCRITIVA DOS LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD 2021

Vitoria Karoline Araujo Albernaz (UFOB)



INTRODUÇÃO

Dentre os três grandes Reinos Biológicos mais conhecidos (Animal, Vegetal e Fungi), o conteúdo relacionado aos fungos são os menos abordados no ensino básico, sendo muitas vezes apresentado em sala de aula de modo superficial, com ênfase somente nas ilustrações do livro e os textos que o mesmo possui, conduzindo o estudante a uma visão restrita do grupo e associando-os a algo negativo, como exemplo pragas em plantações, micoses e outros malefícios (Silva; Santos, 2016).

A falta de contextualização e a ausência de práticas alternativas no ensino torna a Micologia e seus conteúdos prejudicados em sua abordagem. Por exemplo, o Reino Fungi é estudado no ensino médio, assim como os conteúdos que envolvem os líquens (associação ecológica entre fungos e algas), de maneira restritiva, com o foco voltado quase exclusivamente para aspectos ecológicos, e mais raramente nos aspectos taxonômicos e reprodutivos. No entanto, os fungos possuem uma complexidade celular e estrutural que não são abordadas em sala de aula, e que os livros didáticos, ao abordarem esse conteúdo, abrangem somente o fato dos fungos serem “seres eucarióticos, unicelulares ou pluricelulares”: sem um foco nessas informações, tudo é ensinado de modo superficial.

Comumente tais assuntos são restritos à memorização de conceitos e terminologias, sem incentivo a questionamentos por parte dos alunos e nem dos docentes. Na maioria das vezes os fungos são tratados como “esquisitos” e “desprezíveis”, por “embolorar pães”, “estragarem sapatos”, “mofarem paredes com manchas de diferentes cores” e, principalmente, “causarem doenças”, tudo isso como resultado da esquematização dos conteúdos inclusos nos livros didáticos, e como ele é abordado por parte dos professores (Gomes, 2019).

Partindo disso, o objetivo deste trabalho é compreender como o assunto de micologia é abordado nos livros do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2021, analisando de forma crítica os conceitos de fungos que são abordados, as ilustrações, exercícios e a importância dos fungos para o meio ambiente e sociedade.

1 LIVROS DIDÁTICOS E A MICOLOGIA

No Brasil, para apoiar as ações educativas em sala de aula e dar suporte ao trabalho dos professores junto aos alunos, há o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Este programa é uma ação do Governo Federal que avalia, compra e distribui livros didáticos para alunos e professores do Ensino Fundamental e Médio em todo o país, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão ligado ao Ministério da Educação (MEC) (Rosa, 2009).

Atualmente, os livros didáticos representam a principal, senão a única, fonte de trabalho como material impresso na sala de aula em muitas escolas da rede pública de ensino, tornando-se um recurso básico para o aluno e para o professor, no processo de ensino-aprendizagem (Frison et al., 2009).

Para o estudo dos fungos tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, os estudantes têm o livro didático como a principal fonte de consulta, e mesmo com a criação de novas tecnologias edu-

cacionais, o livro didático continua sendo, em muitos casos, o único material disponível e a única fonte de saber científico tanto para professores como para os alunos (Gomes, 2019).

Alguns autores já buscaram observar como esses conteúdos estão abordados em diversos livros didáticos nos últimos anos. Rosa e Mohr (2010) realizaram uma análise com cinco livros didáticos utilizados entre o 6º e 9º anos, em escolas municipais da cidade de Florianópolis, Estado de Santa Catarina, Brasil. A avaliação baseou-se na caracterização e presença do tema “fungos”, a linguagem utilizada nos livros, a utilização de figuras e ilustrações, a relação dos fungos com outros seres vivos, a relação entre os fungos e a saúde humana e a relação com a vida cotidiana dos alunos. Foi observado pelos autores que, dos cinco livros didáticos analisados por eles, todos apresentavam falhas com base no critério utilizado na pesquisa, com um deles, por exemplo, dedicando somente uma página para abordar o conteúdo inteiro de micologia, enquanto os outros livros apresentaram problemas mais relacionados com as figuras em relação às cores e tamanhos.

As falhas nos livros didáticos, resumindo a temática dos fungos a poucos parágrafos, ou por vezes citando-os em paralelo a outros conteúdos de Biologia/Ciências, gera uma grande problemática sobre o que os alunos sabem desse Reino: são formadas concepções alternativas (conhecimentos construídos de forma errada pelos estudantes, antes ou durante o processo de aprendizagem) deixando no desconhecido a grande importância dos fungos para a sociedade. Dessa forma, é de suma importância atrelar as aulas de micologia com metodologias didáticas adicionais, fazendo com que o livro seja somente um instrumento de suporte.

Delavalli e Corrêa (2014) destacam que um dos grandes problemas na educação é que os alunos se encontram desestimulados devido à monotonia e cansaço das aulas puramente teóricas, com o professor à frente dos estudantes fornecendo o conhecimento, por

vezes apenas copiando no quadro o conteúdo, e os alunos sentados em fileiras, agindo apenas como ouvintes: esse cenário desencoraja tanto o aluno quanto o professor e, por este motivo, é importante a busca e execução dessas novas metodologias.

2 METODOLOGIA

A primeira etapa do trabalho focou-se na avaliação e delimitação dos conteúdos de micologia presente nos livros didáticos, com base nos parâmetros nacionais. A pesquisa se caracterizou por uma busca de análise documental, na qual visa recolher dados que abrangem vários documentos. No caso desta pesquisa, os documentos analisados serão os livros de ciências da natureza do ensino médio aprovados na PNLD 2021.

O foco da pesquisa é no ensino médio devido ser onde encontram-se conteúdos de micologia nos livros didáticos muitas vezes de maneira transversal, e além de encontrar assuntos de micologia, se encontram os assuntos que envolvem a biodiversidade. Como a BNCC já abrange a micologia no ensino fundamental, não foi realizada a busca sobre o assunto de micologia abordado com os alunos deste período.

As análises dos livros didáticos foram feitas a partir de um link de acesso para consulta de todos os livros do PNLD 2021. Ao total são sete coleções: (1) *Moderna Plus*; (2) *Conexões*; (3) *Diálogo*; (4) *Ciências da Natureza*; (5) *Matéria, Energia e Vida*; (6) *7 Multiversos Ciências da Natureza*; e (7) *Ser protagonista ciências das naturezas e suas tecnologias*. Cada coleção é constituída por seis volumes que abrangem da 1º ao 3º série do Ensino Médio, totalizando 42 livros.

Como todos os livros no link de acesso são em formato PDF, foi possível realizar a busca através da pesquisa visual do arquivo e pela busca de termos-chaves dentro do próprio leitor de PDF no computador, como “fungos”, “micologia”, “micorriza”, “líquen”, “hifa” e

“micélio”. Dos 42 livros analisados, apenas três deles incluem claramente a temática dos fungos, enquanto os demais somente falam de fungos indiretamente, citando-os quando se está falando de alguns poucos assuntos de ecologia ou nos assuntos de bioquímica, como a fermentação, onde o fungo não é o tema central do assunto. Desta maneira somente foi analisado criticamente esses três livros/volumes, pois dentre as 42 obras são os únicos que separam uma parte do livro para abordar a temática de micologia.

Ao analisar cada um dos livros, levou-se em considerações as seguintes temáticas: Como os fungos são conceituados, as ilustrações presentes nas obras, os exercícios propostos nos livros, e se eles abordam a importância dos fungos para o meio ambiente e sociedade.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Análise do tema “Micologia” nos livros didáticos

Durante a pesquisa foi buscado em quais livros apareciam a temática fungos, através da busca por termos-chaves dentro do próprio arquivo PDF no computador (ex. “fungos”, “micologia”, “micorriza”, “líquen”, “hifa”, “micélio”, etc.). Mesmo com alguns livros citando os fungos em determinados momentos, notava-se não ser o foco dos autores. A Tabela 1 apresenta quais conteúdos representativos de micologia aparecem dentre os 42 livros.

Tabela 1 - Análise dos conteúdos do tema “Micologia” inclusos nos livros didáticos do PNLD 2021

Coleção: Conexões Ciências da Natureza e suas tecnologias		
Volumes	Nome dos livros	Conteúdo
Vol.1	Matéria e energia	Cita fungos na explicação de decomposição, cita o nome de fungo ao explicar o ciclo biogeoquímico.
Vol.2	Energia e Ambiente	Não cita fungos em nenhum conteúdo
Vol.3	Saúde e tecnologia	Cita fungos em doenças infecciosas
Vol.4	Conservação e transformação	Aparece como exemplo ao explicar células eucarióticas
Vol.5	Terra e equilíbrios	Citado em evidência moleculares
Vol.6	Universo, materiais e evolução	Cita fungos na degradação do plástico
Coleção: Multiversos - Ciências da Natureza		
Volumes	Nome dos livros	Conteúdo
Vol.1	Matéria, energia e a vida	Cita fungos ao explicar célula eucariótica; cita ao falar dos agrotóxicos; Cita fungos como decompositores; cita fungos nos níveis de organização celular; fala da descoberta da penicilina.
Vol.2	Movimentos e equilíbrios na natureza	Cita fungos em ciência dos catalisadores
Vol. 3	Eletricidade na sociedade e na vida	Não tem a temática fungos e não cita fungos em nenhum momento.

Fonte: Elaboração própria.

De todos os livros, foram selecionados 3 (três) para realização de uma análise crítica. Esses livros escolhidos de fato abordam o tema de micologia. Foram analisados como os fungos são conceituados, as ilustrações utilizadas, os exercícios propostos nos livros e se eles abordam a importância dos fungos para o meio ambiente e sociedade.

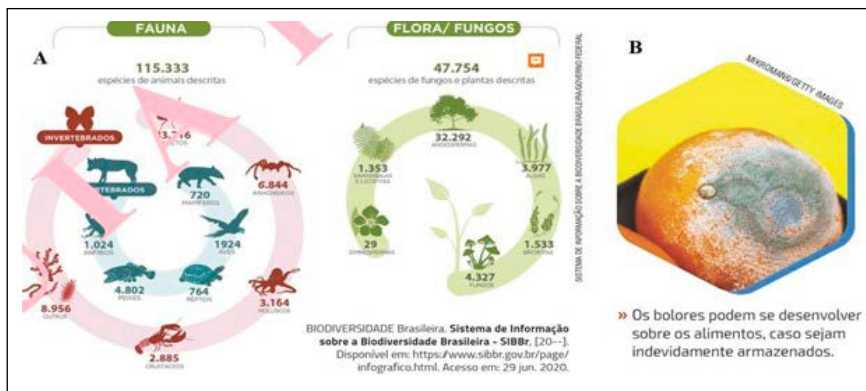
Livro coleção *Multiversos - Ciências da natureza*, Vol.5 (Ciência, sociedade e ambiente

A temática dos Fungos aparece na unidade 4: “Proteção da natureza e sustentabilidade”. Essa unidade é dividida em três temas: (1) Biodiversidade; (2) Impactos ambientais; e (3) Conservação, preservação e sustentabilidade, sendo a micologia abordada no tema (1) biodiversidade, a partir da página 131.

O tema (1) Biodiversidade se inicia com uma análise de dados da quantidade de espécies de animais e plantas descritas para o Brasil. Nessa análise já existe, de pronto, um erro, pois os autores colocam fungos juntamente com as plantas, quando ele deveria estar em uma coluna diferente, assim como os animais estavam separados das plantas, já que os fungos possuem seu próprio Reino. Colocá-los juntamente com as plantas pode fazer os alunos entenderem fungos como plantas ou que eles possuem um parentesco próximo e por este motivo estão juntos. (Figura 1.A).

Os fungos aparecem descritos de modo superficial em dois parágrafos somente, e ao lado de uma imagem de um bolor sobre uma laranja (Figura 1.B), enquanto que as plantas e os animais possuem uma página para eles com várias imagens e tabelas. O livro poderia ter abordado mais sobre os fungos como, por exemplo: Seu modo de reprodução e forma de alimentação, além de que poderiam ter explorado mais nas imagens, colocando fotos de macrofungos em seu habitat natural para que os alunos possam reconhecer que um fungo é mais do que apenas um “bolor em uma laranja”.

Figura 1. A. figura de fungos juntamente com plantas; B. figura bolor na laranja.



Fonte: PDF do livro *Coleção Multiversos - ciências da natureza Vol.5 (Ciência, sociedade e ambiente)*

Em relação às **ilustrações**, o livro possui uma única imagem, que é de um bolor em uma laranja, impossibilitando o aluno de reconhecer exatamente um fungo, sabendo apenas como um grupo específico (uma levedura de Ascomycota) fica ao estar decompondo um alimento.

Apesar de abordar os fungos em dois parágrafos, focando em quem eles são e neles atuando como decompositor, os **Exercícios propostos** ao final da unidade possuem somente uma questão que envolve fungos, e que é sobre micorrizas. Em momento algum o livro aborda esse conteúdo, impossibilitando os alunos de conseguirem responder a questão.

Com relação a temática da **importância dos fungos para o meio ambiente e sociedade**, o livro não o aborda. Mesmo com os autores abordando o assunto de decomposição, não é colocado o quanto isso é importante para o meio ambiente: apenas é posto que “os fungos fazem decomposição”.

Livro Coleção Diálogo: Ciências da natureza e suas tecnologias, Vol.2 (Vida na Terra: como é Possível?)

Os fungos aparecem nas páginas 62 e 63 com foco em microfungos decompositores ou fungos associados a doenças. O capítulo inicia falando que os fungos estão presentes no dia a dia, e um ponto interessante e positivo deste livro, é que os autores abordam que fungos não são plantas, explicando a diferença entre ambos.

Com relação ao **conceito do que são os fungos**, os autores conceituam o que eles são, explicando que são seres eucarióticos unicelulares ou pluricelulares, inserem exemplos de leveduras como fungos unicelulares e ainda falam o que seriam as leveduras e onde elas e os demais fungos crescem. O lado negativo da conceituação dos fungos neste livro é que o foco é muito maior nas leveduras: eles não trazem exemplos de fungos pluricelulares, ou mesmo imagens de outras espécies de fungos além das leveduras.

Com relação às **ilustrações**, os autores deixam muito a desejar: eles trazem muitas imagens de microfungos (Figura 2.A), e novamente, como em outros livros, imagem de um bolor em uma fruta, não abordando outros grupos de fungos, o que dificulta o aluno entender e visualizar o que seria um fungo em campo ou no dia-a-dia. Nas questões até aparece a imagem de um cogumelo, mas como não foi apresentado aos alunos na parte dos conceitos, essa figura pode fazê-los ficarem mais confusos.

Em relação aos **exercícios propostos**, esse livro tem muitas questões ao final do tema abordado: algumas possuem o foco em liquens (que também é algo abordado no capítulo), há questões que abordam substâncias tóxicas que alguns fungos possuem, e citam na questão a espécie de um fungo que é tóxico, inserindo a única imagem de um macrofungo no livro (um cogumelo). No entanto, em nenhum momento os autores abordam que algumas espécies de fungos podem ter substâncias tóxicas, tornando assim a questão

complexa e difícil para resolução com base somente no livro didático. Há também uma questão de vestibular da UFSC-SC que aborda a degradação da lignina, e é outra questão difícil de responder só com base no conteúdo abordado no livro, pois não é explicado que os fungos têm essa capacidade.

Com relação à temática da **importância dos fungos para o meio ambiente e sociedade**, os autores abordam os fungos como seres causadores de algumas doenças e isso, se não for bem explicado pelo professor, pode gerar “micofobia” (medo ou aversão aos fungos) por parte dos alunos. De modo geral, os fungos são abordados como seres importantes para a sociedade, com importância para a indústria farmacêutica e alimentícia, e ao abordar a questão alimentícia, os autores trazem exemplos de fungos comestíveis, como o *Shitaki* [*Lentinula edodes* (Berk.) Pegler] e *Shimeji* [*Lyophyllum shimeji* (Kawam.) Hongo], no entanto não há imagens desses fungos no livro, impossibilitando o aluno de conhecer como seriam esses fungos alimentícios. Com relação ao meio ambiente é abordado a importância das micorrizas e líquens para os seres vivos, sem detalhes destas associações mutualísticas entre fungos e plantas (micorriza), e fungos e algas (líquens).

Livro Coleção Moderna Plus - Ciências da natureza e suas tecnologias, Vol.2 (Água e vida.)

Os fungos são apresentados no capítulo 1, onde também são abordados os vírus, bactérias, arqueas e protoctistas (protistas). Este capítulo é denominado como “Os seres mais simples: Vírus, Bactérias, Arqueas, Protoctistas e Fungos”, um erro conceitual onde inserem os fungos, organismos com funções celulares comparáveis a animais, como meros “seres simples”. Os autores iniciam abordando os vírus, depois abordam as bactérias e arqueas, em seguida abordam os protoctistas (protistas) e algas, e por fim,

abordam o Reino dos fungos. Apesar de incluí-los nos organismos “mais simples”, esse é livro mais completo em relação ao tema dos três livros analisados.

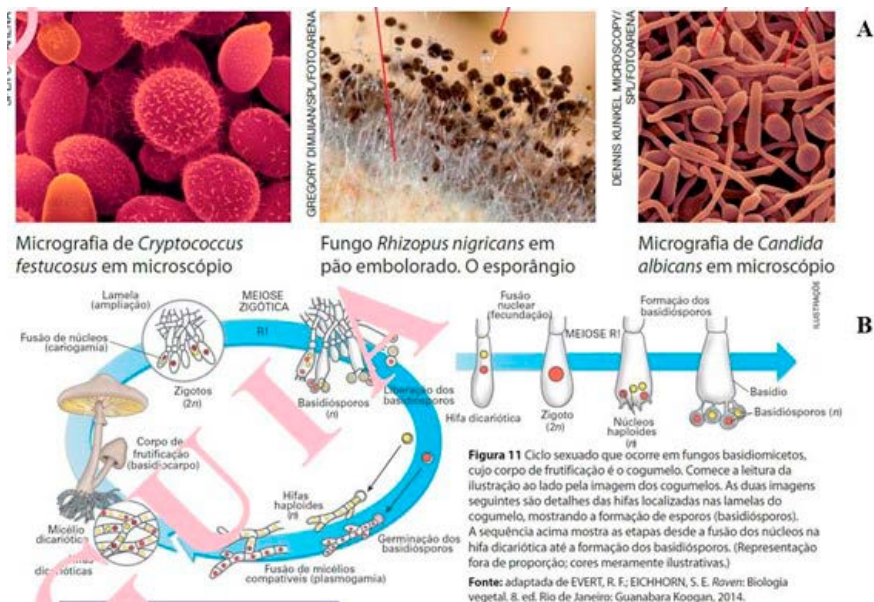
Mesmo sendo o mais completo, os autores cometem um erro conceitual logo no início do conteúdo ao incluir o **conceito do que são os fungos**, pois comparam quitina de artrópodes com quitina de parede dos fungos, como se fosse uma convergência evolutiva entre estes organismos, porém uma é usada na formação de exoesqueleto (nos artrópodes) e a outra está presente na parede celular, sendo estruturas completamente distintas e de origem evolutiva completamente diferentes. Os fungos são conceituados de uma forma abrangente e simples, porém que funciona com alunos do ensino médio. De todos os livros analisados, esse é o único que conceitua a reprodução fúngica, sendo a explicação muito boa e de fácil compreensão - os autores separaram um tópico exclusivo para explicar como ocorre a reprodução, etapa por etapa, e juntamente com a explicação colocaram uma imagem explicando a reprodução: algo importante, pois os alunos conseguem visualizar o que está sendo explicado pelo professor (Figura 2.B).

Em relação às **ilustrações**, esse é o único livro que coloca a imagem de um macrofungo durante a explicação do conteúdo: algo importante para os alunos verem o que de fato é um macrofungo; Além disso, como em todos os outros livros, este possui uma imagem de uma levedura e a imagem explicando o processo de reprodução dos basidiomicetos (Basidiomycota), com uma qualidade muito boa e de fácil compreensão.

Em relação aos **exercícios propostos**, os autores incluem a proposição de uma atividade prática muito legal, porém com foco em decomposição. O livro também possui um exercício de montar uma tabela de comparação entre fungos, algas e protozoários com relação a nutrição, organização estrutural, ambiente onde vivem e exemplos de cada um.

Apesar desses bons detalhes, o livro possui uma questão de vestibular da FUVEST-SP que os alunos podem ter dificuldades em responder já que alguns termos não foram apresentados a eles como, por exemplo o termo “sapróbio” e “anaeróbico”. Outra questão que os alunos podem ter dificuldade para a resolução é uma sobre as leveduras, com a mesma problemática da questão anterior, por alguns termos não terem sido apresentados no decorrer da explicação do livro didático.

Figura 2. A. Imagem de microfungos presentes no livro da *Coleção Diálogo: Ciências da natureza e suas tecnologias, Vol.2 (Vida na Terra: como é Possível?)*, onde é possível ver representantes de três filós, mas sem nenhuma indicação desta informação (da esquerda pra direita, *Cryptococcus festucosus* - Basidiomycota, *Rhizopus nigricans* - Zygomycota, e *Candida albicans* - Ascomycota); **B.** ciclo de vida simples para reprodução de Basidiomycota (descrito como basidiomicetos), presente no livro da *Coleção Moderna Plus - Ciências da natureza e suas tecnologias, Vol.2 (Água e vida.)*.



Fonte: (A) *Coleção Diálogo: Ciências da natureza e suas tecnologias, Vol.2 (Vida na Terra: como é Possível?)*;

(B) *Coleção Moderna Plus - Ciências da natureza e suas tecnologias, Vol.2 (Água e vida.)*

Com relação a temática da **importância dos fungos para o meio ambiente e sociedade**, esse é o único livro que separou um tópico denominado: Importância ecológica e econômica dos fungos. Uma coisa interessante é que os autores abordam outras importâncias além da decomposição, como a associação com as raízes das plantas(micorrizas), fermentação e produção de antibióticos. Os autores também abordam questões diversas, como por exemplo, do fungo *Rhizopus nigricans* Ehrenb. como fonte de esteróides e de compostos anti-inflamatórios, e fala dos fungos sendo utilizados pela indústria farmacêutica para produção de vitaminas e hormônios. Dessa forma, ao mesmo tempo em que os autores utilizam os exemplos clássicos da fermentação, decomposição e produção de penicilina, eles também abordam outras questões importantes que os fungos desenvolvem para a sociedade e o meio ambiente.

CONCLUSÃO

Ao concluir as análises dos livros didáticos, notou-se que todos eles abordam os fungos de modo superficial, mesmo no caso do *Coleção Moderna Plus*, que é o livro com o melhor conteúdo, dando foco muitas vezes nos microfungos e não abordando os macrofungos de maneira suficiente, que possuem uma grande diversidade e que tem importância para a sociedade e meio ambiente. Foi possível analisar também que em todos os livros os fungos eram tratados apenas como seres importantes para a decomposição de matéria orgânica, algo que realmente os fungos fazem, porém negligenciando todas as outras importâncias ecológicas que os mesmos apresentam, como a ampliação da rede micelial para obtenção de nutrientes para as plantas na localidade onde se encontram, ou mesmo servindo de alimento para humanos e animais.

Por isso, há muitos pontos que precisam de melhorias como por exemplo: (1) o maior uso de imagens, que muitas vezes são somente

de microfungos; (2) explicar a importância ecológica e econômica dos fungos, com foco em outras importâncias além da decomposição e da produção de penicilina; (3) aproximar os alunos do conteúdo, da mesma forma que fazem quando abordam plantas e animais dando exemplos do dia-a-dia; e (4) trabalhar esses conteúdos negligenciados de uma forma que faça com que os alunos se interessem pelo Reino Fungi.

REFERÊNCIAS

AMABIS, Jose Mariano. et, al. **Coleção Moderna Plus- Ciências da natureza e suastecnologias (Água e vida.)**. São Paulo: Moderna, 2020. 160 p. v. 2.

DELAVALLI, C; CORRÊA, M. M. C. Informática na Educação: uso de aplicativos para estímulo do estudo em rede. (Trabalho de Conclusão do Curso Sistema deinformações) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Junho de 2014.

FRISON, Marli Dallagnol; VIANNA, Jaqueline; CHAVES, Jéssica Mello & BERNANDI, Fernanda Naimann. **Livro didático como instrumento de apoio para construção de propostas de ensino de ciências naturais**. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2009.

GOMES, Matheus Soares. **Estratégias dinamizadoras e suas contribuições para o ensino de biologia (Micologia) no ensino médio**. Tese de Mestrado, Universidade Estadual do Piauí. Teresina, Piauí, 2019.

GODOY , Leandro pereira. et al. **Coleção Multiversos- ciências da natureza (Ciência,sociedade e ambiente.)**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2020. 272 p. v. 5.

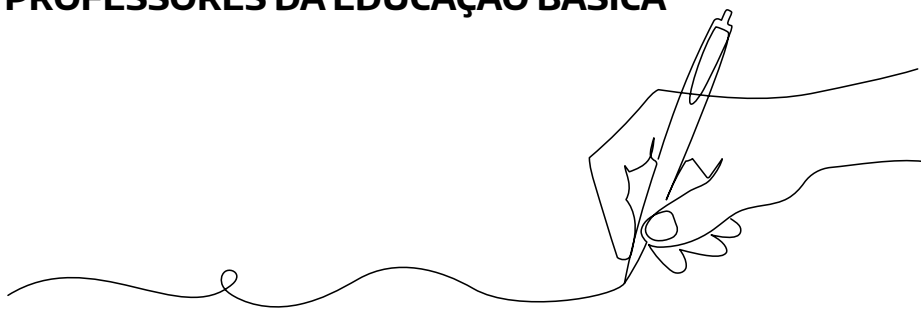
SENA, Brenda Letícia; SANTOS, Solange Xavier. Estudando fungos por meio deatividades práticas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE MICOLOGIA, 8., 2016, Florianópolis. **Anais do VIII Congresso Brasileiro de Micologia**. Florianópolis: Sociedade Brasileira de Micologia, 2016. p. 318. Disponível em: http://micolab.paginas.ufsc.br/files/2017/05/anais_2016_cbmy.pdf. Acesso em: 07 set. 2024.

ROSA, Marcelo D'Aquino. **Os fungos na escola: análise dos conteúdos de micologia em livros didáticos do ensino fundamental de florianópolis**. Trabalho de conclusão de curso, universidade Federal de Santa Catarina, Florianopolis, 2009.

ROSA, Marcelo D'Aquino; MOHR, Adriana. Os fungos na escola: análise dos conteúdos de Micologia em livros didáticos do ensino fundamental de Florianópolis. **Experiências em Ensino de Ciências**, Cuiabá, v5, n.3, p. 95-102, set./dez. 2010.

PARTE 2:

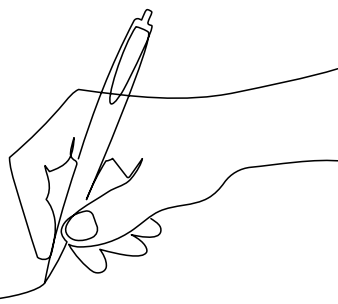
A ESCRITA DE RESENHAS PELAS MÃOS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA



UMA RESENHA DE *O ENSINO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS EM DIFERENTES PERSPECTIVAS*

João Caetano de Souza (SME Baianópolis-BA/SEC-BA)

Maria Adilma Vilela de Almeida (SEDUC-BA)



Como tratar o ensino e a formação de professores de línguas sob diferentes perspectivas? A resposta a essa pergunta é um convite à leitura do livro em comento, organizado pelas professoras Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto, doutora em Filologia e Língua Portuguesa; e Aline Ribeiro Pessôa, doutora em Linguística Aplicada, ambas vinculadas ao Centro das Humanidades da Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB.

A obra reúne nove trabalhos desenvolvidos por diferentes pesquisadores(as) que atuam nas áreas dos estudos linguísticos ou ensino de línguas (materna, inglesa e francesa) e contempla dois objetivos centrais: o primeiro, fornecer material que agregue conhecimento para os pesquisadores, professores em formação inicial e/ou continuada e alunos; o segundo, propagar ideias e perspectivas de melhoria qualitativa do ensino de línguas, atrelado à formação acadêmica de professores.

Estruturado ao longo de 213 páginas, o livro foi organizado em 9 capítulos e duas partes, constituindo-se em um material rico e diversificado, sobretudo pelas múltiplas abordagens em torno do tema central da obra, que envolve tanto a melhoria qualitativa do ensino de línguas, quanto a formação acadêmica de professores.

O capítulo um, escrito pela professora Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto, aborda um estudo realizado a partir da Crítica Textual (ciência que se preocupa com a restituição da forma genuí-

na dos textos) sobre o processo de transmissão de textos literários em livros didáticos (LD) de Língua Portuguesa (LP) utilizados nas escolas brasileiras e as suas implicações na formação de professores(as), e, conseqüentemente, do(a) estudante. É uma temática bastante explorada nas últimas três décadas e a análise crítica dos LD acende o alerta de que, quando mal elaborados, a composição textual contida neles pode ampliar as desigualdades sociais, visto que muitos alunos só os têm como material para estudo dos referidos textos.

Para o trabalho filológico, foram selecionados 16 livros didáticos, e destes, 4 apresentam fragmentos das obras literárias *Os Sertões* de Euclides da Cunha e 5 de *O Guarani*, de José de Alencar. Após apreciação com uso das edições mais antigas de cada obra, identificou-se os principais problemas: de omissão (19), de alteração (35), de adição (13), de substituição (25); as variantes encontradas são de palavras, pontuação, títulos, frases e até parágrafos inteiros.

A autora conclui o capítulo, principalmente, recomendando que o (a) professor (a) tenha uma boa formação em Crítica Textual, além de técnica, para avaliar as obras didáticas adotadas em suas respectivas escolas. Reforça também que os(as) alunos(as) têm que ser informados(as) sempre que os textos literários utilizados nos livros didáticos são fragmentos, e que estes podem apresentar problemas de transmissão, sendo, portanto, imperativo desenvolver um bom hábito de leitura das obras mais fidedignas.

No segundo capítulo, intitulado “Língua Portuguesa na Educação Básica: articulando práticas de linguagem com o gênero *meme*”, as professoras Sandra Carneiro de Oliveira e Fátima Aparecida de Souza trazem uma nova perspectiva para o ensino da Língua Portuguesa (LP) na Educação Básica, tendo como referência as unidades de ensino (Geraldí, 1985 [1984]), a base teórica dos estudos sobre Linguística (Antunes, 2009, Bagno, (2007[1999]) e a metodologia de Sequências Didáticas – SD (Dolz, Noverraz; Schneuwly, 2004).

Para tratar sobre o ensino de LP na Educação Básica, são apresentados os eixos orientadores contidos em documentos oficiais (PCNs, 1997; BNCC, 2017) - o texto, a leitura e a escuta, a produção textual oral/escrita/multimodal e a análise linguística, para, em seguida, apresentar a articulação destas práticas de linguagem ao gênero *meme*. A proposta de ensino de LP por intermédio de uma SD utilizou as contribuições da sociolinguística e análise do discurso, por isso foram considerados dois aspectos: a crise sanitária ocasionada pela pandemia da Covid-19, e a época da virtualidade, em que a utilização massiva da internet popularizou o gênero *meme*.

As autoras apresentam uma proposição de SD, organizada em seis etapas: 1. Apresentação da situação (Exposição da proposta de pesquisa/estudos: SD para o estudo de *memes* da Barbie com crítica social e política); 2. Estudo do gênero. Pesquisa e leituras pelos alunos com orientação do professor; 3. Produção textual de *meme(s)* em grupo; 4. Reescrita/reelaboração; 5. Produção da versão final. A partir desta estrutura basilar a SD é descrita passo a passo. Nas considerações finais as professoras apontam algumas vantagens da utilização de SD no ensino de gêneros e alertam sobre a necessidade de o ensino da língua materna ser contextualizado com os acontecimentos sociais e coletivos.

A temática cultura digital e multiletramentos e as perspectivas da BNCC (BRASIL, 2017) para o Ensino Médio inaugura o capítulo três do livro, escrito por Valéria Rios Oliveira Alves e Thaís Nascimento Santana, que tratam das possibilidades de ensino de Língua Portuguesa (LP) a partir da análise multissemiótica dos textos contidos nos Cadernos de Apoio à Aprendizagem (CAA) criados pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA, 2021) para atender aos alunos com e/ou sem acesso aos meios digitais, inclusive a internet, quando do trabalho remoto, no período da pandemia da Covid-19.

As autoras refletem sobre as concepções de tecnologias, cultura digital e multiletramentos para o ensino em contextos digitais,

além de destacar a intersecção desse trabalho apoiado na concepção dialógico-discursiva da linguagem, lembrada nos documentos oficiais (PCNs, 1997; BNCC, 2017). No aprofundamento dos estudos, as autoras apresentam a análise feita com o *corpus* da pesquisa e consideram que os CAA foram de grande relevância para o trabalho com a língua no contexto da cultura digital, que mesmo tendo sido utilizados de maneira remota, contribuíram sobremaneira para o desenvolvimento do contexto dos multiletramentos.

No capítulo quatro, os autores Marco André Franco de Araújo e Francisco José Quaresma apresentam um interessante e atual estudo sobre o ensino de Línguas Estrangeiras para Crianças (LEC) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, utilizando a pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso ocorrido numa escola pública de Goiânia-GO.

O estudo ancora-se em documentos oficiais sobre o ensino (LDBEN, 1996; DCNGEB, 2013; BNCC, 2017), além de autores ligados à área de Linguística Aplicada (Magiolo; Tonelli, 2020; Cordeiro, 2014) e crítica (Hoelzle, 2021; Kawachi-Furlan; Malta, 2020; Secatto, 2020), dentre outros. O trabalho científico apresenta uma clara interpretação de dados, convergindo para conclusões interessantes, dentre as quais está a necessidade de um ensino contextualizado entre teoria e prática, focado na realidade social em que os alunos vivem e na necessidade de formação direcionada e contínua aos professores de LEC.

No quinto capítulo da primeira parte, com o título “O ensino de língua francesa na UFOB: entre *FLE* e *FOU*”, a autora Clarissa Prado Marini apresenta o curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (BIH), da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Diante da constante procura pelos componentes voltados para a Língua Francesa (LF)- pelos discentes, por professores e TDE da instituição, bem como de pessoas externas-, é possível identificar a necessidade do ensino de francês dentro de uma abordagem *Français sur objectifs spécifiques* – FOS ou ainda *Français sur objectifs universitaires* – FOU.

A autora esclarece em seu estudo, que o ensino de língua francesa na UFOB não está inserido num curso de Letras-Francês ou de Letras-Português e apresenta uma retrospectiva histórica do ensino da LF, abordando conceitos, métodos utilizados e os contextos relacionados aos sistemas de ensino, bem como às respectivas especificidades de cada abordagem.

Na finalização do capítulo, a autora pondera as reflexões que traz sobre o ensino da LF na instituição UFOB, manifestando sua pretensão de esclarecer como ele acontece, ressaltando o impacto sofrido pelo trabalho remoto com aulas *online*, em razão da pandemia Sars Covid 19. Além disso, há uma provocação institucional, no sentido de que o ensino de LF possa ser ampliado na universidade, abrindo diálogo para implementação de cursos de francês nos diferentes cursos de graduação ofertados no *campus*.

O capítulo seis, que inaugura a segunda parte do livro, intitulado “O *feedback* corretivo oral em uma experiência de desenvolvimento profissional docente”, a professora Aline Ribeiro Pessoa discorre sobre uma pesquisa-ação colaborativa conduzida por ela em uma escola da Secretaria de Educação do Distrito Federal. O estudo contou com a participação da autora e de uma professora de inglês e contemplou dois objetivos: contribuir para o processo de desenvolvimento profissional de uma docente de inglês e colaborar para a ampliação de seus conceitos científicos sobre *feedback* corretivo oral (FCO).

A autora utiliza a abordagem sociocultural para esclarecer que o FCO é concebido pela interação entre o professor e o aluno em seu processo de aprendizagem. Na abordagem sobre FCO utilizada na pesquisa-ação, são apresentadas duas concepções do termo *feedback*: cunhados por Chaudron (1977) e Ellis (2009), além de trazer outros estudos sobre FCO, fenômeno altamente complexo, pois inclui as dimensões cognitiva, social e psicológica.

Os resultados da investigação demonstram o emprego de três dos distintos tipos de FCO existentes: *recast*, tradução e correção ex-

plícita. O estudo evidencia também que, quando teoricamente informados, os professores de LE criam experiências de aprendizagem satisfatórias, além de agregar sua prática a novos conceitos científicos, desenvolvendo-se melhor como profissional docente.

As autoras Viviane Pires Viana Silvestre e Barbra Sabota trazem como temática de abordagem no capítulo sete o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), realizando considerações importantes sobre formação docente e educação linguística, a partir das experiências de ambas.

O objetivo deste capítulo é o de refletir sobre a relevância do Pibid para a formação profissional docente, problematizando o percurso histórico e discutindo algumas vivências profissionais docentes. Nessa perspectiva, as autoras apresentam um breve histórico da implementação do Pibid, a fundamentação legal e, sobretudo, a importância para a formação inicial de professoras e professores da Educação Básica, assim como a proposição de dados relacionados à concessão de bolsas no âmbito do programa, a partir de informações fidedignas contidas no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Além disso, as autoras discorrem sobre as experiências desenvolvidas no âmbito do subprojeto de Inglês, principalmente no contexto pandêmico; e concluem a argumentação destacando o relevante papel que a pesquisa acadêmica desempenha em busca de alternativas para os problemas educacionais. Destacam, por fim, a contribuição do Pibid para a realização das práticas de formação docente em diferentes níveis, enfatizando em que o programa se diferencia de outras ações formativas, como estágio, residência pedagógica, dentre outras.

No capítulo oito, Fernanda Mota-Pereira nos apresenta, por meio de uma pesquisa autoetnográfica, as considerações sobre a formação de professores(as) de inglês. A autora sente-se motivada a escrever sobre a temática no intuito de compartilhar a possibi-

lidade de formação de docentes com senso crítico mais aguçado, isto é, uma formação em que o(a) professor(a), independente se da educação básica ou da academia, seja protagonista e produtor(a) de ciência. Para isso também, lança mão da pesquisa documental, analisando as articulações dos componentes no curso de graduação em Letras com Inglês na perspectiva da Análise do Discurso Crítica (Magalhães *et al.*, 2017).

Assim, no decorrer do texto, a autora chama a atenção para a necessidade de o ensino de inglês adequar-se às perspectivas progressistas do ensino, introduzindo temáticas relevantes no contexto sócio-histórico e cultural que façam parte da práxis da(o) estudante de licenciatura, e, portanto, do futuro(a) professor(a), entendendo que o ensino de língua inglesa vai além de memorização de vocabulário.

No último capítulo da coletânea, intitulado “Representação da autoidentidade docente: discursos sobre letramentos”, a professora Maria Felícia Romeiro Mota Silva aborda um estudo realizado com professores de Língua Portuguesa concluintes da graduação em Letras, ofertada pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR (CAPES, 2020). O objetivo da pesquisa consistiu em analisar, a partir dos *constructos* teórico analíticos dos Novos Estudos do Letramento – NEL e da Análise do Discurso Crítica – ADC, os processos de construção/negociação da auto identidade do profissional de Letras; sua produção, reprodução discursivas por meio de representações ideológicas em espaços formais de aprendizagem com vistas ao exercício da reflexão e do posicionamento crítico e emancipatório.

A autora traz importantes considerações sobre letramento na universidade, utilizando como aportes teóricos a Etnografia Crítica (Thomas, 1993), as concepções teórico-analíticas dos Novos Estudos do Letramento (Street, 2003, 2012, 2014) e a Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2003). Participaram da presente pesquisa 17 egres-

so do curso de letras ofertado pela PARFOR, de três municípios do Oeste da Bahia. As informações foram coletadas por meio de entrevistas e reunidas sob o tema “letramento acadêmico e formação da identidade profissional”, além de documentos que regularizam o programa e observações do cotidiano destes profissionais por um período de três meses.

Nos resultados da pesquisa são transcritas falas dos professores participantes, correlacionando-as com o aporte teórico definido para interpretação dos dados. Assim, foram analisados conceitos, juízos de valor, avaliações, evidências e diferentes graus de certeza e comprometimento em relação ao que é declarado nas respostas. A autora ainda destaca a relevância do curso de graduação em Letras no oeste baiano, que é, segundo ela, um ganho significativo para a melhoria da qualidade educacional da região, apesar dos muitos desafios a serem superados para promover a emancipação dos sujeitos e da sociedade como um todo.

Fechando o caminho percorrido pelos nove capítulos que harmoniosamente constituem o livro, o que se tem, ao final da leitura, são importantes reflexões contributivas sobre o ensino de línguas. As diferentes perspectivas trazidas pelas(os) autoras(os) podem se converter em aprendizados basilares para professores em formação inicial e/ou continuada, bem como para pesquisadores(as). Num primeiro aspecto, porque oportuniza a troca de conhecimentos sobre práticas inovadoras a partir das pesquisas realizadas e/ou aplicadas no contexto do ensino-aprendizagem. Por conseguinte, quando contribui para que o(a) professor(a) se torne mais consciente de sua atuação e amplie as condições de avaliar as necessidades de seus alunos, atuando de forma mais crítica e produtiva. Por tudo o que foi exposto, o livro constitui-se em uma leitura qualitativa e enriquecedora, contemplando de forma exitosa os objetivos originalmente traçados pelas organizadoras.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível?. São Paulo: Parábola, 2009.

ÁVILA, P. A.; TONELLI, J. R. A. As motivações para a implementação do ensino de língua inglesa nos anos iniciais de escolarização em uma escola municipal pública. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, v. 42, p. 1-10, 2020.

BARRETO, Josenilce Rodrigues de O. **Crítica Textual e Ensino**: da transmissão de textos literários em livros didáticos de Língua Portuguesa aos desafios da atuação docente. In: BARRETO, Josenilce Rodrigues de O.; PESSÔA, Aline R. (Org.). **O ensino e a formação de professores de línguas em diferentes perspectivas**. 1. ed. - Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 15-40.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como faz. 49. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007 [1999].

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**: Educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Senado Federal, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: 1998.

CAPES. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR**. Atualização: dezembro de 2019. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacaobasica/parfor>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CHAUDRON, C. *Teachers' priorities in correcting learners' errors in French immersion classes. Working papers on Bilingualism*, n. 12, p. 21-44, 1977.

DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, Bernard;

ELLIS, R. **Corrective feedback and teacher development**. L2 Journal, v. I, p. 3-18, 2009.

FAIRCLOUGH, N. A dialética do discurso. In: Magalhães, I (org.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 93-97.

GERALDI, J.W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto em sala de aula**: leitura e produção. 3. ed. Cascavel: Assoeste, 1985 [1984], p. 47-61.

GOIÁS. **Documento Curricular para Goiás – ampliado**. V. 2. Goiânia: SEDUC; CONSED; UNDIME, 2020.

GUIMARÃES, J. A. Apresentação. In: GATTI, B. A. et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014. p. 4-6.

HOELZLE, M. J. L. R. Ensino crítico para crianças: um relato de experiência acerca da práxis de Língua Inglesa no contexto da escola pública. In: GUEDES, A. de S.; VIANINI, C.; SILVA, M. M. dos S. e; LEITE, P. M. de C. C. (org.). **Ensino de Língua Inglesa no contexto brasileiro**: práticas de sucesso. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 39-61.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; MALTA, L. S. Teaching English with young learners: possibilities of critical language education. **Via Litterae: Revista de Linguística e Teoria Literária**, v. 12, n. 2, p. 153-170, 2020.

KOLLER, S. H; COUTO, M. C. P. de Paula; HOHENDORFF, J. V. (Orgs.). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. de M. **Análise de discurso crítica**: um método de pesquisa qualitativa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, E.M. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003. p. 267-270.

ROCHA, C. H. **Provisões para ensinar LE no Ensino Fundamental de 1a a 4a séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes**. 2006. 340 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2006.

SECATTO, M. G. **Me empresta o lápis cor de pele? O uso de incidentes críticos na formação de professores de Língua Inglesa para crianças**. **Via Litterae: Revista de Linguística e Teoria Literária**, v. 12, n. 2, p. 138-152, 2020.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **Cadernos de Apoio à Aprendizagem: Língua Portuguesa 3ª série Ensino Médio**. Salvador: 2021. Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br/midias/documentos/ensino-medio-linguaportuguesa>. Acesso em: 30 nov. 2021.

STREET, B. V. **Abordagens alternativas de letramento e desenvolvimento**. Teleconferência Unesco Brasil sobre “Letramento e Diversidade”, outubro de 2003. Disponível em: <http://pt.scribd.com/document/101654340/Street-Traduzido>. Acesso em: 20 dez. 2017.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

THOMAS, J. **Doing critical ethnography**. California: Sage Publications, 1993.

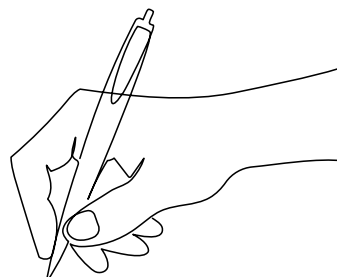
TONELLI, J. R. A.; CORDEIRO, G. S. **Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil.** Revista **MOARA**, n. 42, p. 45-63, 2014.

UFOB. Universidade Federal do Oeste da Bahia. **Colegiado do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades.** Projeto Pedagógico de Curso. 2018. Disponível em: <https://ufob.edu.br/ensino/graduacao/bihu>. Acesso em: 30 out. 2021.

ZANELLA, L. C. H.. **Metodologia da Pesquisa.** 2. ed. reimp. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ UFSC, 2013. p 89-91.

UMA RESENHA DE *DIDÁTICA DA MATEMÁTICA: UMA ANÁLISE DA INFLUÊNCIA FRANCESA*

Marcos André Teles Luna (SEDUC - Barreiras-BA)



Uma definição comporta o sentido pleno de um conceito? O ensino da Matemática pode se resumir à apresentação de uma sequência de axiomas, definições e teoremas? Para perseguir caminhos com o objetivo de responder a essas indagações, o autor Luiz Carlos Pais, doutor em Educação Matemática pela Universidade de Montpellier (França), discorre nas 127 (cento e vinte e sete) páginas do referido livro acerca de teorias relacionadas à Didática da área em foco, ao apresentar com muita maestria os conceitos, caminhos, perspectivas, aplicações e técnicas para a produção do conhecimento científico com ênfase no ensino, que considera o professor, o estudante e o saber matemático como elementos indissociáveis e interdependentes para que o fenômeno didático se estabeleça de forma profícua. Almeja, assim, pesquisas que consideram as teorias discutidas no itinerário formativo deste livro.

No capítulo de introdução, o autor destaca um panorama das questões a serem discutidas no 8 (oito) capítulos da obra. Para tanto, enuncia o cuidado e a compreensão da necessidade de resguardar o sentido original das noções a serem apresentadas, haja vista a complexidade do objeto educacional e a importância de não se perder nos achismos e interpretações rasas. A partir disso, emerge-se o objetivo central do livro, que é o de apresentar uma análise inicial da linha francesa da Didática da Matemática, no constante anseio de destacar uma das características essenciais: a formalização concei-

tual de suas constatações práticas e teóricas, no sentido de abordar a questão da formação de conceitos matemáticos e didáticos, referentes ao fenômeno da aprendizagem.

Pais (2019) aponta o teor reflexivo a ser encontrado nos capítulos seguintes, uma vez que são apresentadas indagações para instigar no leitor reflexões e o convite a participar ativamente do desafio educacional, que é contribuir de forma decisiva para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Nesse convite à leitura reflexiva da obra, o autor demarca o território da Didática da Matemática vista aqui como uma das tendências do campo da Educação Matemática no contexto do Brasil. Esse campo também é conhecido como Epistemologia Experimental, a qual reflete melhor o conjunto de conhecimentos produzidos nessa área. Na França, a primeira expressão é utilizada para representar a própria área de pesquisa educacional da Matemática. É mister destacar essa diferenciação de nomenclaturas e de contexto histórico-conceitual para oportunizar ao leitor a possibilidade de situar-se melhor nas noções a serem apresentadas.

O capítulo intitulado *Trajetórias do saber e a transposição didática* objetiva apresentar o percurso das transformações, pelos quais passam os objetos da Educação Matemática, por meio da noção da transposição didática, a partir da definição enunciada por Chevallard (1991). Essa noção é entendida como um caso especial da transposição dos saberes, no âmbito das ideias, no plano histórico da produção intelectual da humanidade, ao conceber que os conceitos de transposição e do próprio saber científico estão interligados, principalmente quando a análise desses termos remetem-se ao plano pedagógico.

A partir do exposto, faz-se necessário trazer à baila a definição de transposição didática (TTD), que passa a ser abreviada assim em todo o decorrer deste trabalho, de acordo com Chevallard (1991), como que o saber a ensinar sofre, então, um conjunto de transfor-

mações adaptativas que vão torná-lo apto a tomar lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que, de um objeto de saber a ensinar faz um objeto de ensino, é chamado de transposição didática.

Ao seguir o percurso de apresentar as noções da TTD, Pais (2019) apresenta o conceito de noosfera, conjunto das fontes de influências na seleção de conteúdos, da qual fazem parte, segundo descrição de Chevallard (1991), cientistas, professores, especialistas, políticos, autores de livros e outros agentes a interferir no processo educativo. Outro conceito a ser trazido é de criações didáticas, haja vista a escolha dos conteúdos escolares se fazerem predominantemente por meio de indicações contidas nos parâmetros, programas, livros didáticos, softwares educativos, entre outras fontes. Apesar disso, é possível depreender que alguns conceitos são verdadeiras criações didáticas introduzidas aos programas, com o intuito de facilitar a aprendizagem. Esse conceito é relevante no capítulo, pois evidencia a diferença entre o saber científico e o saber ensinado.

A fim de exemplificar a TTD, o autor apresenta uma situação relacionada ao conceito de distância e outra que se refere ao Movimento da Matemática Moderna (MMM). Aborda a diferença entre transposição didática *lato sensu* e *strictu sensu*, assim explora essas duas situações acima mencionadas. Na sequência desse capítulo, apresenta os conceitos de saber científico e saber escolar, vigilância didática, contextualização do saber e as dimensões do fenômeno didático, para os quais fica o chamamento para a leitora e o leitor ter acesso e, assim, aprofundar os estudos acerca da teoria discutida no capítulo.

No capítulo seguinte, intitulado *Referências da Didática da Matemática*, o autor inicia com a relevância dos conceitos didáticos da área em voga, ao considerar a questão de sua especificidade educacional e científica, sem perder de vista a historicização dos saberes, a relação estabelecida entre o trabalho do matemático, do trabalho do professor de Matemática e da atividade intelectual do aluno (Brousseau, 1986).

Nesse sentido, o objetivo central desse capítulo é destacar alguns aspectos da natureza do saber matemático, influenciadores da prática correspondente no ensino escolar. Para tanto, a discussão inicial gira em torno de que não existe uma única forma de conceber as ideias científicas ou matemáticas, sendo assim, existem diferentes práticas educativas, sob o prisma das diversas concepções filosóficas.

Ao tratar da natureza filosófica da matemática, Luiz Carlos Pais cita Davis (1985) que discute sobre as bases científicas e aponta três tendências a fundamentarem as concepções históricas, a saber: o platonismo, o formalismo e construtivismo. Na primeira concepção, os objetos matemáticos são ideias puras e acabadas; na segunda, a rigor, não se pode falar da existência *a priori* dos objetos matemáticos. A matemática consistiria em um tipo de jogo formal de símbolos, envolvendo axiomas, definições e teoremas. Quanto ao construtivismo, ressalta que se trata de uma concepção extremamente inexpressiva face à hegemonia exercida pelas duas primeiras.

Diante dessas concepções, o autor discorre sobre o trabalho do professor de Matemática, ao passo que é necessário relacionar com o do pesquisador, pois o trabalho deste influencia na prática pedagógica daquele em sala de aula. Percebe-se, assim, a necessidade de interrelacionar o processo de produção de conhecimento numa perspectiva de intercomplementaridade. No bojo dessa discussão, tem-se a epistemologia do professor, qual seja as concepções que ele tem referentes às disciplinas ministradas, nesse caso específico, a Matemática. Assim, essa epistemologia está diretamente ligada aos conceitos ensinados por esse professor, ao considerar que o trabalho do aluno não é diretamente comparável ao trabalho do matemático ou do professor, mesmo assim essas atividades guardam correlações cuja análise é de interesse para a didática.

Em relação ao capítulo três, cujo título é Obstáculos epistemológicos e *didáticos*, Pais inicia com um breve contexto acerca da no-

ção de obstáculo epistemológico que foi descrita, inicialmente, pelo filósofo francês Gastão Bachelard, na obra *A Formação do Espírito Científico*, no ano de 1938. Nessa obra, Bachelard faz ilustrações de fatos relacionados à formação histórica dos conceitos científicos e observou que a evolução de um conhecimento pré-científico para um nível de reconhecimento científico passa, quase sempre, pela rejeição de conhecimentos anteriores e se defronta com um certo número de obstáculos. Nesse contexto, vale ressaltar o momento em que essa noção foi criada e o fato de que a principal intenção do filósofo era proceder a uma crítica da evolução das ciências, explicando as condições por que passa a elaboração da objetividade, haja vista o início do século XX ter sido assinalado por significativas mudanças de paradigmas.

A respeito dos obstáculos e a Matemática, deve ser dada uma atenção particular a esses dois prismas da discussão, pois, na visão de Bachelard, é premente conhecer todo o processo de construção dos conceitos, sistematização, observar a rigorosidade das definições, leis, axiomas dos objetos matemáticos para que, na transposição didática, os conflitos sejam minimizados, os quais são mais fortemente observados no momento da aprendizagem. Os obstáculos didáticos, situados no plano pedagógico, ficam a cargo da Educação Matemática. Assim, esses obstáculos são conhecimentos que se encontram relativamente estabilizados no plano intelectual e podem dificultar a evolução da aprendizagem do saber escolar. Na sequência, são apresentados exemplos e os diferentes tipos de obstáculos.

A partir do estudo dos obstáculos epistemológicos e didáticos, emerge o capítulo quatro com o título *Formação de conceitos e os campos conceituais*, questão fundante do ponto de vista pedagógico e de total interesse para a Didática da Matemática, pois um de seus objetivos é justamente estudar condições que possam favorecer a compreensão das características essenciais dos conceitos pelos alunos. Face a essa questão, Vergnaud (1996) dá início a teoria dos campos

conceituais, com o intuito de repensar as condições da aprendizagem conceitual de forma a tornar-se mais compreensível para o aluno. Vale destacar que as pesquisas a sustentarem a teoria supramencionada envolvem o estudo das operações aritméticas elementares, amparadas por problemas que necessitam da mobilização das quatro operações ou a combinação delas. O referido autor, também, ampliou para a aplicação no contexto da Álgebra Linear.

Na teoria supracitada, o saber escolar está entre o saber cotidiano e o saber científico, o que possibilita atribuir aos conceitos um significado de natureza educacional, isso a fim de a educação escolar não permanecer no prisma empírico do cotidiano nem se perder no isolamento da ciência pura. Para complementar e atribuir um tratamento mais apurado à questão dos conceitos, Pais (2019) utiliza as aproximações e divergências entre definições e conceitos, o significado de conceito, a dimensão experimental e os conceitos, a complexidade do conceito e campos conceituais e a informática.

No capítulo cinco intitulado *Momentos pedagógicos e as situações didáticas*, pretende-se demarcar o espaço da teoria dos campos conceituais e a noção dessas situações, ao mostrar que na formação dos conceitos para elas, os saberes são concebidos, validados e comunicados por diferentes maneiras que condicionam o funcionamento do sistema didático. A partir disso, faz-se necessário recorrer à teoria das situações didáticas, apresentada por Brousseau.

Nesse sentido, para compreensão do ponto fulcral do capítulo, o de noção de situação didática, a qual é formada pelas relações pedagógicas estabelecidas entre o professor, o estudante e o saber, com a intenção de desenvolver atividades relacionadas ao ensino e à aprendizagem, faz-se necessário compreender o espaço vivo da sala de aula e as relações estabelecidas pelos atores do processo de ensino e aprendizagem. E para abarcar a complexidade do fenômeno cognitivo, complementam-se objetivos, métodos, posições teóricas, recursos didáticos, entre outros. É importante, também, trazer

informações acerca das situações adidáticas, as quais são caracterizadas pela existência de determinados aspectos do fenômeno da aprendizagem, nos quais não há uma intencionalidade pedagógica direta ou um controle didático por parte do professor.

O capítulo seis trata do *Jogo didático ou o contrato didático*, o qual é tão importante para as situações didáticas estudadas no capítulo anterior, à medida que os tipos de situações se constituem em um modelo teórico ao ser posto em prática e que recebe influências de regras e condições, muitas vezes não previsíveis pelo sistema didático. Nesse sentido, Brousseau (1986) estuda o contrato didático referente ao conjunto de regras e das condições relacionadas ao funcionamento da educação escolar. Assim, no nível de sala de aula, esse contrato diz respeito às obrigações mais imediatas e recíprocas estabelecidas entre o professor e os alunos. Vale ressaltar que uma das características do contrato é o fato de suas regras nem sempre estarem explicitadas claramente na relação pedagógica.

Na sequência do capítulo, Pais (2019) apresenta um breve histórico e seus desdobramentos referentes à noção de contrato didático, ao demarcar as raízes dessa noção ao conceito de contrato social, proposto por Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e, também, ao conceito de contrato pedagógico analisado por Filloux (1974). Brousseau (1986) ressalta que o mais importante não é tentar explicitar todas as regras constituintes do contrato e, sim, delinear alguns possíveis pontos de ruptura. Em seguida, apresentam-se exemplos desse tipo de contrato. Assim, fica o convite à leitora e ao leitor para fazerem incursões no âmbito da noção trabalhada nesse capítulo.

A partir da leitura dos capítulos cinco e seis, pretende-se mostrar a compreensão do autor acerca das noções trabalhadas com a finalidade central de contribuir com as especificidades do fenômeno do ensino de Matemática. Dessa forma, o capítulo sete trata do cotidiano escolar e os efeitos didáticos. Esses efeitos são variáveis de acordo com a realidade educacional e, mais especificamente, ao

espaço da sala de aula e resultam de vários fatores, a saber: metodologia de ensino, obstáculos, formação do professor, nível dos estudantes, dos conceitos, entre outros. Para descrever melhor esses efeitos, Brousseau (1996) apresenta e aponta exemplificações para eles: topázio, Jourdain, da analogia, deslize metacognitivo e efeito dienes, os quais estão bem descritos e exemplificados no capítulo do livro de Luiz Carlos Pais.

O Capítulo oito trata das questões metodológicas e a Engenharia Didática (ED), a qual ancora parte representativa da teoria educacional da Didática da Matemática estudada neste livro. A Engenharia Didática é uma concepção contemplada tanto ela dimensão teórica quanto experimental de pesquisa nessa área de investigação, por permitir uma articulação entre a pesquisa e a ação pedagógica. Recebe esse nome por trazer implicitamente a relação do trabalho do pesquisador em didática e o trabalho do engenheiro. Nesse sentido, Artigue (1996) ressalta que tal como o trabalho de um engenheiro, o educador também depende de um conjunto de conhecimentos sobre os quais ele exercer seu domínio profissional. No percurso do capítulo, o autor explicita todas as fases relacionadas à Engenharia Didática, enquanto técnica de pesquisa.

Nas considerações finais, Luiz Carlos Pais chama atenção para a importância da estrutura teórica dos conceitos da Didática da Matemática, a serem sintetizados em três dimensões principais que se encontram essencialmente integradas entre si: os valores, os conceitos e as questões metodológicas. Valores educacionais da Matemática relacionados ao currículo escolar; conceitos didáticos para imprimir a análise realizada em cada capítulo dessa obra e questões metodológicas para possibilitar a sistematização dos procedimentos operacionais da pesquisa.

Diante da estruturação das ideias centrais de cada capítulo e as secundárias, percebe-se a forma coerente como o autor demarcou os questionamentos iniciais e os argumentos para sustentá-las, ao

discutir e demonstrar os principais conceitos e teorias no contexto da Didática da Matemática. E por pensar nos valores, conceitos e questões metodológicas como sustentáculos da obra contribui sobremaneira para a produção científica que impactará o universo da sala de aula, ao estudar diversos fenômenos relacionados ao cognitivo e ao didático. Vale destacar a autoridade do autor para realizar as discussões estudadas aqui pela leitora e pelo leitor, pois dispõe de uma formação acadêmica e profissional riquíssima no campo da Educação Matemática, o que lhe permite fazer essas incursões no ramo da Didática específica.

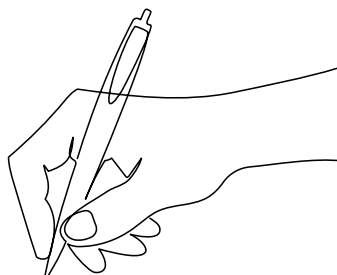
Com isso, pode-se indicar a leitura dessa obra a pesquisadores, professores, estudantes das licenciaturas e dos programas de pós-graduação no universo da Matemática, ao fornecer subsídios para os estudos das disciplinas voltadas para a Educação Matemática e a Didática, por ser referência da área supramencionada em diversos momentos o texto.

REFERÊNCIA

PAIS, Luiz Carlos. **Didática da Matemática: uma análise da influência francesa**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

RESENHA CRÍTICA DE *HISTÓRIA ORAL E EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIA, TEMPO E NARRATIVA*

Acácia Roberta Silva de Lima
Douglas Novais da Silva



O livro *História oral e educação: Experiência, tempo e narrativa*, organizado pelos professores Everardo Paiva de Andrade e Juniele Rabêlo de Almeida, possui 204 páginas e é dividido em oito capítulos, estes que escritos por diversos pesquisadores do campo da Educação e da História apresentam múltiplas discussões acerca da pesquisa em educação e história oral, apontando tratar-se de uma área de pesquisa frutífera e de grande reverência na academia, a qual, ainda, pode ser ampliada e enriquecida. A cada capítulo, as reflexões teóricas e as experiências práticas relatadas nos levam a problematizar: “quais são as especificidades dos projetos que entrecruzam história oral e educação?”

Nesse sentido, os organizadores trazem, por meio de uma estruturação didática de capítulos, as reflexões que potencializam o movimento da história oral entrecruzado com a educação enquanto possibilidade de um horizonte de esperança para combates e lutas diversas, em nome da diversidade cultural, da igualdade e da liberdade.

Assim, no primeiro capítulo, intitulado *Em busca de tempos da experiência: História de vida, profissão e narrativas de professores na pesquisa educacional*, os autores Everardo Paiva de Andrade e Juniele Rabêlo de Almeida oportunizam uma reflexão acerca da construção de histórias de vida a partir de narrativas docentes no contexto da pesquisa educacional. Uma narrativa autobiográfica que tem como

pano de fundo, questões que dizem respeito à relação entre vida individual/singular e vida social/coletiva, norteadas pelo tempo vivido e sobretudo pelo tempo histórico.

A esse contexto de narrativa histórica conduzida por vivências e memórias individuais e coletivas, cabe a citação a Gill e Goodson (2015, p. 219), “respeitamos os participantes como pessoas, não só como meios para a pesquisa obter conhecimentos, de modo que muitas vezes nós mesmos ficamos expostos, apresentando nossos relatos de vida aos participantes”.

A história oral é tratada como produção de conhecimento e como movimento formativo, que assume a função de “instrumento” entre o historiador e os sujeitos de sua pesquisa. Ao sujeito que está sendo formado, considerando este como sendo o objeto pesquisado, assume o protagonismo de suas práticas enquanto formador e sujeito em formação nos discursos sobre a profissão e o processo formativo. Objetivando a partir desse processo de narrativa docente, uma compreensão das relações entre os processos de formação e a explicitação de narrativas construídas pelos próprios sujeitos, autônomos, formadores e em processo de formação.

No segundo capítulo, escrito pelas professoras-pesquisadoras Inês Ferreira de Souza Bragança e Zeila de Brito Fabri Demartini e intitulado de *História oral e pesquisa narrativa (auto)biográfica: Um diálogo*, é apresentada a narrativa (auto)biográfica das duas autoras, que a partir de seus itinerários de vida e de formação, concebem a escuta de histórias de professores como um precioso caminho na construção de saberes sobre a docência, os cotidianos escolares e a profissão. Tal narrativa (auto)biográfica estabelece um diálogo sobre História Oral e Educação, numa empreitada instigante, compondo um “encontro de disciplinas e de gerações que a vida e a ciência, uniram em algum momento”.

As autoras, apresentam como conceito e sentido da escola como “lugar de memórias” (Nora, 1993), o que permite ao professor-pesqui-

sador, um trabalho com fontes documentais que possibilita articular trajetórias de práticas docentes com a história da escola em seu processo de construção e formação contínuos. Para elas, o processo formador se torna inteligível em uma perspectiva que entretece os diferentes episódios em tessitura, em que as intrigas são articuladas na experiência narrativa (Ricoeur, 1994).

Considerando que as histórias de vida têm seu nascedouro na Antropologia e na Sociologia, podem ser vistas como abordagem de pesquisa que focaliza a vida, em suas tramas individuais e coletivas. A partir dessa concepção é possível compreender sentidos militantes e emancipatórios sobretudo de discursos silenciados ao longo da trajetória de muitas vidas humanas. As autoras evidenciam em seus textos que nas experiências de pesquisas compartilhadas é possível perceber que entre a abordagem narrativa (auto)biográfica em educação e a história oral estão presentes “limiares porosos e não fronteiras”.

Em sequência, no capítulo *A entrevista na pesquisa educacional, seus usos etnográficos e a perspectiva da história oral*, Sandra Escovedo Selles e Tatiane Castro dos Santos revelam que a proposta de reformulação curricular do curso de Letras da Universidade Federal do Acre na década de 1980, possibilitou reflexões acerca do potencial das entrevistas na pesquisa educacional. A pesquisa realizada tomou como fontes tanto os documentos oficiais escritos quanto documentos orais.

Ao trazer para os estudos curriculares a narrativa desses docentes, foi vista a possibilidade de compreender o processo de produção curricular pela ótica do professor, associando, dimensões simbólicas da memória, numa dinâmica em que as vozes desses relatos atravessam toda a análise dos documentos escritos, validando-os ou contestando-os.

Contudo, as autoras ressaltam que embora a força desses discursos pareça se posicionar numa ordem fixa e agir de modo linear, o mo-

vimento de mudança de opinião, de posicionamento, tem um caráter dinâmico. E para dar conta dos questionamentos decorrentes desse processo de reformulação curricular é necessário recorrer às falas e memórias, que possa de fato atribuir sentido a uma reforma.

De acordo com as autoras, presente e passado tornam-se indissociáveis e se conjugam no esforço de compreender os sentidos das reformas curriculares. Para finalizar o capítulo, destacam que o cruzamento de fontes orais e escritas, permite olhar a reforma curricular tanto por um viés oficial quanto pessoal e não publicizado.

No quarto capítulo, *Educação não formal e História Oral: O contexto do patrimônio cultural paulista*, Lívia Morais Garcia Lima ressalta a ideia de patrimônio em um contexto mais amplo da cultura, de modo a envolver nesse contexto e dimensão os patrimônios materiais e imateriais. Para a autora, o patrimônio imaterial é fruto da vida em sociedade.

Neste sentido, a discussão buscou analisar as ações de educação patrimonial não formal, realizadas no âmbito do meio rural paulista e voltadas para adultos e idoso, de diferentes classes sociais. Para dar conta de tal objetivo, foi realizada uma comparação entre três aspectos de finalidade nas atividades desempenhadas nas propriedades rurais em que foram realizadas as pesquisas: visita, turismo de habitação e hotel-fazenda.

Segundo a autora, a metodologia qualitativa da história oral contribuiu para a construção do corpus da pesquisa que tratou a entrevista com os participantes como um momento de troca entre pesquisador e pesquisado. Vale ressaltar que houve a priorização dos visitantes adultos e idosos na coleta de dados, considerando que estes já desenvolveram um processo de autoconhecimento e poderiam contribuir de forma mais significativa com a coleta dos dados históricos.

Partindo desse critério de seleção do público alvo a ser pesquisado/entrevistado, é utilizado o conceito de memória para investigar

“o modo como os depoentes constroem o sentido do passado e como vinculamos o passado ao presente”. Ao considerar esses registros e memórias como “veículo” para a educação não formal, concebemos a ideia de que existem infindáveis oportunidades de fazer acontecer a educação e seu processo formativo, para além da sala de aula.

Em *A complexidade das “guerras” na educação e no ensino de história contemporâneos: Memórias, narrativas e projetos políticos*, os autores, Miriam Hermeto e Renan Rubim Caldas lançam luzes para importantes reflexões em torno das disputas narrativas à educação e ao ensino de história no cenário contemporâneo brasileiro. Para tanto, partem das discussões recentes em torno dos movimentos divergentes “Escola Sem Partido” – ESP e “Professores Contra o Escola Sem Partido” – PCESP com o objetivo de analisarem a constituição dessas “guerras” que marcadas por questões políticas e sociais foram construídas historicamente. A partir da dualidade destes movimentos são levantadas problemáticas acerca do cenário político atual para a educação, tendo em vista uma polarização entre dois grupos políticos, sendo um correspondente da direita e o outro da esquerda.

Para mais, os autores utilizam de narrativas públicas de professores de história produzidas em um projeto de pesquisa de história oral para discutirem os movimentos de convergência e afastamento entre diferentes sujeitos políticos e sociais e como essa dinâmica viabiliza a compreensão da complexidade destas “guerras” na educação. De modo que, articulam o conceito de narrativa, de Paul Ricoeur (2010), e a dimensão do público na história, discutida por Jill Liddington (2011) com o objetivo de analisar como professores de história, integrantes e defensores dos movimentos do ESP e do PCESP mobilizam suas narrativas e ações nos espaços públicos, principalmente nos espaços de ensino.

Em seguida, no capítulo *História, oralidade e educação antirracista: A cultura negra na escola*, as autoras Martha Abreu, Hebe Mattos e

Keila Grinberg, constroem instigantes reflexões sobre a necessidade da inserção e discussão de narrativas orais de grupos e territórios negros culturalmente tradicionais no ensino básico de educação. Para isso, recorrem a mais de 300 horas de narrativas orais, dentre elas de jongueiros, foliões de reis, calangueiros, ribeirinhos e quilombolas para apresentarem e refletirem as diversas possibilidades de inserção destas narrativas na sala de aula, com um recorte especial para o ensino de história, área de formação, pesquisa e atuação das autoras.

Armazenadas em arquivo digital, as narrativas na forma de depoimentos, relatos, roteiros de turismo de memória e entrevistas levantam significativas problemáticas e apontam diversas possibilidades de interpretações acerca das questões étnico-raciais na atualidade, bem como, sobre a história da escravidão e do pós-abolição, temáticas que na maioria das vezes são apresentadas nos livros didáticos de história a partir de uma perspectiva branca colonizadora.

Dessa forma, a presença destas narrativas nas instituições escolares viabiliza a prática de uma educação antirracista, propiciando discussões sobre questões atuais, a exemplo do racismo na sociedade brasileira, de modo que cria instrumentos educativos para o seu combate, reeducando os estudantes e descolonizando os saberes, visto que, em geral, nos livros de História, é comum percebermos o negro restrito ao contexto da escravidão.

Em diálogo com essa reflexão, Vivian Fonseca no sétimo capítulo intitulado de *O Ensino de História, a diversidade cultural e o antirracismo: Reflexões a partir da história oral e da história da capoeira*, aponta como a oralidade produzida por essa manifestação reconhecida enquanto Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela Unesco, que é a capoeira, pode contribuir para uma educação atrelada a diversidade cultural existente no Brasil. Nesse sentido, a autora argumenta para a relevância do trabalho pedagógico por parte dos professores da educação básica com a valorização, nas salas de aula,

da trajetória da capoeira, de seus mestres e de suas singularidades de ritmos.

Para tanto, são apresentadas entrevistas realizadas pela autora, entre os anos de 2004 e 2008, com Mestres de Capoeira do Rio de Janeiro, as quais tratam-se de caminhos possíveis para o trabalho com a diversidade a partir da História Oral na aula de História. Caminhos estes, que bem executados, estimulam o protagonismo dos estudantes na construção do conhecimento, sem descartar a relevância do professor como mediador didático.

Ademais, pensar a manifestação cultural afro-brasileira da capoeira no âmbito do Ensino de História é caminhar no sentido de uma educação plural e antirracista, que respeita as diferenças e as diversidades culturais existentes na sociedade, de forma que como argumenta a autora, supera a abordagem da história e cultura afro-brasileira marcada por tons vitimizantes ou pautadas pela violência ou sub-representação.

No último capítulo, *O movimento negro na luta por educação, ontem e hoje*, Amílcar Araujo Pereira, Jorge Lucas Maia e Thayara Silva de Lima se debruçam sobre alguns dos inúmeros estudos acerca da história do movimento negro e das lutas antirracistas no Brasil. A partir de uma análise rigorosa e minuciosa, chegam à reflexão de que a educação sempre esteve presente nas pautas do movimento negro como uma das principais estratégias de combate ao racismo e às desigualdades.

Neste contexto, apresentam entrevistas de história oral realizadas com professores da educação básica, como também do ensino superior do Brasil, a fim de desenvolverem considerações a respeito das estratégias utilizadas por docentes para a prática de uma educação antirracista na educação brasileira.

Como estratégias de lutas antirracistas, são apontadas as reivindicações que marcaram a história do movimento negro brasileiro pelo acesso à educação, esta que tem sido uma das principais, e

mais bem-sucedidas, bandeiras de luta do movimento, perpassando desde o século XIX, com as primeiras reivindicações da população negra pelo acesso à escola e, desde meados do século XX até o XXI, por meio dos enfrentamentos contra os currículos eurocêntricos frente à necessidade de currículos plurais, diversos e democráticos.

Tais lutas têm resultado em importantes conquistas, a exemplo da Lei Federal 11.645 de 2008, a qual direciona para a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena em todas as instituições de ensino do Brasil, como também, da publicação das Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Quilombola do ano de 2012. Assim, o último capítulo reforça que a educação é e tem sido uma das principais reivindicações do movimento negro brasileiro.

Com isso, pode-se afirmar que a obra *História Oral e educação: Experiência, tempo e narrativa* nos permite uma reflexão objetiva, coesa e “consistente” acerca da importância dos discursos que compõem a trajetória de vida de cada educador. Trajetória constituída por experiências e vivências individuais e intransferíveis, mas sobretudo compostas pela coletividade das relações profissionais, pessoais e humanas que a constitui como elemento de estudo, pesquisa e formação. Assim, a partir das narrativas de professores, por meio da história oral e do seu uso como prática de pesquisa, nos é possível compreender a sua relevância para a educação, de modo que, os projetos que entrecruzam história oral e educação sempre estão a serviço e na luta por um horizonte de esperança que é vivenciado e partilhado todos os dias nas instituições escolares.

REFERÊNCIA

ANDRADE, Everardo Paiva de; ALMEIDA, Juniele Rabêlo. (Org). **História Oral e educação: Experiência, tempo e narrativa**. São Paulo, SP: Letra e Voz, 2019.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto

Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo, Mestra em Estudos Linguísticos e Graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Estadual de Feira de Santana, e especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci. Atualmente é Professora Adjunto III de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Oeste da Bahia, onde atua como Coordenadora de Ensino e Vice-Diretora do Centro das Humanidades, como docente permanente, vinculada à linha de pesquisa “Ensino, memória e identidade”, e Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino, e como vice-líder do GEPELIN - Grupo de Estudo, Pesquisa e Ensino de Línguas. No âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso, atua como pesquisadora e docente permanente da linha de pesquisa “História, descrição, análise e documentação de línguas faladas no Brasil” do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (UFMT), no qual é representante docente suplente das áreas de Estudos Literários e Linguísticos, e vice-líder do Folium: Grupo de Estudos de Filologia e História. Sócia efetiva da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) e do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste (GELNE), membro da Comissão Científica de Ensino de Línguas da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) e do Comitê Institucional de Assessoramento dos Programas de Iniciação Científica e tecnológica da Universidade Federal do Oeste da Bahia. Seus interesses de pesquisa estão voltados para a edição filológica de textos manuscritos e impressos dos séculos XVIII ao XXI, os estudos do léxico a partir de diferentes materialidades textuais, as inves-

tigações, sob o viés da Crítica Textual, do processo de transmissão de textos literários em materiais didáticos de Língua Portuguesa e pesquisas linguísticas voltadas e que contribuam para o ensino de Língua Portuguesa em sala de aula.

E-mail: josenilce.barreto@ufob.edu.br.

João Caetano de Souza

Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE/UFOB) na linha de pesquisa 2: Ensino, Memória e Identidade. Tem especialização em Gestão Educacional pela Faculdade São Salvador (2016) e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Faculdade do Noroeste de Minas (2012); é licenciado em Letras Português/Espanhol pela Universidade do Tocantins (2011) e licenciado em Normal Superior pela Universidade Estadual do Piauí (2005). Professor efetivo das redes municipal e estadual de ensino, no Povoado de Lagoa Clara, município de Baianópolis/BA, desde 2002, atuando como docente na área das Linguagens, principalmente em Língua Portuguesa, em escolas públicas do campo, no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Porém, já trabalhou na Educação Infantil e Ensino Fundamental I nessa mesma comunidade/município. Também exerceu a função de gestor escolar entre 2013 e 2019.

E-mail: joao.caetano@nova.educacao.ba.gov.br.

SOBRE OS AUTORES

Acácia Roberta Silva de Lima

Possui Mestrado em Ensino, pela Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB); Especialização, em Gestão da Inovação Tecnológica e Social, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); Licenciada em Sociologia pela Faculdade de Ciências da Bahia (FACIBA); Bacharel em Administração com habilitação em Administração Geral, pela Faculdade São Francisco de Barreiras (FASB); Participante dos Círculos Formativos do Programa Pacto Estadual Pela Educação, promovido pela Secretaria Municipal de São Desidério (SME) em parceria com a Coordenação de Projetos Especiais (COPE); Curso Educação Continuada à Distância: Formação Continuada do Programa Integração AABB Comunidade, ministrado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Docente dos componentes curriculares de Arte e Sociologia em turmas de 1 ao 3 ano do Ensino Médio no Colégio Estadual Bento Alves da Neves (CEBAN), de 2013 a 2024; Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Ensino de São Desidério, de 2015 a 2020; Docente na Centro Universitário Planalto do Distrito Federal (UNIPLAN), nos cursos de Pedagogia e Administração (2021); Tutora do Programa Formação Pela Escola-FPE (2018-2021); Professora de História e Sociologia na Rede Estadual de Ensino.

Angela Maria Alves Paiva de Jesus

Mestranda em Ensino, pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGE, da Universidade Federal do Oeste da Bahia; Licenciada em Pedagogia; Bacharela em Humanidades; Pós-graduanda em Metodologia de ensino e docência em História; Pós-graduada em Alfabetização e Letramento; Professora da Educação Infantil na rede municipal e particular. Educação/ Formação de professores e identidade profissional. E-mail: angel_paiva73@hotmail.com

Douglas Novais da Silva

Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), na Linha de Pesquisa “Ensino, Memória e Identidade” pela Universidade Federal do Oeste da Bahia - UFOB, Campus Reitor Edgard Santos/Barreiras – BA. Graduado em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Oeste da Bahia - UFOB, Campus Reitor Edgard Santos. Especialista em Gênero e Sexualidade na Educação pela Universidade Federal da Bahia- UFBA. Atualmente é professor de História da rede estadual de educação da Bahia e desenvolve pesquisas sobre Ensino de História, Historiografia da Bahia, Educação Escolar Quilombola, Literatura Negra e Trajetórias de Lutas e Resistências de Comunidades Quilombolas.

Felipe Ribeiro Ramos

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). É graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus IX. Atua como coordenador de um projeto voltado para melhoria da aprendizagem na Rede Estadual de Ensino, no território da Bacia do Rio Grande – Núcleo Territorial de Educação (NTE 11). Suas produções acadêmicas são direcionadas às temáticas étnico-raciais, às relações sociais e à estrutura social. Nos dias atuais, pesquisa as ações institucionais antirracistas que enfrentam o racismo estrutural no curso de Pedagogia da UNEB – Campus IX.

Izabel Cristina Leite de Araújo

Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGE, da Universidade Federal do Oeste da Bahia; Licenciada em Pedagogia; Pós-Graduada em Estudos Familiares; Coordenadora Pedagógica na Rede Particular. Educação/ Formação de professores e identidade profissional. E-mail: izabelcleitearaujo@hotmail.com

Joacir Silva do Nascimento

Mestrando em Ensino pela Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Especialista em Coordenação Pedagógica e Planejamento pela Faculdade de Minas. Especialista em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Gestão em Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional pela Associação Educacional Unyahna de Barreiras (UNYAHNA). Graduado em História pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordenador pedagógico da rede estadual da Bahia. Professor concursado no município de Barreiras-BA. Membro do grupo de pesquisa Políticas Educacionais, Trabalho Escolar e Profissionalização Docente da UFOB.

Josefa Janáina de Carvalho Lima

Mestranda em Ensino pela Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Associação Educacional Unyahna de Barreiras (UNYAHNA), Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade São Salvador. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora e Especialista em Educação concursada no município de Barreiras-BA. Membro do grupo de pesquisa EDUCATION.

Layson Gabriel Brito Silva

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino-PPGE, pela Universidade Federal do Oeste da Bahia, tendo como Orientador o Professor José Francisco dos Santos. Graduado em pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente é representante docente do Colegiado do PPGE-UFOB(2024), atuou como coordenador da cadeira de Relações Étnico-Raciais da gestão do Centro Acadêmico de Pedagogia Paulo Freire-CAPed (2019-2021), fez parte do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva a partir

de Vygotsky-GEPEIVYG, participou do grupo de pesquisa “A escola inclusiva, possibilidades para o trabalho pedagógico”. Tem interesse nas áreas da educação especial, educação inclusiva, educação para liberdade segundo a ótica de Paulo Freire, estudos sobre a teoria histórico-cultural segundo Vygotsky e as discussões sobre a construção racial que moldam a sociedade brasileira, escreveu sobre como as religiões de matriz africana são abordadas dentro da educação pública e também tem interesse em aprofundar essa discussão dentro da Academia. E-mail: laysongabriel@gmail.com

Lean Oliveira Pereira

Licenciado em Matemática pela Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Especializado em Matemática, suas Tecnologias e o Mercado de Trabalho na área de Educação, realizado pelo Centro de Educação Aberta e a Distância/UFPI, conforme regulamentação do Conselho Nacional de Educação/MEC e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/UFPI. Especializado em MATEMÁTICA FINANCEIRA E ESTATÍSTICA pela União Brasileira de Faculdades (UNIBF), Treinamento e Capacitação Continuada. Ensino Fundamental e Ensino Médio concluído na rede pública municipal de Botuporã. Atuou como monitor de xadrez na rede pública municipal de Botuporã (2015). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Bolsista do Programa Residência Pedagógica (RP). Trabalhou como auxiliar de coordenação de uma escola da rede pública municipal de Botuporã (2016). Atuou como profissional docente na área de Educação Matemática. Atuou como professor vigente de Matemática no Ensino Fundamental Anos Finais na Escola Municipal Miguel Lourenço Reis (2022-2023). Atualmente, é mestrando em Ensino, Formação e Prática Pedagógica pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) na Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) e Professor Substituto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Campus Barreiras.

Marcos Andre Teles Luna

Graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB (2013), graduação em Licenciatura em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC (2014), especialização em Educação Matemática pela Faculdade UNYAHNA, Mestrado em Ensino pela Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB (2024). É pesquisador vinculado ao Grupo de Pesquisa “Estudo e Pesquisa em Matemática e Ensino de Matemática - UFOB”. Professor de Matemática da Educação Básica em duas Redes Municipais de Ensino: Riachão das Neves-BA e Barreiras-BA. E-mail: marcos.o1292@ufob.edu.br

Maria Adilma Vilela de Almeida

Mestre em Ensino pela Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), Coordenadora do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino. É Graduada em Pedagogia e Direito e pós-graduada em Supervisão Educacional e Psicologia Educacional. Seus interesses em pesquisa incluem questões relacionadas à formação de professores e ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Fez parte, durante o mestrado, do Grupo de Estudo, Pesquisa e Ensino de Línguas (GEPELIN), cadastrado no CNPq. Trabalha com oficinas pedagógicas envolvendo formação de professores e de estudantes. É também escritora, com três obras literárias publicadas.

Mauricio Magalhães dos Santos

Graduado em Pedagogia: Docência e Gestão dos Processos Educativos (2010) e Licenciatura em Matemática (2015), ambas pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB. É especialista em História e Cultura Afro-Brasileira pela Faculdade João Calvino (2012); Gestão Educacional pela Faculdade São Salvador (2012) e; Políticas Públicas para a Educação pela Faculdade Albert Einstein (2020). É concursado pela Secretaria Municipal de Educação de Cotegipe- BA, atuando

como professor de Matemática (desde 2005) do Ensino Fundamental Anos Finais nas Escolas Municipais Eduardo Maciel e Água Mineral. Atualmente, é estudante do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Oeste da Bahia-UFOB.

Rayane Catiuce Vilastro Alves

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino-PPGE, pela Universidade Federal do Oeste da Bahia-UFOB. Pós-Graduanda em Metodologia do Ensino de História- FAVENI. Graduada em Licenciatura em História- UFOB; Ensino Médio concluído- Colégio Estadual Jutahy Magalhães. Desenvolveu o projeto de pesquisa “Análises de currículos de licenciatura em História na Bahia: percepções sobre protagonismos e/ou silêncios sobre o Ensino de História Local”, enquanto bolsista CAPES no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-2021/2022). Participou do Programa Residência Pedagógica (2022/2023). Desenvolve pesquisas nas áreas de Ensino de História Local e Currículos.

Vitória Karoline Araujo Albernaz

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE), na Universidade Federal do Oeste da Bahia (2024). Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Oeste da Bahia (2017-2022). Durante a graduação atuou no Laboratório de Sistemática e Evolução de Fungos (LabSEF 2019-2022). Voluntária no Museu de Ciências do cerrado Nordeste (2017-2022), atuou como bolsista do Programa Interdisciplinar (Biologia/Matemática) pelo Programa de Residência Pedagógica (R.P. 2021-2022).

