

Pedagogias do Cotidiano

Linguagens, ciências, tecnologias e formação docente



José Domingos
Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Organizadores

Pedagogias do Cotidiano

Linguagens, ciências, tecnologias e formação docente



Coleção Ensino & Aprendizagem

José Domingos
Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Organizadores



Campina Grande, PB - 2026



Universidade Estadual da Paraíba

Prof^a. Célia Regina Diniz | *Reitora*

Prof^a. Ivonildes da Silva Fonseca | *Vice-Reitora*



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Alberto Soares de Melo | *Diretor*

Conselho Editorial

Alessandra Ximenes da Silva (*UEPB*)

Antonio Roberto Faustino da Costa (*UEPB*)

Cidoval Moraes de Sousa (*UEPB*)

José Etham de Lucena Barbosa (*UEPB*)

José Luciano Albino Barbosa (*UEPB*)

Melânia Nóbrega Pereira de Farias (*UEPB*)

Patrícia Cristina de Aragão (*UEPB*)



Editora indexada no SciELO desde 2012



Editora filiada a ABEU

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Complexo Adm. Redentorista - Av. Dr. Francisco Pinto, nº 317, Bairro Universitário.
CEP: 58429-350. Campina Grande – PB.



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Alberto Soares de Melo | *Diretor*

Expediente EDUEPB

Design Gráfico e Editoração

Erick Ferreira Cabral

Jefferson Ricardo Lima A. Nunes

Leonardo Ramos Araujo

Assessoria Técnica

Thaise Cabral Arruda

Assessorias

Antonio de Brito Freire

Carlos Alberto de Araujo Nacre

Danielle Correia Gomes

Elizete Amaral de Medeiros

Depósito legal na Câmara Brasileira do Livro - CDL

P371 Pedagogias do cotidiano [recurso eletrônico] : linguagens, ciências, tecnologias e formação docente / organizadores, José Domingos, Rodiney Marcelo Braga dos Santos. – Campina Grande : EDUEPB, 2026.
254 p. : il. ; 16 x 23 cm. – (Coleção Ensino & Aprendizagem).

ISBN: 978-65-268-0102-4 (4.320KB - PDF)

1. Formação de professores. 2. Práticas pedagógicas. 3. Ensino-aprendizagem. I. Domingos, José. II. Santos, Rodiney Marcelo Braga dos. III. Título.

21. ed. CDD 370.71

Ficha catalográfica elaborada por Kênia Oliveira de Araújo Costa – CRB-15/649

Copyright © **EDUEPB**

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Coleção Ensino & Aprendizagem

Editores

Fábio Marques de Souza

Linduarte Pereira Rodrigues

Conselho Científico

Afrânio Mendes Catani (USP)

Alexsandro da Silva (UFPE)

Carla Luciane Blum Vestena (UNICENTRO)

Cesar Aparecido Nunes (UNICAMP)

Eduardo Gomes Onofre (UEPB)

Iraíde Marques de Freitas Barreiro (UNESP)

José Francisco de Melo Neto (UFPB)

Laura Janaina Dias Amato (UNILA)

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (UFPE)

Luiz Francisco Dias (UFMG)

Maria Helena Vieira Abrahão (UNESP)

María Isabel Pozzo (IRICE-Conicet- UNR, Argentina)

Marta Lúcia Cabrera Kfourí Kaneoya (UNESP)

Mona Mohamad Hawi (USP)

Rosa Ana Martín Vegas (USAL, Espanha)

Selma de Cássia Martinelli (UNICAMP)

Sinara de Oliveira Branco (UFMG)

Apresentação da Coleção

A **Coleção Ensino & Aprendizagem** visa à publicação e à divulgação de pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba – PPGFP/UEPB, assim como investigações de outros programas de pós-graduação do Brasil e do mundo. Os eixos norteadores estão ancorados em duas linhas de pesquisa, a saber: “Linguagens, Culturas e Formação Docente” e “Ciências, Tecnologias e Formação Docente”, que subsidiaram as discussões, o desenvolvimento e os resultados das pesquisas realizadas.

Nesta Coleção, várias perspectivas de estudos direcionados a ações pedagógicas entram em cena. A partir dessa postura dialética, o PPGFP vislumbra promover reflexões teóricas e práticas a professores da Educação Básica e do Ensino Superior, que estejam em atividade e em formação inicial e continuada, buscando aperfeiçoar a sua prática docente, por meio de discussões acerca do complexo processo de ensino-aprendizagem. Busca, então, estimular professores, pesquisadores e demais profissionais envolvidos com a Educação e áreas afins, a fomentar um diálogo com a docência e suas práticas interculturais com vistas à produção do conhecimento científico.

Sumário

Apresentação	9
1. A Escola e a Orientação Profissional no Ensino Médio: implicações para a escolha da carreira	13
Marco Wandercil	
Maitê Nimitz Oliveria	
Hadassa Sophia Alvarenga e Silva	
2. Políticas públicas educacionais inclusivas no cenário da criação da Secad/MEC: análise do curso “Ensino e gênero: perspectivas transversais”	36
Nilcelio Sacramento de Sousa	
3. Da abertura à inclusão: REA, acessibilidade digital e DUA em convergência	59
Rodiney Marcelo Braga dos Santos	
4. Governamentalidade neoliberal e produção de subjetividades no Novo Ensino Médio: uma análise arqueogenealógica da Portaria nº 1.432/2018	86
Matheus Kennedy Henriques de Macêdo	
José Domingos	
5. Repensando o Novo Ensino Médio, a formação e o processo de construção da identidade docente entre professores e professoras de sociologia a partir de uma proposta de intervenção didática	107
Elizângela Nunes Sousa	
Melânia Nóbrega Pereira de Farias	

6. A história local na BNCC: desafios e potencialidades para o ensino de história nos anos iniciais	131
Raquel Pirangi Barros João Batista Gonçalves Bueno	
7. Políticas curriculares e a formação de professores de português como língua estrangeira: um estudo de caso	157
Victória Regina Silva Oliveira Anderson Lins	
8. Gêneros textuais orais na sala de aula de Língua portuguesa: resignificação da práxis docente	179
Maria Aparecida Calado de Oliveira Dantas Linduarte Pereira Rodrigues	
9. Retextualizar em sala de aula: desafios e potencialidades das Histórias em Quadrinhos na prática pedagógica	204
Natal de Brito Costa Robéria Nádia Araújo Nascimento	
10. Oralidade e letramento na formação inicial de professores(as) da escola básica: um levantamento bibliográfico	227
Haíla Ivanilda da Silva Fabíola Mônica da Silva Gonçalves	
Sobre os organizadores, autoras e autores	249

Apresentação

O cotidiano escolar constitui um território atravessado por tensões, negociações e invenções que escapam às prescrições curriculares e às políticas oficiais. Nele, professores e estudantes produzem saberes situados, enfrentam dilemas concretos e reinventam práticas diante das condições materiais e simbólicas que lhes são dadas. Reconhecer esse caráter produtivo do dia a dia educacional implica deslocar o olhar investigativo das grandes reformas para as microfísicas da sala de aula, dos documentos normativos para os gestos pedagógicos que os tensionam ou ressignificam.

É nessa direção que se inscreve o presente volume da *Coleção Ensino & Aprendizagem*, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (PPGFP/UEPB). Dando continuidade ao compromisso assumido nos volumes anteriores, esta coletânea reúne investigações que tomam as pedagogias do cotidiano como espaços de produção, circulação e ressignificação de saberes, articulando linguagens, ciências, tecnologias e formação docente em contextos contemporâneos marcados por transformações culturais, políticas e tecnológicas.

O capítulo de abertura, intitulado *A Escola e a Orientação Profissional no Ensino Médio: implicações para a escolha da carreira*, problematiza o papel da instituição escolar na mediação dos processos de escolha profissional durante a adolescência. A partir de pesquisa qualitativa realizada em um colégio do Grande ABC Paulista, o estudo examina práticas implementadas, dificuldades enfrentadas e demandas dos diferentes atores envolvidos, concluindo pela necessidade de institucionalização da orien-

tação profissional no currículo como condição para apoiar efetivamente os estudantes na construção de seus projetos de vida.

Na sequência, o texto *Políticas públicas educacionais inclusivas no cenário da criação da Secad/MEC: análise do curso “Ensino e gênero: perspectivas transversais”*, recupera uma experiência formativa relevante para a construção de políticas inclusivas no país. Por meio de análises documentais e narrativas de coordenadoras e professoras-formadoras, o estudo situa o referido curso em um contexto mais amplo de eventos e programas que tiveram na criação da Secad um marco institucional significativo.

Também na perspectiva da inclusão, *Da abertura à inclusão: REA, acessibilidade digital e DUA em convergência* analisa a convergência entre Recursos Educacionais Abertos (REA), Acessibilidade Digital e Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), propondo um ecossistema pedagógico integrado. Partindo da premissa de que a inclusão efetiva transcende a soma de elementos isolados, o autor aprofunda fundamentos, discute implicações e apresenta um quadro analítico que sistematiza essa convergência, oferecendo ao leitor instrumentos teóricos e práticos para qualificar a produção e o uso de recursos educacionais inclusivos.

O quarto capítulo assume uma perspectiva analítica distinta ao examinar, sob lentes foucaultianas, as regularidades discursivas presentes em um documento normativo central para a reforma do ensino médio brasileiro. Em *Governamentalidade neoliberal e produção de subjetividades no Novo Ensino Médio: uma análise arqueogenealógica da Portaria nº 1.432/2018*, interroga-se como enunciados sobre autonomia, protagonismo, projeto de vida e empreendedorismo constituem-se como verdadeiros e operam menos por coerção do que pela incitação à autogestão, configurando modalidades específicas de condução de condutas no campo educacional.

O capítulo seguinte, intitulado *Repensando o Novo Ensino Médio, a formação e o processo de construção da identidade docente entre*

professores e professoras de sociologia a partir de uma proposta de intervenção didática, volta-se para a investigação das ações formativas ofertadas pela Secretaria de Educação de Pernambuco a professores de Ciências Humanas e Sociais. Com atenção especial aos docentes de Sociologia, o capítulo analisa como tais processos formativos impactam a constituição identitária dos profissionais em meio às reformas educacionais que atravessam essa etapa da escolarização.

A reflexão sobre história local ganha destaque no capítulo *A história local na BNCC: desafios e potencialidades para o ensino de história nos anos iniciais*. Partindo do pressuposto de que o trabalho com narrativas locais favorece o desenvolvimento do senso de pertencimento e da identidade cultural dos estudantes, a pesquisa bibliográfica examina como a Base Nacional Comum Curricular aborda essa dimensão do ensino de História, identificando tanto obstáculos quanto possibilidades para sua efetivação nas salas de aula.

A internacionalização das universidades brasileiras e seus desdobramentos para a formação docente constituem o eixo do capítulo *Políticas curriculares e a formação de professores de português como língua estrangeira: um estudo de caso*. Analisando os currículos do curso de Letras da Universidade Estadual Santa Cruz, a investigação evidencia insuficiências e contradições entre a presença crescente de estudantes estrangeiros e a preparação acadêmica oferecida aos licenciandos, apontando para a urgência de atualização curricular nesse campo.

O oitavo capítulo, *Gêneros textuais orais na sala de aula de língua portuguesa: resignificação da práxis docente*, discute a relevância de se inserir nas aulas de língua materna práticas que contemplem a didatização de gêneros orais. Desenvolvido no PPGFP/UEPB, o estudo apresenta uma proposta metodológica com ênfase no gênero debate, oferecendo subsídios para que as habilidades comunicativas e interativas dos alunos ocupem lugar central no processo de ensino e aprendizagem.

As potencialidades das Histórias em Quadrinhos como recurso pedagógico são exploradas no capítulo *Retextualizar em sala de aula: desafios e potencialidades das Histórias em Quadrinhos na prática pedagógica*. Também vinculado ao PPGFP/UEPB, o texto discute a retextualização como estratégia para articular conteúdos curriculares e práticas sociais, tomando a Revolta do Quebra-Quilos como objeto de apropriação em quadrinhos, com especial atenção ao significado desse movimento histórico para o Estado da Paraíba.

Por fim, o décimo capítulo, *Oralidade e letramento na formação inicial de professores(as) da escola básica: um levantamento bibliográfico*, investiga como essas duas dimensões são abordadas nos cursos de licenciatura, com base em produções acadêmicas publicadas no Banco de teses e dissertações da CAPES. Os resultados revelam que, embora a oralidade seja reconhecida como eixo do ensino de línguas, sua sistematização na formação inicial permanece incipiente, evidenciando lacunas que demandam maior integração entre teoria e prática.

Este volume chega ao público em um momento no qual as questões sobre formação docente, currículo e práticas pedagógicas assumem centralidade nos debates educacionais brasileiros. Assim, as investigações aqui reunidas, produzidas por pesquisadores de diferentes instituições e regiões do país, oferecem contribuições situadas para pensar os desafios e as potencialidades do ensino em contextos marcados por disputas políticas, transformações tecnológicas e demandas por inclusão. Ao focalizar as pedagogias do cotidiano, a coletânea convida leitoras e leitores a reconhecerem nas práticas ordinárias de ensino e aprendizagem um campo fértil para a produção de conhecimento e para a reinvenção da escola pública brasileira.

Organizadores:

Dr. José Domingos (UEPB)

Dr. Rodiney Marcelo Braga dos Santos (IFPB/UEPB)

A Escola e a Orientação Profissional no Ensino Médio: implicações para a escolha da carreira¹

Marco Wandercil
Maitê Nímtz Oliveria
Hadassa Sophia Alvarenga e Silva

Introdução

A escolha de uma profissão representa uma das etapas mais significativas do desenvolvimento humano, especialmente na adolescência, fase em que se intensificam os processos de construção identitária e de inserção social. No Brasil, esse momento coincide com o ensino médio, etapa final da educação básica, em que o jovem é confrontado com múltiplas exigências, o vestibular, a pressão familiar, as expectativas sociais e a necessidade de definir seu futuro profissional. Essa conjuntura revela-se complexa e, frequentemente, geradora de inseguranças, ansiedade e indecisões (Fonseca; Canal, 2022).

Historicamente, a orientação profissional no Brasil surgiu na década de 1920, marcada por influências psicométricas e modelos de avaliação de aptidões (Melo-Silva; Lassance; Soares, 2004). Ao longo do século XX, essa prática incorporou abordagens desenvolvimentistas,

1. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), sob o Parecer Consubstanciado CEP nº 7.549.910 e CAAE nº 87994525.7.0000.5510.

como as de Super (1953) e Holland (1997), que entendem a escolha profissional como processo dinâmico, influenciado por interesses, valores, habilidades e fatores contextuais. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), instituiu-se o princípio da gestão democrática e ampliou-se o papel da escola na formação integral, criando espaço para discussões sobre políticas de orientação profissional (Brasil, 1996). Mais recentemente, a reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consolidaram a obrigatoriedade do componente “Projeto de Vida”, cujo objetivo é apoiar os estudantes na construção de sua trajetória acadêmica e profissional (Brasil, 2017; 2018). Apesar dos avanços normativos, pesquisas apontam que, na prática, a orientação profissional permanece fragmentada e pouco sistematizada em grande parte das escolas brasileiras (Faleiros; Lehman, 2016; Moreira; Leal; D’Aroz, 2024).

No plano internacional, experiências de países como França, Portugal e Chile evidenciam avanços no campo da orientação profissional, com programas integrados ao currículo e articulados a políticas públicas de empregabilidade e formação. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (2021) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (2020) destacam que a orientação vocacional constitui instrumento fundamental para reduzir desigualdades educacionais, ampliar a justiça social e promover transições mais conscientes entre a escola e o mundo do trabalho. Nessas experiências, observa-se maior articulação entre sistemas educacionais, mercado de trabalho e serviços especializados, apontando caminhos possíveis para o contexto brasileiro.

Dados nacionais reforçam a urgência do tema. O Censo da Educação Superior (Brasil, 2023) mostra índices persistentes de evasão universitária, com taxas superiores a 50% em algumas áreas, frequentemente associadas a escolhas profissionais pouco refletidas ou motivadas

por pressões externas. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2020 registrou que mais de 23% dos jovens entre 15 e 29 anos não estudam nem trabalham (Britto, 2023). Tais indicadores revelam o impacto de decisões precoces e mal orientadas sobre trajetórias de vida e inserção social.

Nesse contexto, a escola assume papel estratégico como espaço de mediação. Vygotsky (1934) defende que o desenvolvimento humano se dá por meio da interação social e da mediação cultural. Aplicada ao campo da orientação profissional, essa perspectiva implica que o jovem não deve decidir isoladamente, mas precisa ser apoiado em processos de reflexão orientada, que envolvam família, professores, colegas e comunidade. Além disso, autores como Bourdieu (1983) enfatizam o peso do capital cultural e das condições socioeconômicas nas escolhas, mostrando que a orientação profissional não é apenas uma questão individual, mas também social e estrutural.

Estudos recentes em psicologia e educação reforçam que adolescentes buscam a orientação profissional em momentos de vulnerabilidade emocional, quando enfrentam inseguranças quanto às próprias habilidades ou quando se sentem pressionados por expectativas externas (Ambiel; Martins; Hernandes, 2018). Nesses casos, a ausência de apoio institucional pode ampliar a sensação de desamparo, reforçando desigualdades sociais e limitando perspectivas de futuro.

Por outro lado, pesquisas também mostram que intervenções bem estruturadas contribuem significativamente para reduzir a indecisão vocacional, aumentar a maturidade profissional e promover transições mais exitosas para o ensino superior e o mercado de trabalho (Silva; Costa; Irigaray, 2022). Tendências recentes, como a personalização do ensino e o uso de tecnologias digitais e inteligência artificial (Savickas, 2020; Sassi; Islam, 2020), apontam novas possibilidades para tornar a orientação mais eficaz e acessível.

Diante desse panorama, o objetivo deste capítulo é analisar a contribuição da escola de ensino médio na orientação profissional de jovens, tendo como foco um colégio situado no Grande ABC Paulista. Por meio de objetivos específicos, buscou compreender quais práticas têm sido implementadas, quais dificuldades são enfrentadas e quais demandas emergem dos diferentes atores envolvidos.

Este capítulo, alinha-se à proposta dessa produção acadêmica, por meio de uma pesquisa que se insere no campo das políticas educacionais, propostas curriculares e metodologias de ensino, por meio de diálogos inter e transdisciplinares envolvendo saberes científicos, culturais e tecnológicos de diversas áreas do conhecimento, articulando teorias clássicas e contemporâneas com evidências empíricas, na tentativa de contribuir para a compreensão do papel da escola na construção dos projetos de vida dos jovens.

Metodologia

O estudo adotou uma abordagem qualitativa de caráter exploratório e descritivo (Minayo, 2014) articulando dois eixos metodológicos principais: i) a revisão bibliográfica, com vistas a mapear a produção acadêmica nacional e internacional sobre a temática da orientação profissional no ensino médio; e ii) a pesquisa de campo, com aplicação de questionários a professores, gestores e alunos de um colégio do ABC Paulista. Por meio dessa abordagem buscou-se compreender, em uma perspectiva triangulada, as percepções e experiências dos diferentes atores escolares diante do processo de escolha profissional.

O primeiro eixo metodológico consistiu em uma revisão bibliográfica sistemática, inspirada nas orientações de Pereira *et al.* (2018), buscando identificar os principais referenciais teóricos, tendências e desafios relacionados à orientação profissional no ensino médio. Para tanto, realizaram-se buscas no Portal de Periódicos da CAPES,

que reúne bases nacionais e internacionais, entre as quais SciELO, Redalyc, Dialnet e ERIC. Os descritores utilizados foram: “orientação profissional” e “ensino médio”.

Os critérios de inclusão contemplaram: artigos publicados entre os anos de 2000 e 2025; textos em português, inglês e espanhol; publicações em periódicos revisados por pares e estudos com foco em jovens do ensino médio ou em programas escolares de orientação profissional. Foram excluídos artigos que tratavam apenas de orientação em nível universitário, estudos sem metodologia explícita ou textos de opinião não vinculados a periódicos científicos.

Ao todo, foram identificados 75 artigos, dos quais 25 atenderam integralmente aos critérios estabelecidos. Esses trabalhos foram lidos na íntegra, analisados e categorizados em três eixos: i) teorias e modelos de orientação profissional; ii) práticas e programas de orientação no contexto escolar; e iii) desafios e perspectivas futuras. Essa sistematização forneceu base teórica para a análise dos dados empíricos e para a discussão dos resultados.

O segundo eixo metodológico foi constituído pela aplicação de questionários online a professores, gestores e alunos (Lakatos; Marconi, 2017). Os questionários foram construídos a partir da literatura revisada, organizados em blocos temáticos e validados por especialistas de um Programa de Pós-Graduação em Educação de uma Universidade localizada no Grande ABC Paulista. O instrumento foi estruturado em questões fechadas (de múltipla escolha) e abertas, de modo a permitir tanto a análise quantitativa básica quanto a interpretação qualitativa de narrativas e percepções.

O questionário destinado a professores, que conduzem o componente curricular ‘Projeto de Vida’ e gestores do Colégio (6 respondentes), buscou identificar: i) práticas existentes de orientação profissional na escola; ii) percepção sobre a relevância da temática; iii) principais dificuldades enfrentadas no cotidiano; iv) sugestões de melhoria. O foco

foi compreender como os profissionais percebem a responsabilidade da escola na construção do projeto de vida dos alunos e quais barreiras institucionais dificultam a implementação de programas consistentes.

O questionário destinado aos alunos do ensino médio contemplou as seguintes dimensões: i) clareza sobre a profissão desejada; ii) participação em atividades de orientação; iii) avaliação da utilidade das atividades já realizadas; iv) percepção sobre o apoio da escola; v) fatores de influência na escolha profissional; vi) dificuldades enfrentadas e; vii) sugestões de melhoria. O instrumento buscou captar a experiência discente de maneira direta e anônima, possibilitando identificar tanto a ausência de práticas estruturadas quanto as expectativas dos estudantes em relação ao apoio escolar.

As respostas às questões abertas foram analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo temática (Bardin, 2016), envolvendo etapas de pré-análise, categorização e interpretação, o que possibilitou identificar padrões e divergências entre as percepções dos diferentes grupos.

Os questionários foram aplicados em ambiente digital seguro (*Google Forms*). No caso dos professores e gestores, os convites foram enviados por e-mail institucional. Já no caso dos alunos, em conformidade com as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), a participação estava condicionada à assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido pelos pais ou responsáveis, enviado previamente por e-mail. Apenas após a autorização formal os estudantes puderam responder ao questionário.

Esse critério ético, embora fundamental para assegurar os direitos dos participantes, limitou significativamente a taxa de resposta discente, resultando em apenas 8 alunos respondentes, frente a um universo de aproximadamente 400 matriculados. Essa limitação impossibilita inferências estatísticas robustas, mas não compromete a análise qualitativa exploratória, já que os dados obtidos demonstraram coesão e

convergência com as percepções de professores e gestores, assim como as da literatura analisada.

Cabe destacar que a limitação amostral, especialmente no grupo discente, representa fragilidade do estudo. Ainda que os dados revelem tendências e percepções consistentes, a ausência de representatividade estatística impede generalizações. Por outro lado, a triangulação com professores e gestores contribuiu para conferir robustez interpretativa ao estudo, validando os achados em diferentes perspectivas.

Orientação Profissional no Ensino Médio: Uma revisão teórica

A orientação profissional constitui um campo de estudos e práticas interdisciplinares, situado na interface entre a psicologia, a pedagogia, a sociologia e as políticas públicas educacionais. Sua complexidade decorre do fato de envolver simultaneamente aspectos individuais, sociais, culturais e institucionais (Melo-Silva; Lassance; Soares, 2004). Para compreender o papel da escola na orientação profissional do jovem, é necessário revisitar os principais referenciais teóricos, desde as formulações clássicas até as abordagens mais recentes, bem como considerar os aportes da literatura brasileira e internacional.

Os primeiros modelos de orientação profissional emergem no início do século XX, vinculados à necessidade de responder às demandas de industrialização e organização do trabalho. Frank Parsons (2005), considerado o ‘pai da orientação vocacional’, defendeu a ideia de que a escolha de carreira deveria resultar de uma correspondência entre características individuais e exigências ocupacionais. Em sua perspectiva, o processo de orientação deveria envolver três etapas: conhecimento de si mesmo, conhecimento do mundo do trabalho e raciocínio lógico para relacionar ambos. Embora marcado por uma concepção racionalista, esse modelo inaugurou a preocupação sistemática com a orientação profissional no âmbito escolar e social.

A partir da década de 1950, Donald Super (1953) introduziu a perspectiva desenvolvimentista, compreendendo a escolha profissional como processo contínuo e dinâmico ao longo da vida. Para o autor, a carreira resulta da implementação do autoconceito em contextos específicos. Super descreveu estágios de desenvolvimento vocacional (crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e declínio) e destacou a importância da escola no apoio aos jovens na fase de exploração, quando ainda estão construindo representações sobre si mesmos e sobre as profissões. Esse modelo permanece fundamental para compreender a orientação profissional como processo longitudinal, e não como decisão pontual.

Outro marco relevante é a Teoria Tipológica de John Holland (1997), que propõe seis tipos de personalidade vocacional (realista, investigativo, artístico, social, empreendedor e convencional) e seis ambientes correspondentes. A satisfação e o desempenho no trabalho seriam maiores quando há congruência entre tipo pessoal e ambiente ocupacional. Essa teoria ganhou ampla difusão internacional, influenciando o desenvolvimento de instrumentos de avaliação vocacional e práticas escolares. No contexto educacional, sua contribuição reside na necessidade de diversificar atividades de orientação para atender aos diferentes perfis dos estudantes.

Lev Vygotsky (1934), ainda que não tenha se dedicado diretamente à orientação profissional, trouxe contribuições fundamentais ao enfatizar o papel da mediação social e cultural no desenvolvimento humano. Sua teoria histórico-cultural sustenta a ideia de que o processo de escolha profissional não pode ser visto como decisão individual isolada, mas como construção coletiva, mediada pela escola, pela família e pela sociedade.

As teorias mais recentes ampliaram a compreensão da orientação profissional, incorporando dimensões psicossociais, culturais e contextuais. Mark Savickas (2020), com a Teoria da Construção da Car-

reira, defende que a escolha profissional deve ser entendida como narrativa de vida, em que o indivíduo atribui sentido às suas experiências e projeta o futuro. Nesse modelo, a orientação profissional atua como espaço de construção de histórias de identidade e de elaboração de um projeto de vida, o que converge diretamente com a proposta da BNCC.

Outro aporte relevante é a Teoria Sociocognitiva da Carreira, de Lent, Brown e Hackett (1994), baseada em Albert Bandura (1986). Essa teoria enfatiza a autoeficácia, as expectativas de resultado e as metas pessoais como fatores determinantes da escolha profissional. Ela reconhece o papel das barreiras contextuais (como desigualdades socioeconômicas, gênero e etnia) e sugere que a orientação deve incluir estratégias para superar tais obstáculos. Trata-se de perspectiva especialmente útil para compreender a realidade brasileira, marcada por fortes desigualdades de acesso a oportunidades educacionais e profissionais.

No campo das inovações, a literatura internacional aponta a crescente utilização de recursos digitais e de Inteligência Artificial (IA) na orientação profissional. Sassi e Islam (2020) defendem que plataformas digitais podem democratizar o acesso à informação e personalizar processos de escolha, enquanto a OCDE (2021) e a Unesco (2020) sugerem que a integração entre sistemas educacionais e tecnologias é caminho para ampliar a justiça social.

No Brasil, diversos estudos têm apontado a fragilidade da orientação profissional nas escolas. Bardagi e Albanaes (2015) realizaram revisão da literatura e concluíram que predominam práticas esporádicas, sem programas estruturados, geralmente centradas em palestras ou feiras de profissões. Faleiros e Lehman (2016) identificaram a falta de políticas públicas específicas como um dos principais entraves, ressaltando a necessidade de institucionalização da orientação no currículo.

Sobrosa et al. (2015) investigaram jovens de classes socioeconômicas desfavorecidas e evidenciaram que a escolha profissional é fortemente influenciada pela família, pela necessidade de inserção rápida

no mercado e pela limitação de capitais culturais, o que reforça desigualdades. Ambiel, Martins e Hernandez (2018) destacaram que adolescentes procuram orientação principalmente em momentos de insegurança ou vulnerabilidade emocional, indicando a importância de intervenções que articulem aspectos cognitivos e afetivos.

Mais recentemente, Silva, Costa e Irigaray (2022) demonstraram que intervenções sistemáticas em orientação profissional contribuem para reduzir a indecisão vocacional e aumentar a maturidade profissional, reforçando a necessidade de ampliar programas no ensino médio.

Perspectiva sociológica e educacional e seus impactos nas políticas educacionais e currículo

A compreensão da orientação profissional não pode prescindir de uma análise sociológica, que ilumine o papel das estruturas sociais na determinação das escolhas. Pierre Bourdieu (1983) contribui com o conceito de capital cultural, que ajuda a explicar por que estudantes de diferentes classes sociais têm acesso desigual a informações e oportunidades profissionais. As escolhas, nesse sentido, não são apenas expressão de interesses individuais, mas resultado de trajetórias escolares, redes sociais e condições econômicas.

No campo da sociologia da juventude, Dayrell (2003) enfatiza que os jovens contemporâneos vivem em um cenário de incertezas e transições prolongadas, no qual o projeto de vida assume centralidade. A escola, portanto, precisa reconhecer os jovens como sujeitos de direitos, valorizando suas experiências e oferecendo suporte na construção de percursos acadêmicos e profissionais.

Em relação às políticas educacionais e currículo, no Brasil, o marco mais recente é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), que introduziu o componente “Projeto de Vida” como eixo obrigatório do ensino médio. Esse componente propõe que a escola apoie o

estudante na reflexão sobre seus interesses, habilidades, valores e aspirações, articulando tais dimensões com a continuidade dos estudos e a inserção no mundo do trabalho. Toledo, Maia e Tolentino (2022) e Paiva, Wandercil e Garcia (2024) ressaltam que o Projeto de Vida representa oportunidade inédita de integrar a orientação profissional ao currículo, mas sua efetividade depende da formação dos professores, da alocação de recursos e da criação de políticas institucionais.

A Lei nº 13.415/2017, ao instituir os itinerários formativos, também ampliou a necessidade de orientação profissional, pois exige que os jovens escolham áreas de aprofundamento (Brasil, 2017). Sem apoio adequado, essas escolhas podem reproduzir desigualdades ou resultar em percursos desajustados às aspirações dos estudantes.

No cenário internacional, documentos da OCDE (2021) e da Unesco (2020) defendem que a orientação profissional deve ser compreendida como política de equidade educacional, garantindo que todos os jovens tenham acesso às mesmas oportunidades de reflexão e informação, independentemente de origem social.

Resultados e discussão

Trata-se de estudo de natureza exploratória, cujos achados não são generalizáveis, mas permitem levantar tendências e apontar caminhos para futuras investigações. Os resultados são apresentados em dois blocos: (i) percepção de professores e gestores; e (ii) percepção de alunos. A opção por essa organização visa destacar tanto as especificidades de cada grupo quanto as convergências e divergências entre as visões. Ainda que a amostra discente tenha sido reduzida, os dados coletados permitem uma análise exploratória consistente, sobretudo quando triangulados com as respostas dos profissionais da educação.

A orientação profissional na perspectiva dos professores e gestores

A análise das respostas de professores e gestores revelou um cenário marcado pela ausência de políticas estruturadas de orientação profissional no ambiente escolar. Todos os participantes foram unânimes em apontar que não existe um programa formal que organize e dê continuidade às atividades de orientação. Quando ocorrem, tais ações assumem caráter esporádico, vinculadas a eventos isolados como feiras de profissões, palestras de convidados externos ou visitas a universidades.

A avaliação sobre a utilidade dessas práticas é ambivalente. De um lado, os gestores reconhecem a relevância de ações pontuais para despertar o interesse dos estudantes. De outro, a falta de sistematização compromete o impacto no médio e longo prazo, gerando uma percepção de que as iniciativas não são suficientes para apoiar decisões profissionais. Esse achado dialoga com Bardagi e Albanaes (2015), que identificaram predominância de práticas fragmentadas no Brasil, frequentemente sustentadas pela iniciativa individual de alguns professores ou pela disponibilidade de parcerias externas.

Entre as principais dificuldades relatadas pelos profissionais, destacam-se: (i) falta de tempo na rotina escolar, já sobrecarregada por demandas pedagógicas e administrativas; (ii) baixa participação das famílias, que muitas vezes transferem à escola a responsabilidade exclusiva pela orientação; (iii) desinteresse ou insegurança dos alunos, especialmente daqueles que ainda não possuem clareza sobre suas habilidades; e (iv) ausência de formação docente específica, uma vez que a maioria dos professores não recebe, durante a formação inicial ou continuada, preparo para atuar nesse campo.

Outro aspecto relevante diz respeito ao papel atribuído à família. Professores e gestores reconhecem que os estudantes sofrem for-

te pressão familiar na definição de suas escolhas, o que muitas vezes resulta em conflito entre interesses pessoais e expectativas externas. Essa percepção converge com os achados de Sobrosa *et al.* (2015), que mostraram como jovens de classes socioeconômicas desfavorecidas tendem a decidir suas carreiras em função de demandas familiares e pressões de mercado, e não de suas vocações.

Apesar das dificuldades, os profissionais apontaram caminhos possíveis para o aprimoramento. Entre as sugestões mais recorrentes destacam-se, a criação de um programa contínuo de orientação profissional integrado ao currículo; formação de professores para atuar de forma sistemática na área; ampliação de parcerias com universidades, empresas e organizações sociais; e incentivo ao maior envolvimento das famílias no processo. Tais propostas dialogam com as recomendações de Faleiros e Lehman (2016), que defendem a institucionalização da orientação como política pública, e com Toledo, Maia e Tolentino (2022), que ressaltam o papel do Projeto de Vida da BNCC como oportunidade de integração curricular.

A experiência e percepção dos alunos

O questionário aplicado aos alunos, embora tenha contado com apenas oito respondentes, revelou dados importantes e coesos com a visão de professores e gestores.

Entre os estudantes, 75% declararam já possuir clareza sobre a profissão que desejam seguir, enquanto 25% permanecem em dúvida. Esse resultado sugere que, embora a maioria tenha uma direção inicial, ainda há insegurança que demanda suporte institucional. Esse dado é consistente com a teoria desenvolvimentista de Super (1953), segundo a qual a fase da adolescência é marcada pela exploração, em que as escolhas ainda estão em processo de consolidação.

Mais da metade dos alunos (62,5%) nunca participou de atividades de orientação profissional organizadas pela escola. Apenas três afirmaram ter participado, mencionando visitas a universidades, palestras e acompanhamento individual com orientadores. Esse dado confirma a percepção dos professores sobre a ausência de práticas sistemáticas e a predominância de ações pontuais.

A avaliação das práticas revelou percepções divergentes, três alunos consideraram as atividades ‘úteis’, dois as avaliaram como ‘pouco úteis’ e outros dois as julgaram ‘nada úteis’. Essa heterogeneidade pode ser explicada à luz da teoria tipológica de Holland (1997), que reconhece a diversidade de perfis vocacionais dos estudantes. Atividades padronizadas tendem a não atender plenamente à multiplicidade de interesses e necessidades individuais.

A maioria dos alunos declarou não se sentir apoiado pela escola na escolha profissional. Apenas um estudante afirmou receber apoio satisfatório. Esse resultado reforça o diagnóstico de fragilidade institucional, também evidenciado pelos professores. Além disso, dialoga com Moreira, Leal e D’Aroz (2024), que identificaram a ausência de práticas regulares de orientação como uma das principais lacunas no ensino médio brasileiro.

Quando questionados sobre o que mais influencia suas escolhas, os alunos destacaram a família, os interesses pessoais e o mercado de trabalho. Essa tríade evidencia que a decisão profissional não é meramente individual, mas resultado de interações sociais e condicionantes estruturais. Conforme Bourdieu (1983), o capital cultural transmitido pela família exerce papel determinante na definição das aspirações profissionais, o que tende a reproduzir desigualdades sociais.

As principais dificuldades mencionadas foram: insegurança sobre as próprias habilidades (três alunos), medo de não gostar da profissão escolhida (dois alunos), pressão familiar, falta de informação sobre cursos e até dificuldades relacionais (‘lidar com pessoas irresponsáveis’). Esses

achados convergem com a Teoria Sociocognitiva da Carreira (Lent; Brown; Hackett, 1994), que reconhece a autoeficácia e as expectativas de resultado como fatores críticos para a tomada de decisão.

A sugestão mais recorrente entre os alunos foi a realização de palestras e encontros com profissionais de diferentes áreas. Essa demanda revela a importância do contato com experiências concretas do mundo do trabalho, em linha com as propostas de Parsons (2005), que já destacava o acesso à informação profissional como eixo central da orientação.

Todos os alunos manifestaram interesse em receber mais apoio da escola, reforçando a percepção de que a instituição não tem cumprido plenamente seu papel de mediadora no processo de escolha profissional.

No Quadro 1, verifica-se uma análise integrada dos dois grupos evidencia convergências importantes. Professores e gestores reconhecem a ausência de programas estruturados, e os alunos confirmam a falta de atividades contínuas. Ambos os grupos destacam a influência da família como central, ainda que por vezes limitadora, e apontam a falta de informações qualificadas como uma barreira recorrente.

Quadro 1. Comparação das percepções de professores, gestores e alunos sobre a orientação profissional

Aspectos	Professores/Gestores	Alunos
Existência de programas estruturados	Inexistentes, apenas ações pontuais	Confirmam ausência de atividades regulares
Principais dificuldades	Falta de tempo, ausência de formação docente, baixa participação da família	Insegurança pessoal, medo de errar, pressão familiar
Papel da família	Forte influência, muitas vezes limitadora	Família como principal fator de decisão
Expectativas	Programa contínuo integrado ao currículo, formação docente, parcerias externas	Mais palestras e contato com profissionais de diferentes áreas

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

As divergências são mais sutis e dizem respeito à ênfase atribuída a determinados aspectos. Enquanto os profissionais destacam a falta de tempo e de formação como entraves principais, os alunos ressaltam inseguranças pessoais e medo de não se adaptar às escolhas. Essa diferença de foco é natural e complementa a compreensão do fenômeno.

Em termos de expectativas, há consenso quanto à necessidade de maior apoio institucional. Professores sugerem a criação de programas integrados ao currículo, enquanto alunos pedem mais contato com profissionais e oportunidades de conhecer o mundo do trabalho. Ambas as perspectivas convergem para a necessidade de políticas públicas e institucionais que fortaleçam a orientação profissional no ensino médio.

A análise dos dados empíricos, articulada ao referencial teórico, indica que a orientação profissional no ensino médio brasileiro permanece em estágio incipiente, marcada pela ausência de programas contínuos, predominância de ações pontuais e falta de preparo específico dos educadores. Embora a amostra discente seja reduzida, a convergência entre percepções de professores, gestores e estudantes confere consistência qualitativa aos achados, aproximando-os de evidências da literatura nacional e internacional (Bardagi; Albanaes, 2015; Faleiros; Lehman, 2016).

A inexistência de sistematização compromete a equidade no acesso às atividades de reflexão sobre projetos de vida, contrastando com recomendações de organismos internacionais que defendem a integração da orientação ao currículo como política de justiça social (Unesco, 2020; OCDE, 2021). As dificuldades relatadas podem ser interpretadas à luz da Teoria Sociocognitiva da Carreira (Lent; Brown; Hackett, 1994), na medida em que a falta de informação confiável e de apoio institucional reduz a autoeficácia dos jovens, ampliando indecisões e escolhas inadequadas. Esse aspecto é reforçado por estudos que evidenciam a procura pela orientação justamente em momentos de maior vulnerabilidade emocional (Ambiel; Martins; Hernandez, 2018).

Outro ponto de destaque é a centralidade da família nas decisões profissionais, o que confirma o peso do capital cultural e das condições socioeconômicas na definição das aspirações, como apontado por Bourdieu (1983) e Sobrosa et al. (2015). Assim, o processo de escolha não pode ser reduzido a uma decisão individual, mas deve ser compreendido como fenômeno social e estrutural.

Embora professores enfatizem barreiras institucionais e alunos expressem inseguranças mais subjetivas, ambas as perspectivas revelam lacunas na mediação escolar. Essa ausência de mediação adequada, conforme Vygotsky (1934), fragiliza a construção de narrativas identitárias consistentes, enquanto abordagens contemporâneas, como a Teoria da Construção da Carreira (Savickas, 2020), sugerem caminhos para apoiar a elaboração de projetos de vida.

As propostas de melhorias convergem para a necessidade de institucionalizar a orientação profissional como política escolar estruturada, articulada ao componente *Projeto de Vida* e sustentada por formação docente, envolvimento das famílias, parcerias institucionais e uso de tecnologias (Parsons, 1909; Toledo; Maia; Tolentino, 2022; OCDE, 2021). Tais medidas reforçam que o desafio atual não está na ausência de referenciais teóricos, mas na implementação prática de políticas consistentes.

Considerações finais

Este estudo analisou o papel da escola na orientação profissional de estudantes do ensino médio, a partir de revisão bibliográfica e aplicação de questionários a professores, gestores e alunos de um colégio do ABC Paulista. O principal achado refere-se à ausência de programas estruturados de orientação profissional. Professores e gestores reconhecem que as ações desenvolvidas são pontuais, frequentemente vinculadas a palestras, feiras ou visitas a universidades, sem continuidade ou integração ao currículo. Os alunos confirmam essa percepção,

relatando baixa participação em atividades de orientação e avaliando que a escola não os apoia de forma satisfatória em suas escolhas. Essa convergência de visões confere consistência ao diagnóstico e reforça evidências da literatura nacional que apontam a fragilidade da orientação no contexto escolar brasileiro.

Outro ponto relevante diz respeito às dificuldades enfrentadas pelos jovens no processo de decisão. Os estudantes destacaram insegurança quanto às próprias habilidades, medo de não gostar da profissão escolhida e pressão familiar como fatores de tensão. Professores e gestores, por sua vez, ressaltaram a falta de informação dos alunos, o baixo engajamento das famílias e a ausência de formação docente específica. Esses resultados convergem com teorias clássicas e contemporâneas da orientação profissional, como a Teoria Sociocognitiva da Carreira, que enfatiza o papel da autoeficácia, e a perspectiva sociológica de Bourdieu, que evidencia a influência das condições socioeconômicas e do capital cultural.

As sugestões de melhoria apresentadas pelos participantes revelam caminhos convergentes, professores e gestores defendem a institucionalização da orientação no currículo, a formação continuada de educadores e a ampliação de parcerias; os alunos pedem maior contato com profissionais e experiências concretas. Tais recomendações dialogam com as diretrizes da BNCC, que introduziu o componente Projeto de Vida, e com estudos que ressaltam a importância de políticas públicas consistentes nesse campo.

À luz dos resultados e do referencial teórico, apresentam-se algumas recomendações:

1. Institucionalizar a orientação profissional no ensino médio, articulando-a ao componente Projeto de Vida e garantindo que todos os estudantes tenham acesso equitativo a atividades de reflexão e planejamento.

2. Investir em programas de formação inicial e continuada que capacitem professores e gestores a atuar de forma sistemática no campo da orientação profissional, desenvolvendo competências pedagógicas, psicológicas e sociológicas.
3. Promover estratégias que fortaleçam a participação dos pais e responsáveis, reconhecendo seu papel de influência nas escolhas dos jovens e ampliando o diálogo entre escola e comunidade.
4. Ampliar a articulação com universidades, empresas e organizações da sociedade civil, oferecendo aos estudantes contato com diferentes profissões e experiências concretas do mundo do trabalho.
5. Explorar plataformas digitais e ferramentas de IA para democratizar o acesso à informação, personalizar processos de orientação e torná-los mais atraentes para os jovens.

Em termos de políticas públicas, recomenda-se que a orientação profissional seja incorporada de forma explícita às metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e aos programas de avaliação e acompanhamento do ensino médio. Além disso, a valorização da carreira docente deve incluir a dimensão da orientação, reconhecendo que apoiar os estudantes em suas escolhas faz parte da função educativa da escola.

Em perspectiva futura, a pesquisa aponta a necessidade de estudos longitudinais que acompanhem os impactos da orientação profissional ao longo da trajetória acadêmica e laboral dos jovens, bem como investigações comparativas entre diferentes redes e contextos escolares, no Brasil e em outros países da América Latina. Também se recomenda explorar o potencial das tecnologias educacionais, analisando como podem contribuir para tornar a orientação mais inclusiva e personalizada.

Conclui-se que a escola, embora reconhecida como espaço privilegiado de mediação social, ainda não cumpre plenamente seu papel no apoio às escolhas profissionais dos estudantes. A fragilidade decorre da ausência de institucionalização, da insuficiência de recursos hu-

manos especializados e da predominância de práticas fragmentadas. Contudo, a convergência entre as percepções de professores, gestores e alunos demonstra a consciência coletiva sobre a relevância da temática e aponta caminhos possíveis para o aprimoramento.

Assim, a orientação profissional deve ser consolidada como política escolar estruturada, apoiada em programas contínuos, formação docente, envolvimento das famílias, parcerias externas e uso de tecnologias. Somente dessa forma será possível garantir que os jovens construam projetos de vida consistentes, reduzindo a evasão no ensino superior e favorecendo sua inserção qualificada no mundo do trabalho.

A originalidade deste estudo reside em sua contribuição ao campo da iniciação científica, ao articular teorias clássicas e contemporâneas com evidências empíricas coletadas em contexto escolar real. Apesar das limitações metodológicas, a pesquisa oferece subsídios para ampliar o debate sobre políticas públicas de orientação profissional no ensino médio e inspira novas investigações de maior abrangência.

Referências

AMBIEL, R. A. M.; MARTINS, G. H.; HERNANDEZ, D. N. Por que os adolescentes buscam fazer orientação profissional? Um estudo preditivo com estudantes brasileiros. **Temas psicol.** Ribeirão Preto, v. 26, n. 4, p. 1971-1984, dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.9788/TP2018.4-10Pt>.

BANDURA, A. **Social foundations of thought & action: A social cognitive theory.** Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall. 1986.

BARDAGI, M. P.; ALBANAES P. Avaliação de Intervenções Vocacionais no Brasil: Uma Revisão da Literatura. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 16, n. 2, p.123-135, 2015. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203046164004>

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia.** Rio de Janeiro: Marco Zero. 1983.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior: Microdados do Censo da**

Educação Superior. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL, (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Versão final. 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 13.415/2017**, De 17 de fevereiro de 2017. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 set. 2025.

BRITTO, V. Um em cada cinco brasileiros com 15 a 29 anos não estudava e nem estava ocupado em 2022. **Agência Notícias IBGE**. 6 dez. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38542-um-em-cada-cinco-brasileiros-com-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupado-em-2022>. Acesso em: 20 set. 2025.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40–52, set. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>

FALEIROS, N. P.; LEHMAN, Y. P. Desafios na implantação da educação para a carreira no contexto escolar brasileiro. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**; v. 17, n. 2, p. 233-243 2016. DOI: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203051246011>

FONSECA, L. S.; CANAL, C. P. P. Processo de escolha profissional de adolescentes: uma perspectiva desenvolvimentista. **Psicol. pesq.**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 1-26, ago. 2022. DOI: <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2022.V16.32816>

HOLLAND, J. L. (1997). **Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments** (3. ed.). Psychological

Assessment Resources. <https://ttu-ir.tdl.org/server/api/core/bitstreams/6165af08-cf6c-4657-9755-f161239deae/content>

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LENT, R. W.; BROWN, S. D.; HACKETT, G. Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. **Journal of Vocational Behavior**, v. 45, n. 1, p. 79-122, 1994. DOI: <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>

MELO-SILVA, L. L.; LASSANCE, M. C. P.; SOARES, D. H. P. A orientação profissional no contexto da educação e trabalho. **Rev. bras. orientac. prof.** São Paulo, v. 5, n. 2, 31-52, dez. 2004.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOREIRA, R. R. A.; LEAL, F. S. F.; D'AROZ, M. S. A Participação Do Professor Na Orientação Profissional De Estudantes Do Ensino Médio. **Educamazônia - Educação, Sociedade e Meio Ambiente**, v. 17 n. 2. 2024. <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/15594>

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Career guidance for a world where all learners flourish**. OECD Publishing. 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/en/topics/career-guidance.html>. Acesso em: 20 set. 2025.

PAIVA, A.; WANDERCIL, M.; GARCIA, P. S. Projeto de Vida no Novo Ensino Médio: um estudo sobre critérios de avaliação. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 33, n. 3, p. 357-380, 2024. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v33i3.17057>

PARSONS, F. **Choosing a vocation**. Boston: Houghton Mifflin. (Original publicado em 1909). 2005.

PEREIRA, A. S.; SHITSUKA, D. M.; PARREIRA, F. J.; SHITSUKA, R. **Metodologia da pesquisa científica** [recurso eletrônico]/– Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018. https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf

SASSI, L. A.; ISLAM, M. J. A. Sistema informatizado para a escolha profissional em adolescentes do Ensino Médio. **Rev. bras. orientac. prof**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 163-175, dez. 2020. em 13 mar. 2025. DOI: <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2020v21n204>

SAVICKAS, M. L. Career Construction Theory and Counseling Model. *In: Steven D. Brown & Robert. Lent (Eds.), Career development and counseling* (3. ed.). Wiley. 2020. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781394258994.ch6>

SILVA, V. A. P.; COSTA, D. B.; IRIGARAY, M. F. T. Q. Intervenção em orientação profissional para adolescentes com e sem superdotação. **Rev. bras. orientac. prof**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 203-214, dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2022v23n0208>.

SOBROSA, G. M. R. et al. Influências percebidas na escolha profissional de jovens provenientes de classes socioeconômicas desfavorecidas. **Psicol. rev. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 314-333, ago. 2015. DOI: <https://doi.org/DOI-10.5752/P.1678-9523.2015V21N2P313>

SUPER, D. E. A theory of vocational development. **American Psychologist**, v. 8, n. 5, p.185–190. 1953. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0056046>

TOLEDO, M. V. S.; MAIA, L. C. G.; TOLENTINO, R. S. S. A orientação profissional: a teoria das inteligências múltiplas aplicada na base nacional comum curricular em um ambiente compartilhado do conhecimento **Brazilian Journal of Development**, [s. l.], v. 8, n. 5, p. 37310–37325, 2022. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv8n5-306>

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development**. Education 2030. 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366994>. Acesso em: 20 set. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Moscou: Uchebnaya Pedagogika, 1934. <https://www.institutoelo.org.br/site/files/publications/5157a7235ffccfd9ca905e359020c413.pdf>

Políticas Públicas Educacionais Inclusivas no Cenário da Criação da Secad/MEC: Análise do Curso “Ensino e Gênero: Perspectivas Transversais”

Nilcelio Sacramento de Sousa

Introdução

Em 2004, no âmbito do Ministério da Educação (MEC), foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), pelo Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004 (Brasil, 2004a). A Secretaria, dentre outras funções, era responsável por implantar, avaliar e fomentar políticas públicas voltadas à ampliação do acesso à educação de todas/os, levando em conta especificidades de gênero, idade, raça, etnia, condições físicas etc. Nessa direção, o MEC, em parceria com as Instituições Públicas de Educação Superior, entre 2006 e 2012, formou mais de 60 mil gestoras/es e profissionais da educação, realizando um investimento total de mais de 50 milhões de reais.

Ao trazer para o debate a formação docente continuada em “Ensino e Gênero: perspectivas transversais”, fruto dessas políticas, fruto do esforço conjunto do Núcleo de Estudos Interdisciplinares Sobre a Mulher (NEIM), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), acreditamos que seja necessária a discussão sobre alguns dos documentos que orientaram a ação, a exemplo do edital apresentado à Secad, o

relatório de gestão, o módulo e plano da Formação, bem como o diálogo com a equipe de elaboração e coordenação do Curso. Com a finalidade de promover a formação de professoras/es das redes públicas estaduais e municipais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a Formação possibilitou, segundo Ana Alice (2021)¹ “[...] a utilização de metodologias transformadoras e realização de uma prática baseada na Pedagogia de Gênero”. Ainda que não tenha a intenção de fazer uma análise minuciosa da proposta de Formação, vale pontuar como tais documentos a direcionaram no território baiano.

O presente artigo constitui uma síntese revisada e ampliada do capítulo de uma pesquisa já concluída, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado), da Universidade Federal Fluminense (UFF/RJ). Na pesquisa, buscamos trazer à cena os modos como os saberes-fazer do Curso “Ensino e Gênero: perspectivas transversais” interpelaram as professoras-cursistas, (des)construindo verdades e (re) posicionando-as cotidianamente em suas práticas pedagógicas. Contudo, neste artigo, focalizamos especificamente o modo como o Curso foi concebido, implementado e situado no contexto mais amplo das políticas públicas inclusivas da formação docente continuada.

Metodologicamente, adotamos a abordagem narrativa, utilizando as conversas como dispositivos de pesquisa. A investigação contou com a participação de quatro professoras egressas do Curso, atuantes no Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), além da coordenadora, do coordenador e de duas professoras-formadoras. Para este artigo, privilegiamos a análise dos documentos oficiais e das narrativas dessas formadoras e do coordenador.

1. Todos os nomes das partícipes da pesquisa são nomes fictícios, escolhidos por elas em homenagem às pesquisadoras-fundadoras do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher. Ana Alice Alcântara Costa (*In memoriam*) foi uma das pesquisadoras-fundadoras e também uma das coordenadoras e idealizadoras do Curso “Ensino e Gênero: perspectivas transversais”.

Ao investigar essa interface e interrogar os movimentos dialógicos, utilizamos o método narrativo e as conversas como dispositivo de pesquisa. O grupo que participou da pesquisa foi composto por quatro professoras que atuam no Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Finais, todas egressas do Curso “Ensino e Gênero: perspectivas transversais”, além da participação também da coordenadora, do coordenador e de duas professoras-formadoras do referido Curso. Contudo, na perspectiva de apresentar essa Formação Docente no interior da Bahia, utilizamos, neste artigo, os documentos oficiais e as narrativas capturadas por meio das conversas com a coordenadora, o coordenador e as professoras-formadoras do Curso.

Pensando nos resultados da pesquisa em questão a partir dos documentos oficiais, mas principalmente das narrativas da coordenadora, coordenador e professoras-formadoras, é possível inferir que o Curso possibilitou percursos formativos e produção de saberes partilhados e, ainda, em movimentos dialógicos do coletivo de professoras/es por meio de encontros, nos quais foi possível (re)pensar a escola com *locus* de (trans)formação da construção de novas relações de gênero, enfim, de mudança dos padrões culturais.

Ensino e gênero: percursos formativos para um permanente diálogo

A estrutura da Formação “Ensino e Gênero: perspectivas transversais” foi padronizada para todas as cidades e territórios da Bahia, desde sua primeira edição realizada na região metropolitana de Salvador. O Curso integrou um conjunto de políticas públicas voltadas à inclusão e à integração social, sendo desenvolvido como projeto-piloto do Programa de Qualificação de Professoras/es em Gênero e Diversidades, cuja prioridade era a formação docente continuada. Sobre essa estrutura, Ana Alice (2021) comenta:

[...] o Curso que aconteceu na Bacia do Jacuípe teve o mesmo formato do de Salvador; na Bacia do Jacuípe foi realizado em Mairi, Várzea do Poço, Várzea da Roça, Pintadas, Gavião, Nova Fátima, Riachão, Baixa Grande. Foram onze municípios, se não estou enganada (Ana Alice, 2021. Informação oral).

Apesar da estrutura uniforme, a escolha da Bacia do Jacuípe como região contemplada pela Formação se deu por um diagnóstico preocupante: baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH), escassez de ações formativas e altos índices de “[...] *violência relacionados a gênero e outros marcadores sociais da diferença, além de dados críticos nas áreas de educação, saúde e emprego*” (Ana Alice, 2021).

Tomando a narrativa de Ana Alice (2021), realizei uma leitura atenta da pesquisa, por ela, mencionada. Ao analisá-la, percebi uma forte hierarquização de gênero nas relações sociais da região. Embora o número de mulheres seja superior ao de homens e elas estejam presentes em praticamente todos os setores, como saúde, educação, economia e cultura, persiste uma evidente disparidade de gênero na ocupação de cargos e funções de maior prestígio, reforçando estruturas desiguais de poder.

Ainda segundo Ana Alice, a proposta de Formação foi pensada a partir de uma perspectiva que contemplasse e direcionasse as/os professoras/es “[...] *rumo a uma educação inclusiva*” por se acreditar que era necessária “[...] *uma formação contínua das/os professoras/es em uma perspectiva feminista, já que são elas que se dedicam ao ensino das futuras gerações*” (Ana Alice, 2021).

A Formação “Ensino e Gênero: perspectivas transversais” foi concebida como um *espaçotempo* destinado à produção de *saberesfazeres* voltados à desconstrução das relações assimétricas que sustentam as hierarquias sociais, políticas e econômicas, especialmente no que diz respeito às desigualdades entre homens e mulheres. O objetivo era fomentar práticas reflexivas sobre privilégios estruturados por represen-

tações hegemônicas de gênero, raça e sexualidade, que relegam certos sujeitos a posições de menor valor na sociedade.

Ana Alice (2021) destaca que a Formação buscava provocar essas reflexões ao propor atividades ancoradas em pedagogias críticas. Cecília (2021), por sua vez, ressalta a filiação da proposta às pedagogias feministas e à “Pedagogia do Oprimido” (Freire, 1987), afirmando que a Formação se vinculava à crítica de uma cultura objetificante das mulheres. Para ambas, o Curso pretendia tensionar a lógica que dissimula e fixa posições de legitimidade e ilegitimidade (Louro, 2014), abrindo brechas para o reconhecimento de *corposvidas* historicamente deslegitimados.

As narrativas das formadoras partícipes da pesquisa – Ana Alice e Cecília – revelam assim que a Formação foi idealizada como uma estratégia educativa comprometida com a promoção de uma sociedade democrática, equânime e não discriminatória. Pensar em democracia, nesse contexto, exige refletir sobre exclusões estruturais baseadas em gênero, raça, sexualidade, geração, territorialidade e classe social – marcadores que conformam os modos de pertencimento e as relações sociais e culturais.

Com base nessas perspectivas, a análise não se restringe aos documentos oficiais da Formação. Pelo contrário, amplia-se por meio do diálogo com uma das coordenadoras e do coordenador que idealizaram o Curso, bem como com duas professoras-formadoras atuantes na Bacia do Jacuípe, no município de Mairi. Suas vozes possibilitam diferentes leituras e abordagens que enriquecem a compreensão sobre o *pensadopracado* na Formação.

Acompanhado pelas narrativas de Ana Alice, Cecília, Márcia e Iole, o texto avança nas discussões sobre políticas públicas, entendendo-as como construções permeadas por disputas, tensões e múltiplos interesses. Falar de políticas públicas é, portanto, reconhecer a complexidade de suas tramas macro e microestruturais, nas quais se articulam sujeitos diversos, disputando sentidos na história hegemônica da Educação brasileira.

Seguindo o raciocínio sobre as lutas pela implementação de políticas públicas, Ana Alice (2021) relata que a criação do Programa de Qualificação de Professoras/es em Gênero e Diversidades teve origem nas articulações realizadas por movimentos sociais de mulheres, população negra e LGBTQTI+. Ela destaca que “[...] *embora em um governo progressista, foi necessário negociar com setores conservadores, inclusive, dentro do próprio campo progressista*” para que as pautas desses grupos fossem compreendidas e atendidas.

Essa narrativa de Ana Alice dialoga com Garcia (2000) ao refletir sobre a construção de um projeto político de escola pública comprometido com as demandas das/os historicamente excluídas/os, desvelando as estratégias de poder que silenciam e marginalizam estas populações. Nesse contexto, compreende-se que as políticas públicas educacionais são fruto de embates, tensões e negociações permanentes. Especialmente no período em que houve maior abertura para o reconhecimento e valorização das diferenças, foi possível construir programas de formação, como o “Ensino e Gênero: perspectivas transversais”, voltados à afirmação dos direitos e existências historicamente invisibilizadas.

Focado na discussão sobre políticas públicas educacionais, como um campo em constante diálogo e tensão entre diferentes instâncias, marcado por disputas e contradições, destaco os anos a partir de 2003 como um período fértil para a formulação de políticas voltadas à valorização das diferenças e ao reconhecimento de grupos historicamente excluídos. Essas políticas buscaram integrar temáticas antes invisibilizadas nas formações docentes e nas práticas educacionais.

Autores/as, como Caetano (2016), Dornelles e Wenez (2019), Viana (2015), Vianna e Unbehaum (2004, 2006), apontam a criação da Secad, em 2004, como um marco no processo de institucionalização de tais políticas. Cecília (2021) afirma que, com o governo Lula, o MEC passou a ouvir os movimentos sociais, promovendo formações que antes não tinham espaço na educação.

Márcia (2021) complementa que a criação da Secad possibilitou a efetiva participação de movimentos, como o de mulheres e o movimento negro, fazendo com que suas pautas fossem formalizadas em políticas públicas. Ela ressalta que “[...] *tais avanços só foram possíveis devido às lutas desses movimentos e à abertura dos governos do PT para acolher essas demandas, especialmente nos mandatos de Lula e Dilma*”.

Ainda segundo Cecília (2021), tais “[...] *políticas são formuladas para atender às necessidades coletivas, sendo fruto direto das reivindicações dos movimentos sociais*”. Assim, compreendo que essas políticas emergem da interlocução entre o Estado e os campos sociais em disputa pela concretização de direitos historicamente negados.

Como nos lembra Cecília, as demandas por políticas públicas estão ligadas à luta por direitos e à tentativa de diminuir desigualdades, especialmente por parte de grupos historicamente silenciados e invisibilizados. As conquistas desses sujeitos foram marcadas por resistência e enfrentamento. No campo da formação docente continuada, isso se evidencia em temas, como as relações étnico-raciais, questões quilombolas, sexualidade e feminismo, que foram historicamente negados e silenciados.

A esse debate, soma-se a narrativa de Ana Alice que enfatiza a importância de pensar políticas públicas educacionais capazes de enfrentar processos históricos e cotidianos de exclusão e esquecimento. Ela ressalta, contudo, que essas políticas são fruto de negociações marcadas por tensões e nem sempre seguem o “desenho” inicialmente proposto.

Essa complexidade das políticas públicas é também destacada por Arretche (1998), ao apontar que elas são atravessadas por contradições, ambiguidades e incertezas, na medida em que buscam dar sentido à ação pública, muitas vezes, errática.

Políticas públicas educacionais sob o recorte da inclusão

Neste artigo, entendemos as políticas públicas como ações e mecanismos que podem tanto efetivar quanto restringir direitos, influenciando na redução ou ampliação das desigualdades sociais; elas contribuem para a (des)construção de relações mais igualitárias. Nessa perspectiva, as políticas públicas devem garantir os direitos previstos na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), cabendo ao Estado sua implementação concreta. Funcionam como um “guarda-chuva” que abarca diferentes áreas e interesses, articulando saberes e forças sociais, especialmente daqueles historicamente subalternizados, que seguem em constante luta por reconhecimento e justiça social.

A relação entre políticas públicas e a consolidação de direitos constitucionais é atravessada por tensões, muitas delas provocadas pelas lutas históricas de maiorias minorizadas. Como afirma Ana Alice (2021), são os movimentos sociais – de homens pobres, mulheres, negros/as, gays, camponeses/as – que, por meio de disputas e articulações, constroem um campo de forças capaz de incidir nas decisões sobre quais ações devem ser criadas e desenvolvidas as diferentes esferas do Estado.

A partir das reflexões de Ana Alice e Cecília, entendo que as políticas públicas deveriam atuar, de forma benéfica, nas diversas dimensões da sociedade – saúde, educação, ciência, infraestrutura –, promovendo justiça e inclusão. No entanto, ao tratar das políticas públicas educacionais no Brasil, é preciso considerar que não basta o desejo de transformação; é necessário compreender os atravessamentos históricos, sociais e culturais que moldam nossa realidade marcada por desigualdades profundas, interesses econômicos dominantes e resistência contínua de grupos marginalizados.

Nesse contexto, o recorte deste artigo tem como foco a trama entre gênero e diversidade nas políticas públicas brasileiras a partir de

2003, com a transição do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2003) para o de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011). Durante o primeiro mandato de Lula, surgiram iniciativas voltadas aos setores mais vulneráveis, marcando um novo modelo de gestão pública. Segundo Oliveira (2009), este modelo estabeleceu vínculos diretos entre o governo federal e os municípios, muitas vezes sem a mediação dos estados. Apesar dessas inovações, observa-se mais continuidade do que ruptura em relação às políticas do governo anterior, especialmente quanto à ausência de um enfrentamento efetivo ao modelo neoliberal da reforma do Estado promovida por FHC.

No Brasil, seguiu-se a tendência mundial de uma educação voltada para o mercado, com ênfase em competências, habilidades, controle curricular, avaliações em larga escala e o desfinanciamento parcial do Ensino Fundamental, o que forçou estados e municípios a assumirem sozinhos esta responsabilidade. Nesse cenário, as políticas educacionais do governo Lula foram marcadas por ambivalências ao longo dos dois mandatos.

Contudo, no que se refere às políticas voltadas para a diversidade e aos marcadores sociais das diferenças, houve avanços. Como relata Márcia (2021), percebe-se um crescimento significativo das políticas educacionais que abordam temas como raça, gênero e sexualidade, embora permeadas por contradições e disputa de sentidos. Oliveira (2009) identifica três concepções que orientam essas políticas: a) inclusão social; b) ações afirmativas; e c) políticas da diferença.

Nesse contexto de ambiguidades, destaca-se a elaboração, ainda no segundo ano do primeiro mandato de Lula, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (Brasil, 2007), que priorizou uma educação com inclusão social e qualidade. A partir dele, foram propostas ações para promover uma educação democrática e equitativa, com foco em gênero, raça e orientação sexual.

Um marco importante foi a criação da Secad, durante a gestão do ministro Tarso Genro, que assumiu, como prioridade, a formação continuada de docentes da rede pública em temas de diversidade por meio de cursos de extensão e especialização. Como destaca Iole (2021), foi a partir dessa Secretaria que essas políticas passaram a ser efetivamente criadas e implementadas. Durante sua atuação, a Secad consolidou-se como um órgão formado por um “[...] grupo permanente de instituições públicas de educação superior dedicadas à formação continuada, semi-presencial, de profissionais da rede pública da educação e à produção de material didático-pedagógico específico” (Brasil, 2004b, p. 6).

Como forma de enfrentar e superar algumas dimensões das desigualdades que permeiam a sociedade, tem-se como objetivo a “[...] articulação de programas de combate à discriminação racial e sexual com projetos de valorização da diversidade étnica” (Brasil, 2004 *apud* Vianna, 2015, p. 799).

Para Cecília (2021), vale pontuar que, desde o

[...] início do governo de Lula, o MEC abriu a possibilidade de ouvir os movimentos sociais e um leque de formações relativas às questões que geralmente não eram debatidas no campo da educação, como relações étnico-raciais e as questões quilombola, da sexualidade e do feminismo (Cecília, 2021. Informação oral).

Ao percorrer o fragmento da narrativa de Cecília, observo e (re)afirmo o que já havia percebido a partir de outras narrativas e da análise de documentos institucionais: com a criação da Secad, inauguram-se processos de negociação em torno de pautas e demandas históricas até, então, excluídas das agendas políticas educacionais tanto no governo Lula quanto em gestões anteriores.

Nesse processo, tais políticas aproximam-se do que a filósofa Nancy Fraser (2007) define como políticas de reconhecimento, construídas a partir das lutas e pressões dos movimentos sociais e voltadas para o

reconhecimento cultural, como estratégia de enfrentamento das invisibilidades e desigualdades sociais.

A partir desse movimento, observa-se que o debate em torno da diversidade foi ganhando força nas políticas públicas educacionais nas últimas décadas. No campo normativo, por exemplo, sob pressão dos movimentos sociais, foi sancionada a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Básica, e, posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), que alterou novamente a Lei nº 9.394/96 (LDB) (Brasil, 1996), incluindo também a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena.

Ao analisar as políticas públicas educacionais dos anos 2000, tensionadas pelas pressões dos movimentos sociais e, talvez, pela abertura política daquele momento, identifiquei no MEC dois momentos marcantes, que sinalizam uma preocupação com a temática da diversidade. No entanto, como nos lembra Cecília (2021):

*[...] a abertura política foi um elemento importante, sim, mas eu não diria que seja o mais importante, pois afirmar isso seria desmerecer a capacidade de agência dos movimentos sociais e desses personagens que estão aí para resistir. [...] **ações, por exemplo, dentro do movimento feminista se deram e vão ao longo da história se consolidando mesmo sem nenhuma abertura dos políticos ou políticas que estavam no poder** (Cecília, 2021. Informação oral).*

As narrativas de Cecília destacam a importância da atuação dos movimentos sociais como protagonistas na formulação de políticas educacionais voltadas à diversidade, relativizando a ideia de que os avanços dependem exclusivamente da abertura política. Sua fala reforça a agência histórica desses sujeitos, sobretudo do movimento feminista, que atua mesmo diante da ausência de apoio institucional. Assim, evi-

dencia-se que as conquistas políticas são fruto de lutas persistentes e não apenas de contextos favoráveis.

O Relatório de Gestão Secad/MEC/2004

Tomando como referência o Relatório de Gestão Secad/MEC/2004 (Brasil, 2005a) e as narrativas de Ana Alice, Cecília, Iole e Márcia, retomo a ideia de diversidade que permeia essas políticas. No contexto analisado, a diversidade é compreendida a partir de três eixos estruturantes: inclusão social, ações afirmativas e políticas da diferença.

Durante a gestão do ministro Cristovam Buarque, a diversidade foi associada principalmente à inclusão social; com Tarso Genro, ao se criar a Secad, a ênfase passou para as ações afirmativas; já na gestão de Fernando Haddad, o foco deslocou-se para as políticas de reconhecimento das diferenças.

As ações do MEC, especialmente a partir do segundo ano do primeiro governo Lula, foram estratégicas para a agenda da diversidade, articulando-se a um dos eixos centrais do plano de governo: a inclusão social, também utilizada como *slogan* institucional: “Brasil, um país de todos”. No entanto, essas metas foram constantemente tensionadas pelas lutas e reivindicações dos movimentos sociais.

A partir desse cenário, a Secad passou a orientar as políticas públicas educacionais no sentido da inclusão, sustentada por uma concepção de diversidade que, por vezes, suprimia ou invisibilizava temas como a homofobia e o sexismo. Uma das principais ações foi a promoção da formação continuada de professores/as com abordagens sobre gênero, sexualidade e enfrentamento à homofobia – temática contemplada no primeiro Edital de 2004 (Brasil, 2005b). Contudo, como lembra a crítica presente nas narrativas, não apenas a escola deve ser responsável por combater um sistema historicamente excludente, que organiza corpos e vidas entre espaços habitáveis e inabitáveis.

No centro dos editais lançados naquele período estava a ideia de diversidade que reforçava, ainda que timidamente, políticas já esboçadas em discursos de governos anteriores. Ana Alice (2021) observa que, apesar das críticas à noção de diversidade, não se pode negar seu fortalecimento com a chegada de um governo mais progressista, que incorporava, em seu discurso, as pautas dos movimentos sociais. Mesmo com possíveis invisibilizações ou homogeneizações, é importante reconhecer que essa concepção abrigava discussões oriundas dos movimentos feminista, negro, LGBTQTI+, e outros.

Essa tensão se acentua com o Edital de 2006 (Brasil, 2006), voltado à formação de profissionais da educação, no qual a discussão sobre o enfrentamento à homofobia foi incorporada sob o termo diversidade – conceito que, sem contextualização crítica, tende a ser reduzido à ideia de tolerância e aceitação, sem confrontar as estruturas sociais desiguais (Vianna, 2015). Ainda assim, os editais apresentavam justificativas pautadas na promoção de valores de respeito, paz e não discriminação por orientação sexual.

Apesar das críticas de parte dos estudos feministas e de gênero, que apontam os riscos da homogeneização das diferenças, os editais representaram um avanço. Ao dialogarem com demandas históricas levantadas por movimentos sociais, conferências e produções acadêmicas, esses documentos possibilitaram a formulação de políticas públicas voltadas à construção de uma educação inclusiva, não sexista, não homofóbica e não racista. Como afirma Ana Alice (2021), essas discussões passaram a constituir o eixo estruturante dessas políticas.

A formação docente continuada foi indicada nos editais como meio para oferecer bases conceituais e pedagógicas, que capacitassem profissionais da educação a lidar com diferenças de orientação sexual e identidade de gênero. A criação da Secad representou uma tentativa de promover inclusão social e valorização da diversidade étnica e cultural, reunindo programas e coordenações voltados à alfabetização, EJA, edu-

cação indígena, do campo, ambiental e combate à discriminação. Seu principal desafio era articular políticas públicas e dialogar com diferentes setores da sociedade para reduzir desigualdades educacionais. Contudo, muitas ações ficaram aquém das expectativas dos movimentos sociais, sendo criticadas por seu caráter centralizador e prescritivo, pela baixa qualidade de algumas instituições formadoras e pela limitada participação de organizações sociais na definição das diretrizes.

Avanço na crítica e subvenções necessárias para o aprimoramento das políticas públicas educacionais: formação docente e diversidades de gênero

Na Bahia, as críticas à formação docente incluíam a precariedade da infraestrutura tecnológica e física nos municípios e a falta de tempo para participação, já que docentes trabalhavam a semana inteira e, nos fins de semana, tinham de frequentar a Formação, o que gerava desistências.

Iole (2021), em conversas posteriores, relatou ouvir, em sala de aula, críticas à organização do Curso nos finais de semana, apontando que isto talvez tenha dificultado uma aprendizagem interseccional sobre a temática. Márcia (2021) também destacou que a “[...] *falta de tempo impedia a leitura aprofundada dos textos e a construção de intervenções ligadas às situações vividas nas escolas*”. Assim, a organização da Formação sobrecarregava professoras e professores, restringindo experimentações pedagógicas e a participação política e social no espaço público.

A professora Cecília, coordenadora da Formação, destacou críticas quanto à efetivação e às negociações com os municípios-polos, apontando “[...] *pouca ou quase nenhuma negociação, a falta de definição clara e específica da função da equipe municipal que atuaria junto à Formação*” (Cecília, 2021).

Pesquisas, como a de Vianna (2015), indicam que a ideia de diversidade ocultou identidades individuais, promovendo uma inclusão social genérica baseada em políticas universais. Já Márcia (2021) ressaltou o pouco tempo disponível, ainda que reconhecendo potencialidades: “[...] *acredito que a Formação seria melhor se não tivesse sido tão corrida; às vezes, eu percebia que as professoras ainda estavam buscando entendimento de determinada discussão e já iniciava outra*”. Essas narrativas evidenciam o caráter aligeirado da Formação, seu formato semipresencial e foco centralizado no corpo docente como única via de enfrentamento às desigualdades de gênero, desconsiderando outras frentes necessárias para combater uma sociedade sexista, racista e LGBTfóbica.

Apesar das críticas de Iole, Márcia e Cecília, não se pode negar a relevância das iniciativas voltadas à democratização e à melhoria da educação, sobretudo, no campo da diversidade. A criação da Secad representou um marco importante, abrindo fissuras no modelo de Estado-nação moderno e liberal, sustentado pela ideia de homogeneidade cultural (Hall, 2003). Nesse contexto, as formações continuadas buscavam fortalecer o trabalho docente em gênero, sexualidade e relações étnico-raciais, oferecendo ferramentas para reflexão crítica e enfrentamento das discriminações (Carrara *et al.*, 2011).

Iole (2021) destaca que “[...] *tais formações deveriam se apoiar em referenciais feministas, antirracistas e anti-LGBTfóbicos, especialmente diante do avanço de discursos de ‘ideologia de gênero’*” e preconceitos que aprofundam desigualdades. Nessa perspectiva, ações sociais e conferências nacionais consolidaram espaços inéditos de discussão, culminando no I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (Brasil, 2004c), que incluiu a educação para a diversidade como eixo estruturante.

Entre os desdobramentos, destacamos o Programa de Qualificação em Gênero e Diversidades para docentes da rede pública de Salvador e região, organizado pelo Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a

Mulher (NEIM) e pela Secad, ofertado em duas etapas (2008 e 2010), alcançando centenas de professores. Segundo Cecília (2021), essas formações foram inovadoras ao incluir temáticas até, então, pouco presentes na educação, como feminismo, sexualidade, quilombos e relações étnico-raciais.

O NEIM, um dos núcleos feministas mais antigos do Brasil, mantém atuação contínua em ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação de uma consciência crítica sobre as múltiplas formas de opressão contra as mulheres, contribuindo para a construção de uma educação inclusiva e transformadora (Costa; Rodrigues; Vanin, 2008).

O pioneirismo do NEIM na formação docente continuada, destacado por Costa, Rodrigues e Vanin (2008), aparece nas narrativas de Márcia (2021) que lembram “*projetos como o Gavião e cursos de extensão desenvolvidos desde seus primórdios. Nesse percurso, o NEIM consolidou-se como espaço de produção e difusão de saberes feministas, articulando gênero, sexualidade, raça e classe*”, o que resultou, em parceria com a Secad, no Programa de Qualificação em Gênero e Diversidades para professoras/es da rede pública.

Em 2008, o Programa alcançou 15 municípios e ofertou mais de 650 vagas, estruturado em duas etapas: a primeira, em Salvador e região metropolitana, e a segunda, em cidades do território da Bacia do Jacuípe, incluindo Mairi, entre 2009 e 2011. Financiado pela Secad e apoiado por instituições, como a Secretaria de Educação da Bahia (SEC/BA), Secretaria de Promoção e da Igualdade Racial e dos Povos e Comunidades Tradicionais (SEPROMI-BA) e *Pathways of Women's*, o Curso baseava-se na Pedagogia de Gênero e defendia a *transversalização* das temáticas de gênero, sexualidade, raça e classe em todas as disciplinas, como aponta Cecília (2021).

Essa perspectiva dialogava com a noção de interseccionalidade (Crenshaw, 2002) e com a compreensão de que marcadores sociais organizam práticas e produzem desigualdades (Hall, 2003). Assim, a

Formação foi pensada como espaço de reflexão crítica sobre práticas pedagógicas, enfrentamento da discriminação e construção de uma educação inclusiva. Fundamentada nas pedagogias feministas (Sardenberg, 2004), propunha romper hierarquias sexuais e discutir vivências e saberes marginalizados, contribuindo para o fortalecimento de uma consciência crítica.

O Curso, com carga horária de 80 horas, foi organizado em módulos teóricos (68h) e práticos (12h), abrangendo temas como gênero e linguagem, educação e raça, sexualidade, direitos humanos, além da análise de materiais didáticos. “*A proposta buscava desconstruir estereótipos e estimular a mediação crítica das/os docentes diante dos processos de normatização dos sujeitos*” (Iole, 2021).

A proposta teórico-metodológica da Formação fundamentou-se na (re)construção de práticas e saberes voltados à compreensão das desigualdades de gênero, sexualidade e suas intersecções, concebendo docência como prática ético-política orientada pela valorização das diferenças epistemológicas. Nesse sentido, o currículo do Curso de Formação Docente para o Ensino de Gênero e Diversidade no Semiárido Baiano foi pensado como um *espaçotempo* de encontros e fissuras, aberto à novidade, à (re)existência e à invenção de outras formas de vida (Foucault, 2006).

As discussões propostas não surgiram apenas da Academia, mas principalmente das demandas dos movimentos sociais (Finco, 2016), tomando gênero, raça e sexualidade como marcadores centrais das relações tecidas no ambiente escolar e social. Assim, a estrutura do Curso reconhecia que a escola, muitas vezes, reforça normalidades e silencia subjetividades, contribuindo para exclusões e preconceitos. Esse silenciamento, como alerta Foucault (1988), sustenta-se em uma lógica monocultural e universalizante, herdeira da racionalidade *ci-sheteropatriarcal*.

Nesse cenário, a Formação foi concebida como espaço plural de resistência e produção de conhecimentos, em que leituras, reflexões e trocas de experiências possibilitassem a desconstrução de estereótipos e a construção de práticas pedagógicas críticas e emancipatórias. Como enfatiza Ferrari (2011), os corpos tornam-se lugares privilegiados de disputa simbólica, disciplinar e performativa, revelando que enfrentar o silenciamento implica reconhecer as marcas culturais inscritas nos sujeitos, transformando-as em potência formativa.

Algumas considerações

A formação proposta pelo Curso buscou provocar movimentos possíveis tanto no campo da elaboração teórica quanto na produção da prática. Entretanto, a complexidade da formação docente permite estabelecer pontos de partida, mas não de chegada, pois se trata sempre de uma possibilidade, entre tantas outras, de *pensar/fazer* educação.

Refletir sobre a concepção teórico-prática expressa no esboço curricular, nas narrativas de Ana Alice, Cecília, Márcia, Iole e no próprio projeto do Curso de Formação Docente para o Ensino de Gênero e Diversidade no Semiárido Baiano é compreendê-lo como tecido por múltiplos fios que nos convidam a (des)tecer modos outros de formar. Trata-se de reconhecer continuidades e rupturas nos processos de (re) produção das desigualdades, bem como as ideias e práticas que a formação pode materializar.

O Curso buscou, sobretudo, provocar o desejo de saber, instigando questionamentos e mobilizando experiências e angústias das/os cursistas como força motriz para novas formas de pensar e (re)construir conhecimentos. Dessa maneira, apontou a necessidade de adotar novas posturas diante das realidades escolares, compreendendo que gênero e sexualidade não podem ser trabalhados de forma isolada, mas sempre em intersecção com outros marcadores sociais, como raça, classe e religião.

Nesse movimento, tensionou-se também a tríade desigualdade-igualdade-diferença, chamando à produção de conhecimentos capaz de romper com cristalizações culturais e superar ranços históricos, de modo a criar práticas mais humanas, críticas e libertadoras. Ao relacionar gênero e diversidade a outras intersecções, o Curso propôs uma formação baseada no reconhecimento das diferenças e na análise de como elas são (re)produzidas no cotidiano escolar.

Compreendemos, assim, que embora os desafios sejam inúmeros, formar professoras/es a partir de uma perspectiva dos direitos humanos, constitui um primeiro passo. A formação docente torna-se, de fato, espaço-tempo de emancipação quando provoca mudanças concretas na vida das/os participantes, transformando-se em política pública no cotidiano ao possibilitar a construção de estratégias de luta por uma sociedade mais justa e plural, inspirada na “Poética da Diferença” (Santos, 2014).

Ainda que a sensibilização para a alteridade seja um desafio constante, talvez o caminho seja, como lembra a própria formação, humanizar cada vez mais os corpos-vidas atravessados pela desigualdade, exclusão e violência produzidas pelo sistema capitalista e patriarcal.

Referências

ARRETCHE, Marta Teresa da Silva. Tendências no estudo sobre avaliação. *In: RICCO, E. (org.). Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate.* São Paulo: Cortez, 1998. p. 29-40.

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

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Presidência da República, **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as

diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). **Documento de Apresentação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)**. Brasília, DF, 2004b.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília, DF, 2004c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Relatório de Gestão Secad/MEC/2004**. Brasília, DF, 2005a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18641-secadi-relatorio-gestao-mec-2004-pdf&category_slug=setembro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Termo de Referência**. instruções para apresentação e seleção de projetos de capacitação de profissionais da educação para a cidadania e a diversidade sexual. [Edital 2004]. Brasília, DF, 2005b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Termo de Referência**. Instruções para apresentação e seleção de projetos de formação de profissionais da educação para a promoção da cultura no reconhecimento da diversidade sexual e da igualdade de gênero. [Edital 2006]. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento para a Educação (PDE): razões, princípios e programas**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 12 set. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008.

CAETANO, Marcio. **Performatividades reguladas**: heteronormatividade, narrativas biográficas e educação. Curitiba: Appris, 2016.

CARRARA, Sérgio *et al.* (org.). **Gênero e diversidade na escola**: trajetórias e repercussões de uma política pública inovadora. Rio de Janeiro: CEPESC, 2011.

COSTA, Ana Alice Alcântara; RODRIGUES, Alexnaldo Texeira; VANIN, Iole. Introdução. *In*: COSTA, Ana Alice Alcântara; RODRIGUES, Alexnaldo Texeira; VANIN, Iole (org.). **Ensino e gênero**: perspectivas transversais. Salvador: UFBA/NEIM, 2008. p. 5-17.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-026X2002000100011&lng=pt&nrm=iso&tlng=en. Acesso em: 10 set. 2025.

DORNELLES, Priscila Gomes; WENETZ, Ileana. Uma análise generificada sobre o Projeto Gênero e Diversidade na Escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 226-243, jul./set., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/C33hrCS8zqpzJCmxCdK3tvQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 set. 2025.

FERRARI, Anderson. Silêncio e silenciamento em torno das homossexualidades masculinas. *In*: FERRARI, Anderson; MARQUES, Luciana P. (org.). **Silêncios e Educação**. Juiz de Fora: EDUFJF, 2011. p. 91-112.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 89-101, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643863>. Acesso em: 10 set. 2025.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, Poder-Saber**. v. IV. Trad.: Vera L. A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. (Coleção Ditos & Escritos IV).

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova**, São Paulo, n. 70, p. 101-138, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/JwvFBqdKJnvndHhSH6C5ngr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Regina Leite. Movimentos Sociais - Escola - Valores. *In*: GARCIA, Regina Leite (org.). **Aprendendo com os movimentos sociais**. v. 12. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 7-16. (Coleção O Sentido da Escola).

HALL, Stuart. A questão multicultural. *In*: HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. p. 51-100.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAAE**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago., 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19491>. Acesso em: 10 set. 2025.

SANTOS, Rick J. **Poética da Diferença**: um olhar queer. [*E-book*]. São Paulo: Factash Ed., 2014

SARDENBERG, Cecília M. Bacellar. Pedagogias feministas: uma introdução. *In*: BANDEIRA, Lourdes Maria; ALMEIDA, Tânia M. Campos de; MENEZES, Andrea Mesquita de. **Violência contra as mulheres**: a experiência de capacitação das DEAMs da Região Centro-Oeste. Brasília: Cader-nos Agende, 2004. p. 21-34.

VIANNA, Cláudia Pereira. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Educação Pesquisa**,

São Paulo, v. 41, n. 3, p. 791-806, jul./set., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/LBDYPy9CZ3pGLJ4Sk4HVdQm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2025.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr., 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KT99NbZ5MFVHHmSm4kwRVGN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2025.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na Educação Básica: Quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/tvM8tSBBsjzPkkZJyLcK4DS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2025.

Da abertura à inclusão: REA, acessibilidade digital e DUA em convergência

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Notas introdutórias

As transformações sociotécnicas que atravessam as práticas educativas nas últimas décadas evidenciam que a inclusão escolar não pode ser compreendida apenas como ampliação do acesso ou como atendimento pontual a estudantes com necessidades específicas, mas como redefinição profunda das relações entre conhecimento, tecnologias e mediações pedagógicas.

Em um cenário no qual a diversidade se constitui como marca estruturante das escolas e das experiências de aprendizagem, torna-se indispensável revisitar conceitos, práticas e dispositivos que permitam aos professores planejar ambientes capazes de acolher diferentes modos de aprender, interagir e produzir sentido.

É nesse horizonte que se inscreve a convergência entre Recursos Educacionais Abertos (REA), acessibilidade digital e Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), tomada aqui não como simples articulação temática, mas como campo teórico-metodológico que reorganiza o trabalho docente e amplia as condições de participação efetiva dos estudantes.

A Educação Aberta, com sua premissa de que o conhecimento constitui bem comum e deve circular em redes colaborativas de produção, encontra nos REA uma materialidade flexível que permite adaptação, contextualização e autoria distribuída. Entretanto, a abertura só se concretiza plenamente quando acompanha requisitos sólidos de acessibilidade digital, entendida como condição técnica e pedagógica para que todos os usuários possam perceber, operar, compreender e interagir com os conteúdos.

Nesse sentido, as diretrizes internacionais do *World Wide Web Consortium* (W3C), especialmente as *Web Content Accessibility Guidelines* (WCAG), oferecem um conjunto de recomendações que qualificam ambientes digitais e sustentam práticas docentes orientadas pelo *design* inclusivo. Somam-se a esse eixo os princípios do DUA, que propõem antecipação de barreiras, flexibilização curricular e multiplicidade de representações, ações, expressões e modos de engajamento, reafirmando que a variabilidade humana é ponto de partida do planejamento educacional.

Ao reunir esses três referenciais, o capítulo busca compreender como abertura, acessibilidade e DUA constituem um ecossistema integrado de práticas inclusivas, capaz de responder às exigências formativas da contemporaneidade. Mais do que analisar conceitos isolados, a proposta é demonstrar que a síntese entre REA, WCAG e DUA amplia possibilidades de autoria docente, fortalece a mediação pedagógica e cria condições para aprendizagens culturalmente relevantes e socialmente justas.

Partindo desse enquadramento, o capítulo aprofunda fundamentos, discute implicações e apresenta um quadro analítico que sistematiza essa convergência, oferecendo ao leitor instrumentos teóricos e práticos para qualificar a produção e o uso de recursos educacionais inclusivos.

Abertura educacional como ecossistema inclusivo

A abertura educacional consolidou-se, nas últimas décadas, como um movimento que articula dimensões políticas, técnicas e epistemológicas, superando a compreensão inicial de que disponibilizar materiais em formatos abertos seria suficiente para democratizar o conhecimento. Conforme argumentam Furniel, Mendonça e Silva (2019), a abertura envolve práticas que ampliam a circulação, a adaptação e a recombinação de conteúdos, fortalecendo a autoria distribuída e a construção colaborativa de saberes. Essa perspectiva ganha relevância particular no contexto brasileiro, onde desigualdades históricas de acesso evidenciam a necessidade de políticas e práticas que ultrapassem a simples oferta de materiais.

A Educação Aberta aparece, em Almeida, Almeida e Silva (2023), como compromisso ético-político com as condições reais do país, marcada por assimetrias informacionais e educacionais profundas. Nessa abordagem, abrir significa redistribuir poder, ampliar oportunidades de participação e favorecer a apropriação crítica de conhecimentos por parte de diferentes sujeitos. A abertura deixa de ser procedimento técnico e passa a integrar um projeto social orientado pela justiça cognitiva e pela defesa da educação pública como bem comum.

A dimensão contemporânea da abertura amplia-se ainda mais com as contribuições de Amiel, Gonsales e Sebriam (2020), que situam o movimento no âmbito dos direitos digitais e da soberania informacional. Em uma sociedade marcada por sistemas algorítmicos, plataformas digitais e economia dos dados, a abertura envolve garantir privacidade, autonomia, segurança e participação cidadã nos ambientes digitais. A Educação Aberta, nessa perspectiva, integra valores de transparência, governança aberta e fortalecimento das comunidades educativas, ampliando seu alcance para além dos debates sobre licenças e acesso.

No mesmo horizonte, Furtado e Amiel (2019) caracterizam a abertura como prática ecológica, sustentada por processos contínuos de acesso, uso livre, adaptação, cocriação e redistribuição. A abertura opera por meio de relações entre políticas, culturas institucionais, formação docente, infraestruturas digitais e comunidades de aprendizagem. Não se trata apenas de dispor recursos, mas de sustentar ambientes colaborativos, participativos e responsivos às necessidades dos sujeitos que deles se apropriam.

A articulação entre esses referenciais evidencia que a Educação Aberta constitui um ecossistema inclusivo, no qual dimensões técnicas, pedagógicas e sociais se entrelaçam. Abrir significa criar condições para participação e pertencimento, reconhecendo que diferentes trajetórias, repertórios e modos de aprender precisam ser contemplados. A abertura educacional organiza-se como um conjunto de políticas, práticas e valores que reconhecem a diversidade como fundamento e possibilitam a construção coletiva do conhecimento.

É nesse cenário que os REA se afirmam como componente estruturante da Educação Aberta. Para além de formatos e licenças flexíveis, os REA materializam possibilidades de adaptação, recombinação e circulação ampliada do conhecimento, permitindo que professores e estudantes exerçam autoria e cocriação em seus percursos formativos. A compreensão dos REA como prática socialmente situada, orientada por equidade e participação, abre caminho para aprofundar suas dimensões conceituais, políticas e pedagógicas, que serão discutidas na sequência deste capítulo.

REA: fundamentos, princípios e dimensões contemporâneas

Os REA ganharam visibilidade internacional a partir da definição da UNESCO em 2002, que os descreve como materiais de ensino, aprendizagem e pesquisa em domínio público ou licenciados de forma

aberta, permitindo seu uso, adaptação e redistribuição. Em 2019, a UNESCO amplia essa concepção ao reforçar que os REA dependem de ecossistemas que integrem políticas, formação, tecnologias abertas e estratégias de colaboração. Esse duplo marco posiciona os REA como resposta global às desigualdades de acesso e como componente fundamental da Educação Aberta orientada por equidade e participação.

No cenário brasileiro, além das contribuições de Furniel, Mendonça e Silva (2019), que discutem a abertura jurídica, técnica e pedagógica, destaca-se a análise de Santana (2019), que formula premissas essenciais para que um material seja reconhecido como REA. A autora enfatiza que um REA precisa garantir não apenas liberdade formal de uso, mas também condições efetivas de acesso, compreensão, apropriação e modificação. Segundo Santana, uma premissa central refere-se ao caráter público e aberto do conhecimento, que deve circular sem barreiras e favorecer práticas de adaptação e recombinação. Outra premissa envolve a transparência das condições de uso, de modo que usuários consigam identificar claramente as permissões e limites do recurso. Santana argumenta ainda que um REA deve estar inserido em infraestruturas institucionais que apoiem seu depósito, sua preservação e sua circulação ampliada, assegurando sustentabilidade e continuidade.

As premissas de Santana dialogam diretamente com a formulação dos cinco Rs proposta por Wiley em 2007 e revisitada em 2014, que define abertura como possibilidade de *reutilizar, revisar, remixar, redistribuir e reter* materiais. Essas ações expressam níveis de liberdade pedagógica e técnica e constituem o núcleo conceitual que diferencia um recurso aberto de um recurso simplesmente digitalizado. Quanto maior a capacidade de adaptação, transformação e circulação, maior o potencial de um recurso para promover práticas colaborativas e autoria distribuída.

Nesse ponto, a compreensão das licenças abertas é fundamental para a efetividade dos REA. A literatura de D'Antoni (2009), Lessig (2005) e Liang (2004) apresenta bases teóricas sólidas para o debate

sobre direitos autorais e propriedade intelectual, destacando que os modelos tradicionais de *Copyright* restringem não apenas o acesso, mas também a criatividade, a inovação e a participação. As licenças *Creative Commons* representam alternativa a esse modelo ao combinarem condições específicas que determinam como um recurso pode ser usado, adaptado ou redistribuído. São quatro as características combináveis que configuram uma licença CC: atribuição, compartilhamento pela mesma licença, uso não comercial e proibição de obras derivadas. A união desses elementos resulta em diferentes graus de abertura e estabelece parâmetros claros para orientar práticas de compartilhamento e de produção colaborativa. Para esses autores, a flexibilização dos direitos autorais é condição indispensável para que práticas educacionais abertas se consolidem e para que os sujeitos possam exercer autonomia e criatividade na construção de conhecimentos.

A discussão sobre REA envolve também sua relação intrínseca com os ambientes digitais. Mattar (2017) destaca que a digitalidade potencializa a abertura ao permitir edição, remixagem e integração multimodal, favorecendo práticas que articulam múltiplas linguagens e promovem maior engajamento dos aprendizes. Segundo o autor, os REA digitais se constituem como recursos dinâmicos, continuamente atualizáveis, que circulam em redes de colaboração e viabilizam abordagens pedagógicas mais flexíveis.

Essas contribuições demonstram que os REA constituem um campo multifacetado, sustentado por princípios de liberdade, transparência, colaboração e responsabilidade social. A integração das premissas propostas por Santana com os princípios de abertura discutidos por Furniel, Mendonça e Silva, com os cinco Rs de Wiley e com os debates sobre direitos autorais apresentados por D'Antoni, Lessig e Liang evidencia que os REA não são apenas objetos pedagógicos sob licenças permissivas, mas parte de um projeto político de democratização do conhecimento. Os REA permitem adaptação, recombinação e circu-

lação ampliada, criando condições para que professores e estudantes assumam papel ativo na produção cultural e educativa.

Nesse ponto, a literatura recente tem enfatizado de forma crescente o potencial transformador dos REA para a prática docente e para a formação de professores. Fleury, Behrens e Kowalski (2024) argumentam que os REA constituem uma potência para o “esperançar”, alimentando perspectivas de uma educação transformadora que reconhece a diversidade, afirma a pluralidade de trajetórias e cria espaços de autoria que mobilizam professores e estudantes como sujeitos críticos. Para os autores, a abertura se traduz em gesto político-pedagógico que fortalece práticas docentes mais sensíveis às realidades locais e às múltiplas formas de aprender.

De modo convergente, Vladimirschi (2020) destaca que a apropriação docente dos REA depende de processos de formação que promovam compreensão crítica das licenças, dos princípios de abertura e das práticas colaborativas. A autora sublinha que o professor precisa ser formado para atuar como curador, cocriador e mediador de experiências de aprendizagem abertas, capazes de acolher diferentes repertórios culturais e cognitivos. Assim, a formação docente para uso de REA não se limita a aspectos técnicos, mas envolve uma perspectiva ética e transformadora da docência.

A incorporação dessa dimensão formativa reforça a centralidade do professor na mediação de experiências de aprendizagem que reconhecem a diversidade e valorizam modos de aprender distintos. Ao situar os REA na interseção entre acesso, autoria, participação e transformação pedagógica, delinea-se um campo fértil para práticas docentes que se orientam por justiça educacional, equidade e abertura. Assim, esta seção prepara o terreno para compreender como a abertura dialoga com questões de acessibilidade digital e com os princípios do DUA, que serão abordados na sequência do capítulo.

Acessibilidade digital: do compliance técnico ao compromisso pedagógico

A compreensão contemporânea de acessibilidade digital somente se torna completa quando situada no marco mais amplo da acessibilidade como direito e condição de participação social, cujo fundamento jurídico no Brasil se consolida com a Lei n. 10.098/2000, conhecida como *Lei de Acessibilidade*. Embora o debate tenha se iniciado na década de 1990, com o Decreto n. 3.298/1999 ao definir acessibilidade como a eliminação de barreiras que dificultam o acesso a espaços, serviços e informações, é a Lei de 2000 que sistematiza esse entendimento ao estabelecer normas gerais e critérios básicos destinados a garantir autonomia, segurança e igualdade de oportunidades.

Esse conceito é ampliado pela *Lei Brasileira de Inclusão*, de 2015, que define acessibilidade como possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, produtos, serviços e informações. Ao incorporar os avanços das lutas sociais e das políticas inclusivas, a LBI estabelece que acessibilidade não é apenas eliminação de obstáculos, mas construção ativa de condições que garantem igualdade de oportunidades, participação social e exercício pleno de direitos. Assim, ao incluir explicitamente ambientes digitais e tecnologias da informação, a LBI reforça que acessibilidade é requisito estrutural tanto para o acesso à cidadania quanto para o acesso à educação.

Essa perspectiva dialoga com o conceito ampliado de acessibilidade formulado por Sasaki (2019), que compreende a acessibilidade como conjunto integrado de dimensões que possibilitam participação plena na vida em sociedade. Para o autor, acessibilidade envolve aspectos arquitetônicos, comunicacionais, metodológicos, instrumentais, programáticos, atitudinais e naturais, constituindo um sistema de in-

terdependências no qual nenhuma dimensão é suficiente isoladamente. Acessibilidade, nesse sentido, significa construir ambientes físicos, sociais e digitais que não apenas removem barreiras existentes, mas evitam sua criação, promovendo condições reais de participação desde o planejamento. Ao adotar essa visão sistêmica, Sasaki desloca o foco do atendimento de exigências técnicas para um compromisso ético com a inclusão, aproximando o conceito de práticas educacionais que reconhecem a diversidade como elemento constitutivo e não como exceção.

A partir desse enquadramento, torna-se evidente que a discussão sobre acessibilidade digital exige ir além do cumprimento de normas ou *checklists* técnicos. No campo educacional, especialmente no contexto dos REA, acessibilidade digital implica garantir que todos os estudantes possam interagir, compreender e se apropriar dos conteúdos de modo significativo. Mais do que adequação técnica, trata-se de compromisso pedagógico que fortalece a mediação docente, amplia oportunidades de aprendizagem e assegura que diferentes trajetórias, repertórios culturais e modos de aprender sejam contemplados desde as fases iniciais de planejamento.

O estudo de Santos, Sestito e Barbosa (2021) evidencia que a expansão dos REA no cenário brasileiro precisa ser acompanhada por práticas sistemáticas de qualificação técnica e pedagógica que assegurem a navegabilidade, a clareza estrutural, a usabilidade e a coerência entre forma e função nos materiais digitais. Essa compreensão reforça que a abertura somente se concretiza como valor educativo quando os recursos permitem que diferentes sujeitos interajam, compreendam e se apropriem dos conteúdos em suas múltiplas dimensões.

Nesse horizonte, a acessibilidade digital deixa de ser tratada como etapa complementar e assume o estatuto de princípio estruturante da mediação docente contemporânea. À medida que ambientes, plataformas e recursos educacionais se tornam mais diversos, a prática docente se fortalece quando incorpora parâmetros de acessibilidade

desde o planejamento, pois isso amplia possibilidades de participação, potencializa experiências de aprendizagem e reconhece trajetórias formativas distintas. O trabalho de Santos, Sestito e Barbosa (2021) demonstra que diretrizes de acessibilidade contribuem para organizar recursos de modo mais transparente, legível e coerente, favorecendo a construção de sentidos pelos estudantes e promovendo maior autonomia nas interações mediadas por tecnologias digitais.

Assim, ao transitar do campo teórico dos REA para a discussão sobre acessibilidade digital, este capítulo enfatiza que a mediação docente se realiza em um espaço onde abertura, diversidade e qualidade técnica se entrecruzam. Considerar recomendações e parâmetros de acessibilidade significa fortalecer uma docência que planeja com intencionalidade, reconhece pluralidades e cria condições para que todos possam participar de modo significativo. É nesse ponto de convergência entre abertura, *design* pedagógico e responsabilidade formativa que se insere o debate sobre diretrizes internacionais, em especial aquelas estabelecidas pelo W3C, cuja materialidade se expressa nas WCAG. A seguir, aprofundamos essas diretrizes e discutimos como elas podem orientar práticas educacionais mais inclusivas e coerentes com os desafios contemporâneos da formação docente.

As WCAG são desenvolvidas em parceria com especialistas e organizações de diferentes países, com o objetivo de estabelecer recomendações e padrões universais para garantir a acessibilidade de conteúdos na web. Para atender a essa demanda, as diretrizes são estruturadas em quatro princípios basilares: perceptível, operável, compreensível e robusto, que se desdobram em critérios de sucesso e técnicas aplicáveis ao desenvolvimento de recursos digitais (W3C, 2023; 2024a; 2024b).

A evolução das WCAG reflete as transformações tecnológicas e sociais que marcaram a expansão da web desde o final dos anos 1990. A primeira versão, a *WCAG 1.0*, publicada em 1999, organizava-se em 14 diretrizes e 65 pontos de verificação, estruturados em três níveis

de prioridade. O foco principal recaía sobre a oferta de alternativas textuais, a organização de conteúdos e o uso adequado de elementos de marcação, considerando as limitações tecnológicas da época. Tratava-se de recomendações predominantemente técnicas, voltadas para garantir acesso básico à informação e evitar que elementos estruturais da página se tornassem barreiras para usuários dependentes de recursos mínimos de navegação.

Com a consolidação da web e a diversificação de seus usos, emergiu a necessidade de diretrizes mais robustas e flexíveis. Em 2008, a publicação da *WCAG 2.0* introduziu uma mudança paradigmática ao estruturar a acessibilidade nos princípios perceptível, operável, compreensível e robusto (POUR), que permanecem como referência central até hoje. Essa versão reuniu 12 diretrizes e 61 critérios de sucesso distribuídos nos níveis A, AA e AAA. Sua homologação como norma ISO/IEC 40500:2012 a consolidou como padrão internacional de qualidade e incorporou a acessibilidade como requisito essencial do *design* digital.

A *WCAG 2.1*, publicada em 2018, buscou responder a transformações significativas no modo de usar a web, especialmente com a popularização de dispositivos móveis e a ampliação da diversidade de perfis de usuários. Essa versão acrescentou 17 novos critérios de sucesso, totalizando 78, com orientações sobre responsividade, contraste aprimorado, ampliação de texto, previsibilidade da navegação e suporte a diferentes modos de interação. Ao contemplar demandas ligadas a mobilidade, cognição e variedade de interações, aproximou as diretrizes das necessidades pedagógicas e tecnológicas contemporâneas, reforçando sua relevância para a criação de materiais educacionais inclusivos.

A *WCAG 2.2*, publicada em outubro de 2023, organizada em 13 diretrizes, aprofunda esse movimento ao adicionar nove novos critérios de sucesso, chegando ao total de 87. Entre eles destacam-se melhorias na visibilidade do foco de navegação, alternativas de entrada, clareza de instruções e aprimoramento da usabilidade de formulários. As

atualizações ampliam o compromisso com a diversidade de modos de interação e contribuem para experiências mais intuitivas, previsíveis e seguras em ambientes digitais, reforçando a acessibilidade como qualidade indispensável para REA e demais recursos educacionais.

Atualmente em desenvolvimento, a futura *WCAG 3.0* representa mudança estrutural mais ampla. Em fase de rascunho, propõe superar o modelo baseado nos níveis A, AA e AAA, substituindo-o por abordagem flexível orientada por *guidelines*, *outcomes* e métodos avaliativos contínuos. A intenção é criar um padrão capaz de abranger páginas web, aplicativos, interfaces complexas e ambientes digitais emergentes, utilizando sistema de pontuação graduado. A proposta visa tornar a acessibilidade mais clara, compreensível e adaptável a diferentes contextos, reforçando-a como prática transversal desde o planejamento até a implementação de recursos digitais.

O primeiro princípio, *perceptível*, estabelece que as informações devem ser apresentadas de modo que possam ser percebidas por qualquer usuário, não podendo se tornar invisíveis ou inacessíveis aos seus diferentes modos de percepção. No contexto de REA, isso implica incorporar legendas, interpretação em Libras, contrastes adequados entre texto e fundo e alternativas textuais para elementos não verbais.

O segundo princípio, *operável*, refere-se à necessidade de possibilitar que usuários naveguem pela interface e utilizem suas funcionalidades de forma autônoma, sem exigir interações restritivas. Para promover essa operabilidade, recomenda-se funcionamento via teclado, ausência de limites rígidos de tempo, uso de rotulações claras e organização eficiente da navegação.

O terceiro princípio, *compreensível*, orienta que o conteúdo e a interface sejam apresentados de forma clara, consistente e previsível, permitindo que os usuários compreendam adequadamente as informações e tarefas. Entre as ações relacionadas, incluem-se o uso de linguagem simples, organização textual coerente e direções instrucionais explícitas.

Por fim, o princípio *robusto* determina que os conteúdos digitais sejam compatíveis com diferentes tecnologias, garantindo funcionamento confiável em plataformas e dispositivos atuais e futuros. Para isso, são fundamentais verificações sistemáticas de acessibilidade que identifiquem e corrijam barreiras de interação.

Ao analisar esses quatro princípios, torna-se evidente que as diretrizes do W3C ultrapassam preocupações meramente técnicas e se articulam diretamente com o projeto de uma Educação Aberta, inclusiva e transformadora. A adoção das WCAG na elaboração e adaptação de REA cria condições para que os recursos circulem de modo efetivo, respeitando a diversidade de trajetórias, ritmos e modos de aprender. Para a docência, a incorporação desses parâmetros traduz-se em práticas de planejamento que ampliam possibilidades de participação, fortalecem a autonomia dos estudantes e qualificam a mediação pedagógica em ambientes digitais.

Assim, as WCAG funcionam como referência internacional capaz de orientar processos formativos, apoiar a autoria docente e sustentar a criação de materiais realmente acessíveis, coerentes com os princípios da Educação Aberta e com os compromissos éticos que fundamentam a justiça educacional. A partir desse enquadramento, abre-se caminho para a discussão sobre como o DUA dialoga com essas diretrizes, ampliando seu alcance pedagógico e oferecendo ao professor instrumentos para planejar experiências de aprendizagem que acolham a pluralidade dos sujeitos.

DUA: diversidade como ponto de partida, e não exceção

O DUA tem suas raízes no trabalho desenvolvido pelo *Center for Applied Special Technology* (CAST), instituição norte-americana fundada em 1984 e reconhecida internacionalmente por investigar modos de remover barreiras curriculares por meio de tecnologia, acessibili-

dade e inovação pedagógica. Os cofundadores do DUA, especialmente David H. Rose, desempenharam papel decisivo no deslocamento conceitual que marcou o campo. O CAST passou a reconhecer que os currículos inflexíveis são que produzem barreiras, devendo, portanto, ser redesenhados para atender à variabilidade humana. Essa mudança paradigmática está detalhada no documento das Diretrizes do DUA traduzido para o Brasil por Eladio Sebastián-Heredero, junto ao Grupo de Estudos Pesquisas em Políticas e Práticas Educativas Inclusivas (UFMS), em 2019. Trata-se da primeira tradução autorizada pelo CAST para circulação em língua portuguesa, o que ampliou significativamente o acesso ao referencial teórico no contexto nacional (Sebastián-Heredero, 2020).

No âmbito conceitual, o DUA apropria-se do legado do Desenho Universal, originalmente formulado no campo da arquitetura por Ronald Mace, e o ressignifica no contexto curricular. Em vez de construir adaptações tardias e individualizadas, o princípio orientador é o de planejar desde o início para a diversidade, criando ambientes, métodos e materiais que funcionem para o maior número de pessoas possível.

Essa transposição para o campo educacional é detalhada por Nelson (2013), ao afirmar que ensinar com base no DUA é planejar e oferecer múltiplas rotas de aprendizagem, reconhecendo que não existem estudantes “típicos” ou “médios”, mas sujeitos diversos que avançam por caminhos igualmente diversos. Nesse sentido, o trabalho docente passa a ser entendido como prática de *design*: pensar objetivos, métodos, materiais e avaliações de forma flexível, responsiva e sustentável.

O DUA encontra sustentação científica na compreensão contemporânea de aprendizagem como fenômeno neurobiológico, cultural e afetivo. A partir dessas bases, Rose e Meyer (2002) organizam o modelo em três redes cerebrais que estruturam o funcionamento humano:

- as *redes de reconhecimento*, responsáveis pela percepção e interpretação da informação;

- as *redes estratégicas*, associadas ao planejamento de ações e produções;

- as *redes afetivas*, que mediam interesse, motivação e engajamento.

Essas redes fundamentam os princípios pedagógicos do DUA: oferecer múltiplas formas de *representação*; disponibilizar múltiplos meios de *ação e expressão*; e promover múltiplos caminhos de *engajamento*. A consolidação desse entendimento é aprofundada por Meyer, Rose e Gordon (2014), que reforçam que variabilidade é a norma, e não exceção, e que ambientes de aprendizagem eficazes são aqueles que incorporam opções, escolhas e apoios ajustáveis.

O DUA tem caráter dinâmico e passou por sucessivas versões ao longo de pouco mais de uma década, em consonância com avanços teóricos, pedagógicos e tecnológicos (Santos, 2024). A *versão 1.0*, publicada pelo CAST em 2008, constituiu a primeira sistematização formal do modelo, reunindo os princípios e pontos de verificação que orientariam sua adoção inicial em contextos educacionais. Em 2011, a *versão 2.0* introduziu modificações importantes tanto na organização quanto na formulação conceitual, refinando descrições, atualizando justificativas pedagógicas e reorganizando pontos de verificação de modo a conferir maior clareza e aplicabilidade.

Posteriormente, em 2014, Meyer, Rose e Gordon lançaram a *versão 2.1*, cujas mudanças reposicionaram a diretriz “fornecer múltiplos meios de engajamento”, reforçando sua centralidade na aprendizagem ao reconhecer a dimensão afetiva, motivacional e cultural como fundamento para qualquer ação pedagógica. Em 2018, foi disponibilizada a *versão 2.2* no site oficial do CAST, marcada por reorganização gráfica e textual, ampliação da explicitação das intenções de cada diretriz e detalhamento das justificativas pedagógicas que fundamentam os pontos de verificação.

Mais recentemente, em 2020, o CAST iniciou um amplo processo de atualização conceitual que culminou na *versão 3.0*, publicada em 2024.

Essa versão aprofunda o enfoque inclusivo ao incorporar explicitamente barreiras originadas em preconceitos, discriminações e exclusões históricas, integrando perspectivas culturais e linguísticas diversas.

A nomenclatura dos *checkpoints* também é atualizada: deixam de ser “pontos de verificação” e passam a ser chamadas “considerações”, conferindo maior flexibilidade à aplicação pedagógica. Essa reestruturação incentiva criatividade, autonomia docente e adaptação contextual, permitindo que professores e estudantes ajustem as diretrizes às finalidades de aprendizagem e às realidades socioculturais locais. O organizador gráfico da versão 3.0, composto por três princípios, nove diretrizes e 36 considerações, cada qual associada às redes de aprendizagem que lhes conferem sustentação teórico-neurocientífica.

À luz desse percurso, compreende-se que o DUA se tornou não apenas uma metodologia, mas uma lente teórico-política para pensar o ensino em contextos diversos. Sua força reside precisamente na capacidade de articular princípios neurocientíficos, fundamentos pedagógicos e orientações práticas para o planejamento docente. Quando integrado a REA e às diretrizes de acessibilidade digital, como discutido na próxima seção, o DUA amplia sua potência formativa, consolidando um modelo que favorece a autonomia dos estudantes, a participação significativa e a personalização do percurso de aprendizagem.

Convergência: um modelo integrado REA + acessibilidade digital + DUA

Ao observar esses três campos em interação, compreende-se que a convergência não é um somatório de elementos, mas um movimento de síntese que transforma a prática educativa. Essa convergência estabelece premissas claras: abertura sem acessibilidade não é inclusão; acessibilidade sem DUA pode resultar em materiais tecnicamente corretos, porém pedagogicamente rígidos; DUA sem abertura limita o potencial

de autoria colaborativa e de justiça cognitiva. Assim, a integração entre REA, acessibilidade digital e DUA constitui um ecossistema educacional inclusivo sustentado por três eixos fundamentais: o direito ao acesso, o direito à participação e o direito à aprendizagem significativa.

A pertinência dessa convergência torna-se ainda mais evidente quando se analisam investigações recentes que exploram, de modo articulado, esses referenciais teórico-metodológicos. Estudos desenvolvidos na formação inicial e continuada de professores demonstram que a integração entre abertura, acessibilidade e desenho pedagógico universal não apenas qualifica materiais e ambientes digitais, mas transforma modos de ensinar e aprender. As pesquisas de Santos (2024) e Schmitz (2024), descritas a seguir, constituem exemplares desse movimento emergente no cenário brasileiro, iluminando caminhos e evidenciando lacunas que justificam a proposição de um quadro analítico integrado.

Na dissertação intitulada “*Formar para incluir*” *Educação Matemática em interface com o Desenho Universal para Aprendizagem*, Santos (2024) analisou as contribuições decorrentes da implementação de um *design* formativo no campo da Educação Matemática, estruturado a partir do desenvolvimento de episódios formativos orientados pelos pressupostos do DUA. Para o autor, a formação inicial de professores de Matemática ainda carece de preparo para atuar com estudantes elegíveis à educação especial, sobretudo no que se refere à articulação entre conhecimentos pedagógicos, tecnológicos e inclusivos.

Nesse sentido, na etapa de ambientação do componente curricular *Metodologia Aplicada à Educação Matemática na Educação Inclusiva*, foram desenvolvidos processos e produtos (materiais instrucionais acessíveis) nos três primeiros episódios formativos, os quais buscaram responder, por meio de artefatos digitais, às perguntas norteadoras: *O que é inclusão escolar? Por que incluir? Como fazer inclusão escolar?* Os dados foram produzidos por Escala Likert, fóruns de discus-

são, produções digitais (*PechaKucha*, infográfico e *podcast*) e cartas pedagógicas, sendo analisados por triangulação qualitativa no âmbito da pesquisa-ação colaborativa.

Os resultados indicaram que o uso de artefatos digitais acessíveis ampliou conhecimentos sobre tecnologias digitais, acessibilidade, audiodescrição e planejamento inclusivo, favorecendo práticas pedagógicas mais flexíveis e personalizadas. Conclui-se que a integração entre o DUA e tecnologias digitais acessíveis potencializa a formação inicial e fortalece a cultura da inclusão, contribuindo para a constituição de práticas docentes mais responsivas às diversidades presentes na Educação Matemática contemporânea.

Na tese intitulada *Recursos educacionais abertos acessíveis e baseados no Desenho Universal para Aprendizagem* (Schmitz, 2024), investigou-se como a integração entre acessibilidade digital, REA e os princípios do DUA pode qualificar práticas pedagógicas inclusivas na Educação Superior a distância. Trata-se da primeira tese brasileira a tratar os três eixos: REA, acessibilidade e DUA, como núcleo estruturante da investigação, articulando-os tanto na análise teórica quanto na proposição prática de uma intervenção pedagógica.

A pesquisa examinou inicialmente as contribuições e lacunas da literatura que aborda simultaneamente esses conceitos e, em seguida, analisou os conhecimentos prévios de docentes da modalidade EaD quanto ao planejamento didático inclusivo. A intervenção pedagógica implementada, composta por cadernos de estudos, videoaulas, modelos de planejamento, atividades formativas e *e-books* produzidos pelos próprios participantes, foi planejada integralmente segundo as diretrizes do DUA, incorporando requisitos de acessibilidade digital e licenças abertas.


Os dados, coletados mediante questionários diagnóstico e avaliativo, e analisados por triangulação com base em Bardin, evidenciam que a combinação entre REA digitais acessíveis e DUA favorece o desenvolvimento

de práticas pedagógicas mais flexíveis, colaborativas e responsivas às necessidades dos estudantes. Conclui-se que a integração sistêmica entre acessibilidade, REA e DUA, quando operacionalizada em processos formativos estruturados, amplia a autonomia docente e fortalece uma cultura institucional de inclusão na Educação Superior a distância.

Considerando esses achados e o percurso teórico delineado ao longo do capítulo, apresenta-se a seguir o quadro analítico integrado REA + acessibilidade digital + DUA, que sintetiza os fundamentos discutidos e explicita o objetivo central desta seção: propor ao leitor um modelo conceitual capaz de orientar o planejamento, a mediação pedagógica e a criação de recursos educacionais inclusivos. Trata-se de uma matriz que articula abertura, acessibilidade e flexibilização curricular como dimensões indissociáveis, de modo a responder às exigências formativas, legais e éticas da educação contemporânea, assegurando não apenas o acesso, mas também a participação qualificada e a aprendizagem significativa de todos os estudantes.

Quadro: Ecossistema Pedagógico Integrado (EPI): DUA – REA – WCAG

QUADRO ANALÍTICO INTEGRADO	
REA + ACESSIBILIDADE + DUA	
nível macro	princípio ético-político
_Inclusão como compromisso: o direito ao acesso, à participação e à aprendizagem significativa.	
_Educação Aberta como horizonte: conhecimento como bem comum e prática docente como mediação cultural.	
nível meso	arquitetura pedagógica integrada

REA	ACESSIBILIDADE	DUA
<ul style="list-style-type: none"> _ Licenças abertas. _ Adaptabilidade e remixagem. _ Autoria colaborativa. _ Reutilização e contextualização. _ Produção de bens educacionais comuns. 	<ul style="list-style-type: none"> _ WCAG: perceptível, operável, compreensível, robusto. _ Garantia de usabilidade. _ Navegabilidade e clareza. _ Compatibilidade tecnológica. _ Acessibilidade como condição. 	<ul style="list-style-type: none"> _ Múltiplos meios de engajamento. _ Múltiplas formas de representação. _ Múltiplos meios de expressão e ação.
<p>nível micro mediação docente e práticas formativas</p>		
<ul style="list-style-type: none"> _ Curadoria de materiais abertos acessíveis. _ Planejamento inclusivo antecipatório (DUA). _ Produção de REA conforme WCAG. _ Uso de tecnologias digitais acessíveis. _ Diversificação de tarefas, modos de engajamento e expressão. _ Avaliação responsiva e contínua. 		
<p>Resultados esperados:</p>		
<ul style="list-style-type: none"> _ Aprendizagens mais significativas e culturalmente relevantes. _ Aumento da autonomia docente e discente. _ Ampliação da participação e redução de barreiras. _ Consolidação de práticas de justiça cognitiva e educacional. _ Expansão da cultura institucional de inclusão. 		
<p>Síntese final:</p>		
<p>_ A convergência REA, acessibilidade e DUA não é justaposição, mas síntese transformadora:</p> <p>REA oferecem a abertura e a flexibilidade.</p> <p>Acessibilidade garante condições de acesso e participação.</p> <p>DUA orienta o desenho pedagógico e a antecipação de barreiras.</p> <p>_ Juntos, constituem uma arquitetura inclusiva que redefine o papel docente e potencializa a aprendizagem de todos os estudantes.</p>		
		
<p>Este Quadro está licenciado sob CC BY-NC-SA 4.0. Para ver uma cópia desta licença, visite: https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/ © 2 por Rodiney Marcelo Braga dos Santos.</p>		

Fonte: elaborado pelo autor

A integração entre os princípios do DUA, os potenciais formativos dos REA e as orientações técnicas das diretrizes de acessibilidade digital evidencia que a inclusão, no campo educacional, não se realiza por ações pontuais, mas pela construção de um ecossistema pedagógico coerente, sustentável e intencionalmente planejado. O DUA oferece fundamentos epistemológicos e metodológicos para que o planejamento docente parta da diversidade e da antecipação de barreiras, reconhecendo as singularidades de cada estudante como elementos constitutivos do processo educativo. Os REA, por sua vez, fornecem a materialidade flexível necessária para que essas intenções pedagógicas se concretizem, permitindo adaptação, remixagem, contextualização e autoria compartilhada. Somam-se a isso as diretrizes internacionais de acessibilidade digital, especialmente as WCAG, que asseguram que os materiais e ambientes digitais se mantenham perceptíveis, operáveis, compreensíveis e robustos, criando condições técnicas que garantem participação plena.

Essa articulação forma um triângulo conceitual e operativo no qual cada elemento depende e potencializa os demais: os REA representam a abertura e a flexibilidade, a acessibilidade digital garante as condições técnicas de acesso e participação e o DUA orienta o desenho pedagógico capaz de transformar diversidade em potência formativa. Mobilizados de maneira integrada, esses três eixos configuram uma docência que não espera a emergência de dificuldades para então remediá-las, mas que projeta ambientes de aprendizagem acessíveis, culturalmente responsivos e pedagogicamente múltiplos desde o início. Trata-se de uma prática que assume a diversidade não como problema a ser resolvido, mas como fundamento epistemológico, ético e político da educação contemporânea.

Ao compreender o professor como *designer* de experiências inclusivas, o quadro teórico-metodológico amplia os horizontes da ação docente, fortalecendo sua autonomia, sua capacidade de reflexão e sua

potência transformadora. Ao mesmo tempo, contribui para que escolas, sistemas educativos e políticas formativas avancem na direção de práticas que reconheçam o direito de todos à aprendizagem em sua plenitude. Assim, a diversidade deixa de ser exceção a ser acomodada e torna-se o próprio ponto de partida da ação pedagógica, orientando a construção de uma educação mais justa, aberta e comprometida com a dignidade e a participação de todos. Nesse modelo integrado, três níveis estruturam a convergência: o nível macro, o nível meso e o nível micro.

No *nível macro*, a inclusão é compreendida como compromisso ético-político que sustenta o direito ao acesso, à participação e à aprendizagem significativa. A Educação Aberta atua como horizonte orientador, redefinindo o conhecimento como bem comum e posicionando a docência como prática de mediação cultural.

No *nível meso*, apresenta-se a arquitetura pedagógica propriamente dita, emergente da convergência entre os três referenciais. Dos REA derivam a abertura jurídica, a adaptabilidade, a remixagem e a autoria colaborativa. Da acessibilidade digital, sobretudo das WCAG, derivam parâmetros que asseguram usabilidade, navegabilidade, clareza estrutural e compatibilidade tecnológica. Do DUA provêm os princípios de antecipação de barreiras e de criação de múltiplos meios de engajamento, representação e ação e expressão. Esses três eixos não são independentes: eles compõem uma estrutura integrada que sustenta o planejamento inclusivo.

Por fim, no *nível micro*, o quadro analítico destaca práticas concretas de mediação docente que materializam essa convergência: curadoria de materiais abertos acessíveis; planejamento antecipatório baseado no DUA; produção de REA conforme critérios de acessibilidade; uso de tecnologias digitais acessíveis; diversificação de tarefas, linguagens e modos de expressão; e processos avaliativos contínuos e responsivos. Tais práticas consolidam uma docência que se compreende como *design* de experiências, orientada por valores de abertura, equidade e justiça cognitiva.

Os resultados esperados dessa integração são expressivos: aprendizagens mais significativas e culturalmente relevantes, ampliação da autonomia docente e discente, aumento da participação, redução de barreiras e fortalecimento de uma cultura institucional de inclusão. Em síntese, o modelo integrado demonstra que a convergência entre REA, acessibilidade digital e DUA não constitui mera justaposição conceitual, mas uma perspectiva transformadora.

Considerações finais

Ao percorrer o diálogo entre Educação Aberta, acessibilidade digital e DUA, este capítulo evidenciou que a construção de práticas inclusivas exige muito mais que a adoção isolada de recursos, diretrizes técnicas ou princípios pedagógicos; demanda, antes, a constituição de um ecossistema formativo no qual abertura, usabilidade, flexibilidade curricular e justiça cognitiva se reafirmam mutuamente.

A análise dos REA demonstrou que a liberdade de uso, adaptação e autoria colaborativa somente se materializa como valor educativo quando acompanhada de requisitos sólidos de acessibilidade e de um planejamento orientado pelo DUA, capaz de antecipar barreiras e transformar a diversidade em potência formativa. As diretrizes das WCAG, por sua vez, mostraram-se fundamentais para assegurar que os ambientes digitais onde circulam recursos, interações e práticas pedagógicas sejam perceptíveis, operáveis, compreensíveis e robustos, constituindo as condições técnicas indispensáveis para o direito à participação.

As contribuições de pesquisas recentes, como Santos (2024) e Schmitz (2024), reforçam empiricamente que a integração entre REA, acessibilidade e DUA não apenas amplia a qualidade dos materiais e das mediações docentes, mas transforma modos de ensinar e aprender, fortalecendo culturas institucionais de inclusão. Assim, a convergência entre esses três referenciais configura uma pedagogia do com-

promisso: compromisso com o acesso equitativo, com a participação significativa e com a aprendizagem plena de todos.

Se a diversidade é constitutiva das experiências humanas, então cabe à educação, e especialmente ao trabalho docente, desenhar caminhos nos quais ninguém precise “adequar-se” para pertencer. A reflexão que permanece é, portanto: de que modo cada professor, cada instituição e cada política formativa pode assumir a convergência entre REA, acessibilidade digital e DUA não como exigência externa, mas como fundamento ético e horizonte transformador de uma educação que se quer aberta e inclusiva?

Referências

ALMEIDA, F. J. de.; ALMEIDA, M. E. B. de.; SILVA, M. G. M. Educação Aberta no Brasil: um compromisso com a realidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba: Editora PUCPRESS, v. 23, n. 77, p. 760-777, abr./jun. 2023.

AMIEL, T.; GONSALES, P.; SEBRIAM, D. A educação aberta no Brasil: dos recursos à promoção de direitos digitais. In: MALLMANN, E. M.; JACQUES, J. S.; REGINATTO, A. Ad; ALBERTI, T. F. (org.). **REA: teoria e prática**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 25-43.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 6 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 6 de jul. de 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 6 dez. 2025.

D'ANTONI, S. Introduction. In: D'ANTONI, S.; SAVAGE, C. **Open Educational Resources: Conversations in cyberspace**. Paris: UNESCO, 2009, p. 16-27.

FLEURY, P. F. F.; BEHRENS, M. A.; KOWALSKI, R. P. G. A prática docente e a utilização de recursos educacionais abertos para o esperar de uma educação transformadora. **Concilium**, [s.l.], v. 24, n. 8, p. 203-217, 2024.

FURNIEL, A. C. M.; MENDONÇA, A. P. B.; SILVA, R. M. da. **Recursos Educacionais Abertos: conceitos e princípios**. Guia sobre Recursos Educacionais Abertos. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2019.

FURTADO, D.; AMIEL, T. **Guia de bolso da educação aberta**. Brasília: Iniciativa Educação Aberta, 2019.

LESSIG, L. **Free Culture: How Big Media Uses Technology and the Law to Lock Down Culture and Control Creativity**. New York: Penguin Group, 2005.

LIANG, L. **Guide to open content licenses**. Rotterdam: Piet Zwart Institute, 2004.

MATTAR, J. Recursos Educacionais Abertos. In: LITTO, F. M.; MATTAR, J. (org.). **Educação aberta online: pesquisar, remixar e compartilhar**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017. p. 15-28.

MEYER, A.; ROSE, D. H.; GODON, D. **Universal Design for Learning: theory and practice**. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

NELSON, L. L. **Design and deliver: planning and teaching using universal design for learning**. Baltimore, Paul. H. Brookes Publishing Co., 2013.

ROSE, D.H.; MEYER, A. **Teaching every student in the digital age: Universal design for learning**. Alexandria, ASCD, 2002.

SANTANA, L. P. **Acesso Aberto e Políticas Públicas: um estudo de Repositórios de Recursos Educacionais Abertos no Mercosul**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Universidade de São Paulo. São Paulo: 2019.

SANTOS, R. M. B. dos. **“Formar para incluir” Educação Matemática em interface com o Desenho Universal para Aprendizagem**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2024.

SANTOS, W. D. dos.; SESTITO, C. D. O.; BARBOSA, E. F. Recomendações de acessibilidade para Recursos Educacionais Abertos com foco em pessoas com deficiência visual. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 29, p. 957-979, 2021.

SASSAKI, R. K. **As sete dimensões da acessibilidade**. São Paulo: Larvatus Prodeo, 2019.

SCHMITZ, Daniele dos Anjos. **Recursos educacionais abertos acessíveis e baseados no Desenho Universal para Aprendizagem**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2024.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out.-dez. 2020.

UNESCO. **Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries**. Final report. Paris, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001285/128515e.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2025.

UNESCO. **Ljubljana OER Action Plan**. Ljubljana, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266206>. Acesso em: 6 dez. 2025.

VLADMIRSCHI, V. Diretrizes para formação de professores para uso de REA: um estudo de caso. In: MALLMANN, E. M.; JACQUES, J. S.; REGINATTO, A. Ad; ALBERTI, T. F. (org.). **REA: teoria e prática**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 165-181.

W3C. World-Wide Web Consortium. **Introduction to Understanding WCAG**. [s. l.], 2024a. Disponível em: <https://www.w3.org/WAI/WCAG22/Understanding/intro#understanding-the-four-principles-of-accessibility>. Acesso em: 6 dez. 2025.

W3C. World-Wide Web Consortium. **WCAG 2 Overview**. [s. l.], 2024b. Disponível em: <https://www.w3.org/WAI/standards-guidelines/wcag/>. Acesso em: 6 dez. 2025.

W3C. World-Wide Web Consortium. **Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.2**. [s. l.], 2023. Disponível em: <https://www.w3.org/TR/WCAG22/>. Acesso em: 6 dez. 2025.

WILEY, D. **Open Education License Draft**. opencontent.org. [s. l.], August 8, 2007. Disponível em: <https://opencontent.org/blog/archives/355>. Acesso em: 6 dez. 2025.

WILEY, D. **The Access Compromise and the 5th R**. opencontent.org. [S. l.], March 5, 2014. Disponível em: <https://opencontent.org/blog/archives/3221>. Acesso em: 6 dez. 2025.

Governamentalidade neoliberal e produção de subjetividades no Novo Ensino Médio: uma análise arqueogenealógica da Portaria nº 1.432/2018

Matheus Kennedy Henriques de Macêdo

José Domingos

Introdução

A reforma do Ensino Médio brasileiro, instituída pela Lei nº 13.415/2017, emerge em um contexto político atravessado por tensões. Originada da Medida Provisória nº 746/2016, a lei foi aprovada pelo Congresso Nacional em menos de seis meses, alterando substancialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996). Entre as principais mudanças, destacam-se a ampliação progressiva da carga horária para até 1.400 horas anuais, a reorganização curricular em torno de áreas do conhecimento e a introdução dos itinerários formativos, que permitiriam aos estudantes aprofundar estudos em áreas de interesse ou optar por formação técnica e profissional. A reforma, apresentada sob a promessa de flexibilização e modernização, suscitou reações diversas: de um lado, defensores apontavam a necessidade de tornar o Ensino Médio mais atrativo e alinhado às demandas contemporâneas; de outro, entidades educacionais e mo-

vimentos estudantis questionavam tanto o conteúdo das mudanças quanto a celeridade de sua tramitação.

A implementação da reforma, iniciada em 2022 com as turmas de primeira série, revelou dificuldades operacionais significativas. Dados do Ministério da Educação indicavam que, até 2022, quase metade das unidades federativas não havia iniciado a implementação nas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), e parte considerável dos municípios brasileiros dispunha de apenas uma escola de Ensino Médio, comprometendo a oferta diversificada de itinerários prevista na legislação. Esse cenário conduziu, em 2023, à abertura de consulta pública para avaliação e reestruturação da política, culminando na Lei nº 14.945/2024, que revoga parcialmente a legislação anterior. A Portaria nº 1.432/2018, objeto de análise neste artigo, situa-se nesse intervalo: publicada para regulamentar os itinerários formativos estabelecidos pela Lei nº 13.415/2017, o documento condensa diretrizes que orientaram a elaboração curricular nas redes de ensino durante o período de implementação da reforma.

Em 2018, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 1.432, que estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio. O documento, ao definir eixos estruturantes como “Investigação científica”, “Processos criativos”, “Mediação e intervenção sociocultural” e “Empreendedorismo”, mobiliza um conjunto de enunciados sobre autonomia, protagonismo, projeto de vida e desenvolvimento de competências que merece atenção analítica. Para este capítulo, interessa-nos interrogar: quais condições de possibilidade permitem que tais enunciados emergjam como verdadeiros? Que posições sujeito são construídas para estudantes, professores e instituições escolares? Quais regularidades discursivas atravessam as diferentes formulações do documento?

Essas questões se inscrevem em um campo de estudos que, a partir de Michel Foucault (2008; 2009; 2012; 2022), tem examinado as

relações entre governo, verdade e subjetividade. A noção de governamentalidade, oferece uma grade analítica produtiva para examinar como determinadas racionalidades políticas se articulam a tecnologias de poder específicas. O neoliberalismo, nessa perspectiva, não se reduz a doutrina econômica ou projeto ideológico; configura-se como racionalidade governamental que opera pela condução de condutas, pela produção de sujeitos empreendedores de si mesmos. Além das contribuições foucaultianas, nosso aporte teórico é constituído pelos estudos de Dardot; Laval (2016), Silva; Costa (2023), Costa (2009) e outros autores.

A escolha da Portaria nº 1.432/2018 como *corpus* justifica-se por sua condição de documento normativo que estabelece diretrizes para a organização curricular do Novo Ensino Médio (NEM) em todo o território nacional. Diferentemente de materiais didáticos específicos, cujo alcance varia conforme redes de ensino e editoras, a portaria ministerial possui caráter prescritivo generalizado, funcionando como condição de possibilidade para a elaboração de itinerários formativos nas diferentes unidades da federação. Trata-se, portanto, de materialidade discursiva que ocupa posição estratégica na definição do que pode e deve ser ensinado.

Neste contexto, cabe esclarecer que não se pretende, aqui, avaliar a “verdade” das proposições contidas no documento, tampouco julgar se o Novo Ensino Médio representa avanço ou retrocesso para a educação brasileira. A Análise do Discurso de orientação foucaultiana não opera por denúncia de ideologias ou desvelamento de interesses ocultos. Interessa-nos, antes, descrever como certos enunciados funcionam, que efeitos de verdade produzem, quais posições-sujeito autorizam ou interditam. Como observa Foucault (2012, p. 124), trata-se de uma “análise histórica que se mantém fora de qualquer interpretação: às coisas ditas, não pergunta o que escondem [...], mas, ao contrário, de que modo existem”.

Metodologicamente, a análise que desenvolvemos articula procedimentos arqueológicos e genealógicos. Da arqueologia, mobilizamos a descrição das regularidades enunciativas: não se trata de interpretar o que o documento “quis dizer”, mas de examinar como seus enunciados funcionam, quais posições-sujeito constroem, que campos associados mobilizam. Da genealogia, incorporamos a atenção às relações de poder-saber: interessa-nos identificar quais tecnologias de governo atravessam o corpus, como produzem sujeitos, que modalidades de condução de condutas configuram.

Essa articulação não constitui mera soma de procedimentos. Como observam Dreyfus e Rabinow (2013), a passagem da arqueologia à genealogia em Foucault envolve deslocamento de ênfase: enquanto a primeira privilegia as condições de possibilidade dos discursos, a segunda interroga seus efeitos de poder. Trabalhos posteriores, contudo, demonstram que ambas as dimensões podem operar conjuntamente, configurando o que alguns comentadores denominam arqueogenealogia.

O corpus desta pesquisa constitui-se da Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, publicada no Diário Oficial da União em 29 de dezembro do mesmo ano. O documento, composto por texto introdutório e anexos que detalham eixos estruturantes e habilidades esperadas, totaliza aproximadamente quinze páginas. A análise concentra-se nas formulações que definem objetivos dos itinerários formativos, competências a serem desenvolvidas e relações entre formação escolar e projeto de vida.

Os procedimentos analíticos organizam-se em três movimentos:

Primeiro movimento: identificação de posições-sujeito. Seguindo as orientações de *A arqueologia do saber*, o sujeito do enunciado não se confunde com autor empírico ou instância psicológica. Trata-se de “lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes” (Foucault, 2012, p. 107). Interrogamos: que posições-sujeito o documento constrói para estudantes? De onde se pode

legitimamente enunciar sobre formação, escolhas curriculares, projeto de vida?

Segundo movimento: mapeamento do campo associado. Todo enunciado existe em relação com outros enunciados; não há formulação isolada. O campo associado compreende “o domínio de coexistência para outros enunciados” (Foucault, 2012, p. 130). Identificamos: com que enunciados as formulações da portaria dialogam? Que memória discursiva mobilizam? Que formulações anteriores retomam ou deslocam?

Terceiro movimento: descrição das tecnologias de governo. Articulando arqueologia e genealogia, examinamos como os enunciados do corpus participam de modalidades específicas de condução de condutas. Quais técnicas de autogestão são incitadas? Como a relação entre escolha individual e responsabilização opera no documento?

Cabe reconhecer os limites deste recorte. A análise de um único documento normativo não permite generalizações sobre “o discurso do Novo Ensino Médio” em sua totalidade. Diferentes materialidades — livros didáticos, projetos pedagógicos, práticas de sala de aula — constituiriam outros tantos objetos possíveis. A portaria ministerial, contudo, ocupa posição estratégica na cadeia normativa; examinar suas regularidades enunciativas oferece ponto de entrada produtivo para compreender as condições de possibilidade dos discursos que circulam no campo educacional contemporâneo.

Governamentalidade neoliberal: da arte de governar à condução de condutas

O conceito de governamentalidade emerge nas investigações de Foucault como deslocamento em relação às análises anteriores sobre poder disciplinar. Se *Vigiar e Punir* (1975) examinou as tecnologias que incidem sobre corpos individuais, produzindo docilidade e utilidade, os cursos de 1977-1978 e 1978-1979 deslocam o foco para uma

escala diferente: a população como objeto de governo, os mecanismos de segurança como modalidade de intervenção, a economia política como forma de saber. Governamentalidade designa, nesse contexto, o “conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bastante específica, embora muito complexa de poder que tem por alvo principal a população” (Foucault, 2008, p. 143).

Convém observar que governo, na acepção foucaultiana, não se confunde com aparelho de Estado ou instância administrativa. Em sentido amplo, governar significa conduzir condutas, estruturar o campo de ações possíveis dos outros. É “um conjunto de ações sobre ações possíveis” que “incita, induz, desvia, facilita ou dificulta, amplia ou limita, torna mais ou menos provável” (Foucault, 2013, p. 288). Essa definição permite compreender por que as análises de Foucault sobre liberalismo e neoliberalismo não se restringem a políticas econômicas; interrogam racionalidades que atravessam múltiplos domínios da existência, incluindo a educação.

O neoliberalismo constitui objeto privilegiado do curso *Nascimento da Biopolítica*. Foucault (2022) distingue duas vertentes principais: o ordoliberalismo alemão e o neoliberalismo norte-americano da Escola de Chicago. Em ambos os casos, identifica uma inflexão significativa em relação ao liberalismo clássico: não se trata mais de delimitar uma esfera de liberdade individual que o Estado deveria respeitar, mas de estender a forma-empresa a todos os domínios da vida social. O mercado deixa de ser instância natural que funciona melhor quando menos governada; torna-se princípio de inteligibilidade das relações sociais, modelo para a conduta dos indivíduos.

Dardot e Laval (2016) aprofundam essa análise ao caracterizar o neoliberalismo como “nova razão do mundo”. A expressão enfatiza que não se está diante de uma ideologia entre outras, passível de ser aceita ou recusada mediante escolha consciente. A racionalidade neo-

liberal atravessa práticas, instituições, formas de subjetivação; constitui “certa norma de vida nas sociedades ocidentais” (Dardot; Laval, 2016, p. 17). Essa caracterização permite compreender por que os discursos sobre educação não escapam a tal racionalidade: a escola não é espaço exterior ao qual o neoliberalismo chega de fora, mas campo onde tecnologias de governo específicas produzem sujeitos, competências, trajetórias.

Cabe situar historicamente a emergência dessa racionalidade. O neoliberalismo, tal como analisado por Foucault (2022), não constitui mera continuidade do liberalismo clássico, mas opera uma inflexão conceitual decisiva. Enquanto o liberalismo do século XVIII e XIX concebia o mercado como espaço natural que o Estado deveria preservar mediante abstenção, o neoliberalismo — tanto em sua vertente alemã, o ordoliberalismo, quanto na norte-americana, vinculada à Escola de Chicago e a economistas como Milton Friedman e Friedrich Hayek — propõe o mercado como princípio de inteligibilidade que deve ser ativamente construído e estendido a domínios anteriormente não econômicos. Não se trata, portanto, de “menos Estado”, mas de um Estado que governa para o mercado, que produz as condições institucionais e subjetivas necessárias ao funcionamento da concorrência generalizada.

Essa racionalidade, ao penetrar esferas como a educação, a saúde e as relações de trabalho, engendra o que se pode denominar governamentalidade neoliberal. O termo designa não apenas políticas econômicas específicas, mas um modo de conduzir condutas que atravessa instituições, práticas cotidianas e formas de subjetivação. No campo educacional, essa governamentalidade manifesta-se na transformação da escola em espaço de formação de capital humano, na avaliação permanente de desempenhos, na responsabilização individual por trajetórias formativas e profissionais. Como observam Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo produz subjetividades: fabrica sujeitos que se percebem como empresas de si mesmos, gestores de suas competências, responsáveis

por seu sucesso ou fracasso. É sob essa grade analítica que examinaremos os enunciados da Portaria nº 1.432/2018: não como reflexo de uma ideologia exterior à educação, mas como materialidade discursiva onde se articulam tecnologias de governo e modos de subjetivação característicos da racionalidade neoliberal contemporânea.

Para os propósitos deste artigo, interessa particularmente a noção de empresariamento de si. Na racionalidade neoliberal, o indivíduo é concebido como “empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de sua renda” (Foucault, 2022, p. 311). Essa concepção implica deslocamento na relação entre sujeito e formação: a educação deixa de ser direito assegurado pelo Estado para tornar-se investimento que o indivíduo realiza em seu próprio capital humano. As escolhas formativas passam a ser avaliadas segundo critérios de rentabilidade futura; o fracasso escolar ou profissional converte-se em déficit de investimento pessoal.

Costa (2009, p. 177) observa que o empreendedorismo de si exige “um trabalho sobre si mesmo que deve se transformar numa espécie de jornada permanente, jornada para toda a vida”. Essa permanência temporal é relevante para a análise que desenvolvemos: os itinerários formativos do Novo Ensino Médio, ao vincular escolhas curriculares a *Projetos de vida*, inscrevem os estudantes em uma lógica de planejamento de longo prazo onde cada decisão presente configura investimento para o futuro.

Cabe, contudo, uma ressalva metodológica. Afirmar que determinado discurso opera segundo racionalidade neoliberal não significa imputar intenções a seus formuladores, tampouco pressupor que “tudo é neoliberal”. A análise arqueogenealógica não busca desmascarar ideologias; descreve funcionamentos. Interroga as condições de possibilidade que permitem a certos enunciados circularem como verdadeiros, as posições-sujeito que tais

enunciados autorizam, as tecnologias de governo que acionam. É nessa perspectiva que examinaremos a Portaria nº 1.432/2018.

O discurso oficial do NEM e suas condições de emergência

Antes de examinar as regularidades discursivas presentes na Portaria nº 1.432/2018, convém situar as condições que tornaram possível a emergência de determinados enunciados sobre o Ensino Médio brasileiro. A perspectiva arqueogenealógica não toma os discursos como expressão de contextos sociais ou reflexo de interesses prévios; interroga, antes, as condições de possibilidade que permitem a certos enunciados circularem como verdadeiros em determinado momento histórico. Que configuração do campo educacional tornou enunciável a série “flexibilidade-escolha-protagonismo-projeto de vida”? A partir de que superfície de inscrição esses termos puderam articular-se como resposta aos problemas do Ensino Médio?

O Ensino Médio brasileiro constituiu-se historicamente como etapa tensionada entre finalidades distintas. De um lado, a preparação para o ensino superior, vinculada a uma tradição propedêutica que privilegia conteúdos acadêmicos; de outro, a formação para o trabalho, associada ao ensino técnico e profissionalizante. Essa dualidade, longe de ser superada pelas sucessivas reformas, reaparece sob novas configurações discursivas. A Lei nº 13.415/2017 e seus documentos regulamentadores não eliminam a tensão; antes, propõem articulá-la mediante a noção de itinerários formativos, que permitiriam aos estudantes transitar entre formação geral e técnica conforme seus “interesses” e “projetos de vida”. O que merece atenção analítica não é se tal articulação funciona ou fracassa, mas quais posições-sujeito ela constrói e quais efeitos de verdade produz.

Os enunciados que atravessam o discurso oficial do NEM não emergem isoladamente. Articulam-se a séries discursivas que circulam em

outros domínios: a literatura de gestão empresarial, com sua ênfase em competências, flexibilidade e adaptabilidade; os organismos internacionais de educação, que há décadas recomendam reformas curriculares orientadas para “habilidades do século XXI”; as políticas de juventude, que mobilizam noções como protagonismo e participação. O termo *projeto de vida*, por exemplo, não é criação da reforma do Ensino Médio; circula em documentos de orientação vocacional, em programas de coaching, em materiais de educação socioemocional. Sua incorporação ao currículo escolar configura deslocamento: o que funcionava como técnica de autoajuda ou ferramenta de gestão de carreira passa a operar como componente curricular obrigatório, avaliável e certificável.

A noção de *protagonismo juvenil* percorre trajetória semelhante. Presente em políticas públicas desde os anos 1990, o termo designava inicialmente a participação ativa de jovens em projetos sociais e comunitários. No contexto do NEM, sofre inflexão: protagonismo passa a significar, predominantemente, a capacidade de fazer escolhas curriculares, elaborar projetos de vida, gerir a própria trajetória formativa. Não se trata de protagonismo coletivo, vinculado à participação política ou à transformação social, mas de protagonismo individual, articulado à responsabilização pessoal por percursos e resultados. Tonieto, Bellenzier e Bukowski (2023, p. 20), ao investigarem as percepções de estudantes sobre a reforma, observam que o que se configura é um “pseudoprotagonismo, que limita a uma escolha administrada, induzida e direcionada, na qual a liberdade em favor dos interesses juvenis não procede”.

Cabe observar que a crítica formulada por esses autores, embora pertinente, opera em registro distinto do que adotamos neste artigo. Afirmar que o protagonismo é “pseudo” ou “ilusório” pressupõe um protagonismo verdadeiro ou autêntico que estaria sendo negado. Todavia, a análise arqueogenealógica não trabalha com essa oposição.

Interessa-nos descrever como o enunciado “protagonismo” funciona no discurso do NEM: que posições-sujeito autoriza, que condutas incita, que relações de poder-saber articula. O estudante protagonista construído pela Portaria nº 1.432/2018 não é uma falsificação de um sujeito verdadeiro; é uma posição discursiva específica, produzida por determinadas tecnologias de governo, que convoca os jovens a se reconhecerem como agentes de escolhas e gestores de suas trajetórias.

A série enunciativa *flexibilidade-escolha-protagonismo-projeto de vida* configura, assim, um campo discursivo articulado. Os termos não funcionam isoladamente; sustentam-se mutuamente, produzindo efeitos de coerência e evidência. A flexibilidade curricular aparece como condição para a escolha; a escolha, como expressão do protagonismo; o protagonismo, como requisito para a elaboração do projeto de vida; o projeto de vida, como finalidade que justifica a flexibilidade. Essa circularidade não é defeito lógico a ser denunciado, mas regularidade discursiva a ser descrita. É ela que permite ao discurso oficial apresentar-se como resposta adequada aos supostos anseios e necessidades dos jovens, naturalizando uma determinada concepção de sujeito e de formação.

Na seção seguinte, examinaremos como essas regularidades se materializam na Portaria nº 1.432/2018, analisando posições-sujeito, campos associados e tecnologias de governo presentes no documento.

Análise do corpus: regularidades discursivas na portaria nº 1.432/2018

A análise que desenvolvemos organiza-se em três eixos: *posições-sujeito e modalidades enunciativas; campo associado e séries discursivas; tecnologias de governo e produção de subjetividades*. Essa organização não pretende esgotar as possibilidades analíticas do corpus; constitui recorte orientado pelas questões formuladas na introdu-

ção deste capítulo. Como observa Foucault (2012, p. 132), a formação discursiva “escande o plano geral das coisas ditas no nível específico dos enunciados”, de modo que a tarefa analítica consiste em identificar as regularidades que governam o aparecimento de determinadas formulações.

Posições-sujeito e modalidades enunciativas

A Portaria nº 1.432/2018 constrói uma posição-sujeito específica para o estudante do Ensino Médio. Conforme Foucault (2012, p. 107), o sujeito do enunciado não se confunde com o autor empírico da formulação; trata-se de “um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes”. A questão que se coloca é: que lugar o documento autoriza para aqueles que serão interpelados como estudantes? A partir de que posição esses sujeitos podem falar, agir, conduzir-se?

Examinemos a formulação inicial do documento:

O Novo Ensino Médio pretende atender as necessidades e expectativas dos estudantes, fortalecendo seu interesse, engajamento e protagonismo, visando garantir sua permanência e aprendizagem na escola. Também busca assegurar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores capazes de formar as novas gerações para lidar com desafios pessoais, profissionais, sociais, culturais e ambientais do presente e do futuro, considerando a intensidade e velocidade das transformações que marcam as sociedades na contemporaneidade (Brasil, 2018, p. 94).

Três elementos merecem atenção nessa sequência. Primeiro, a construção sintática posiciona o “Novo Ensino Médio” como sujeito agente que “pretende atender e busca assegurar”. O documento enuncia de um lugar institucional determinado: não é qualquer instância que pode falar sobre necessidades e expectativas dos estudantes, mas uma

política pública investida de autoridade para fazê-lo. Segundo, a série “interesse, engajamento e protagonismo” articula termos que convocam disposição subjetiva ativa; não basta frequentar a escola, é preciso interessar-se, engajar-se, protagonizar. A posição-sujeito construída para o estudante é, portanto, a de alguém que deve mobilizar-se, que deve querer aprender, que deve assumir seu percurso formativo. Terceiro, a referência a “desafios pessoais, profissionais, sociais, culturais e ambientais” opera uma totalização: a formação escolar deve preparar para todas as dimensões da existência, e o sujeito formado deve ser capaz de lidar com essa multiplicidade.

Essa posição-sujeito ganha contornos mais definidos nos objetivos dos itinerários formativos:

Consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida; Desenvolver habilidades [...], tomar decisões e agir nas mais diversas situações (Brasil, 2018, p. 94).

A autonomia aparece não como condição prévia, mas como algo a ser desenvolvido. O estudante é, simultaneamente, objeto de formação (aquele em quem se desenvolve autonomia) e agente de escolhas (aquele que realiza projetos, toma decisões, age). Essa duplicidade é constitutiva da posição-sujeito: o jovem deve tornar-se autônomo mediante procedimentos formativos que o conduzem à autonomia. Como observa Costa (2009, p. 177), o empreendedorismo de si exige “um trabalho sobre si mesmo que deve se transformar numa espécie de jornada permanente”. A posição-sujeito construída pela portaria inscreve os estudantes nessa jornada: eles devem aprender a escolher, a decidir, a planejar — competências que não se esgotam na escola, mas que configuram modalidade de relação consigo que se estende por toda a vida.

Cabe observar ainda a posição-sujeito implícita para os docentes e as instituições escolares. O documento dirige-se a formuladores de

políticas, gestores educacionais, professores que organizarão os itinerários. Os estudantes são falados, não falantes; objetos de práticas formativas, não sujeitos enunciativos. A assimetria enunciativa é condição de possibilidade do discurso: para que se possa falar em “desenvolver autonomia”, é preciso pressupor um sujeito ainda não autônomo que será conduzido à autonomia. A escola aparece como instância mediadora, responsável por criar as condições para que o estudante realize suas escolhas — escolhas que, entretanto, operam dentro de um campo previamente delimitado pelos eixos estruturantes e pelas habilidades definidas no documento.

Campo associado em séries discursivas

Os enunciados da portaria não emergem isoladamente. Foucault (2012, p. 112) observa que não há enunciado que não suponha outros; todo enunciado existe em um “campo de coexistência”, articula-se a uma rede de formulações que lhe conferem sentido e possibilidade. Nessa perspectiva, a tarefa analítica consiste em identificar com que séries discursivas os enunciados do corpus dialogam, que memória mobilizam, que formulações anteriores retomam ou deslocam.

A presença do Empreendedorismo como um dos quatro eixos estruturantes dos itinerários formativos evidencia articulação com discursos que circulam para além do campo estritamente educacional. O texto ministerial define:

Este eixo tem como ênfase expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida (Brasil, 2018, p. 94).

A formulação “projetos pessoais ou produtivos” estabelece equivalência entre duas ordens aparentemente distintas: a realização pes-

soal e a produtividade econômica. O *projeto de vida* funciona como operador que articula ambas; não há descontinuidade entre formar-se como pessoa e preparar-se para o mercado. Essa articulação não é invenção do documento; ela retoma e desloca enunciados que circulam na literatura de gestão empresarial, nos manuais de desenvolvimento de carreira, nos programas de coaching. Macedo e Silva (2022, p. 17) observam que “o empreendedorismo acaba por introduzir um conjunto de comportamentos que precisariam ser fomentados pela escola, novamente remetendo soluções para problemas sociais, históricos e estruturais para o nível individual”.

A habilidade EMIFCG10, dentre as apresentadas na portaria, condensa essa articulação de forma exemplar:

Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade (Brasil, 2018, p. 95).

A sequência enunciativa “estresse, frustração, fracasso e adversidade” mobiliza léxico típico de discursos sobre resiliência, presentes em materiais de treinamento corporativo, literatura de autoajuda e programas de desenvolvimento socioemocional. Não se trata de formulação exclusiva do campo educacional; sua inclusão na portaria ministerial configura migração de enunciados entre domínios discursivos distintos. O estudante deve aprender a “perseverar” diante do fracasso, a utilizar suas fragilidades como mote para “superação”. Como observam Rodrigues e Rodrigues (2024, p. 19), na lógica da produtividade, “só se logra sucesso quem é eficiente, desenvolve habilidades técnicas, resolução de problemas e se adapta às circunstâncias mais adversas”.

O eixo dos *Processos criativos* opera articulação semelhante. Os estudantes são orientados a “questionar, modificar e adaptar ideias

existentes e criar propostas, obras ou soluções criativas, originais ou inovadoras, avaliando e assumindo riscos para lidar com as incertezas e colocá-las em prática” (Brasil, 2018, p. 95). A criatividade aparece não como expressão estética ou exercício gratuito da imaginação, mas como recurso a ser mobilizado para “empreender e inovar”. A série discursiva remete ao vocabulário da economia criativa, das startups, da inovação disruptiva. O estudante criativo é aquele capaz de “assumir riscos” e “lidar com incertezas” — disposições valorizadas no mercado de trabalho contemporâneo.

Nessa direção, o *campo associado* (Foucault, 2012) inclui, ainda, os elementos *competências e habilidades*, que atravessam documentos curriculares brasileiros desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e ganham centralidade com a Base Nacional Comum Curricular. A portaria retoma esse *domínio de objetos*, inscrevendo-os na gramática do empreendedorismo: as competências a serem desenvolvidas são aquelas que habilitam o sujeito a gerir sua trajetória, a tomar decisões, a adaptar-se. Trevisol e Almeida (2019, p. 216) observam que o conceito de autonomia, nessa configuração, “traz a aparente ideia de emancipação, mas na prática forma indivíduos” orientados para a adaptação às exigências do mercado.

Tecnologias de governo e produção de subjetividades

A partir da grade analítica da governamentalidade, cabe interrogar: quais tecnologias de governo operam no *corpus* de nossa pesquisa? Como os enunciados analisados participam da condução de condutas? Foucault (2013, p. 288) define governo como “um conjunto de ações sobre ações possíveis” que “incita, induz, desvia, facilita ou dificulta”. A governamentalidade neoliberal, conforme desenvolvida nos cursos do Collège de France (2008, 2022), opera não por coerção explícita, mas pela produção de sujeitos que se governam a si mesmos segundo determinadas racionalidades.

Uma primeira tecnologia identificável na portaria é a responsabilização individual. O documento atribui ao estudante a responsabilidade por suas escolhas formativas. Ao selecionar itinerários, ao elaborar projeto de vida, ao “reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais” (Brasil, 2018, p. 95), o jovem torna-se responsável por sua trajetória. As condições estruturais – disponibilidade efetiva de itinerários nas escolas, qualificação docente, infraestrutura, desigualdades regionais – permanecem fora do campo enunciativo. O sucesso ou fracasso aparece como resultado de escolhas e disposições individuais, não de determinações sociais ou institucionais.

Uma segunda tecnologia é a autogestão permanente. O estudante não deve apenas fazer escolhas pontuais; precisa monitorar continuamente sua trajetória, avaliar resultados, ajustar percursos. A habilidade de “perseverar em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade” (*ibidem.*) evidencia essa dimensão: adversidades não são condições a serem transformadas coletivamente, mas obstáculos que o indivíduo deve superar mediante resiliência e adaptação. O sujeito é convocado a trabalhar sobre si mesmo, a desenvolver competências socioemocionais, a gerir seus afetos e disposições.

Uma terceira tecnologia articula escolha e cálculo. As decisões formativas aparecem como investimentos que demandam avaliação de custos e benefícios futuros. O *projeto de vida*, longe de ser expressão espontânea de desejos, configura exercício de planejamento estratégico: o estudante deve projetar-se no futuro, antecipar cenários, calcular retornos de suas escolhas presentes. Como observa Foucault (2022, p. 311), na racionalidade neoliberal o indivíduo é concebido como “empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital”. Os itinerários formativos, ao vincular escolhas curriculares a projetos de vida, inscrevem os estudantes nessa lógica: cada decisão presente configura investimento no próprio capital humano.

Essas tecnologias convergem para uma modalidade específica de produção de subjetividades: o sujeito empreendedor de si mesmo. Não se trata de imposição coercitiva, mas de incitação. O documento não obriga estudantes a tornarem-se empreendedores; oferece as condições para que, escolhendo livremente, constituam-se como sujeitos responsáveis por seu próprio percurso. É nesse ponto que a análise foucaultiana se distingue de abordagens que denunciam “manipulação ideológica” ou “falsa consciência”: o poder não opera contra a liberdade, mas através dela. A governamentalidade neoliberal produz sujeitos livres – livres para escolher, livres para empreender, livres para fracassar.

Convém observar, contudo, que essas regularidades ora observadas não totalizam o campo discursivo. O documento ministerial menciona também “mediação e intervenção sociocultural” como um dos eixos estruturantes, abrindo espaço para formulações que não se reduzem inteiramente à lógica empresarial. Há dispersões, fissuras, possibilidades de deslocamento. A análise arqueogenealógica descreve regularidades dominantes, mas não ignora discontinuidades nem pressupõe fechamento absoluto do campo discursivo.

Considerações finais

O percurso analítico desenvolvido neste artigo permitiu identificar regularidades discursivas que atravessam a Portaria nº 1.432/2018. Três eixos mostraram-se particularmente produtivos para a análise: as posições-sujeito construídas para o estudante do Novo Ensino Médio, o campo associado que articula enunciados do campo educacional e empresarial, e as tecnologias de governo que operam no documento.

No que concerne às posições-sujeito, observou-se a construção do estudante como sujeito de escolhas. Essa posição distingue-se tanto do aluno passivo da pedagogia tradicional quanto do sujeito de direitos das reivindicações democratizantes. O protagonismo demandado é de outra

ordem: trata-se de interessar-se, engajar-se, planejar, decidir. A autonomia aparece como objetivo formativo; o estudante deve aprender a ser autônomo, o que pressupõe, paradoxalmente, uma condução heterônoma inicial.

Quanto ao campo associado, identificou-se atravessamento entre discursos educacionais e empresariais. Termos como resiliência, proatividade, empreendedorismo, gestão de projetos migram de um campo a outro, articulando-se na noção de *projeto de vida*. Essa articulação não é acidental: configura regularidade que atravessa diferentes formulações do documento, estabelecendo equivalência entre realização pessoal e produtividade econômica.

No que diz respeito às tecnologias de governo, a análise evidenciou três modalidades principais: responsabilização individual, autogestão permanente e racionalidade calculadora. Essas tecnologias convergem para a produção de subjetividades específicas: o sujeito empreendedor de si mesmo. Assim, a governamentalidade neoliberal opera, no documento examinado, menos por coerção do que por incitação: constitui sujeitos que, escolhendo livremente, reproduzem a racionalidade empresarial em suas condutas.

Isto posto, cabe reconhecermos os limites desta análise. O recorte de um único documento normativo não autoriza generalizações sobre a educação brasileira contemporânea em sua totalidade. Diferentes materialidades – práticas de sala de aula, materiais didáticos, formação docente – constituiriam objetos de investigação complementares. A portaria ministerial, contudo, funciona como condição de possibilidade para elaboração de itinerários formativos. E, examinar suas regularidades oferece entrada estratégica para o campo.

A Portaria nº 1.432/2018 estabelece diretrizes, mas sua efetivação nas escolas envolve mediações, apropriações e resistências que escapam ao escopo deste artigo. Além disso, a própria política do Novo Ensino Médio encontra-se em processo de reestruturação, com a apro-

vação da Lei nº 14.945/2024, o que situa o documento analisado em um momento específico, e possivelmente transitório, da história das políticas curriculares brasileiras.

Tampouco se pretendeu, aqui, avaliar se as formulações da portaria são “boas ou ruins” para os estudantes, se o NEM representa avanço ou retrocesso. A análise arqueogenealógica não opera por julgamentos de valor; descreve funcionamentos discursivos. Portanto, identificar que determinado discurso opera segundo racionalidade neoliberal não equivale a condená-lo moralmente: significa compreender as condições de possibilidade de suas formulações, as posições-sujeito que constrói, as tecnologias de governo que aciona.

Este artigo inscreve-se em pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, desenvolvida pelo primeiro autor sob orientação do segundo. A investigação mais ampla pretende examinar outras materialidades discursivas vinculadas ao Novo Ensino Médio – projetos pedagógicos de escolas, materiais didáticos, produções midiáticas sobre a reforma –, buscando cartografar como as regularidades aqui identificadas se desdobram, se transformam ou encontram resistência nas práticas escolares concretas.

Referências

BRASIL. Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2018. Seção 1, p. 94-96.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 171-186, maio/ago. 2009.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. p. 273-295.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2022.

MACEDO, Elizabeth Fernandes; SILVA, Maria Sampaio. A promessa neoliberal-conservadora nas políticas curriculares para o Ensino Médio: felicidade como projeto de vida. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, p. 1-23, 2022.

RODRIGUES, Andressa Mafezoni; RODRIGUES, Alexandro Caetano Santos. O discurso neoliberal no Ensino Médio: o projeto de vida e a construção do empreendedor de si. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 17, n. 2, p. 1-24, maio/ago. 2024.

SILVA, Francisco Vieira; COSTA, Wagner Souza. A racionalidade neoliberal na produção de discursos sobre a educação financeira em coleções didáticas do Novo Ensino Médio. **Revista Hipótese**, Bauru, v. 9, n. único, 2023.

TONIETO, Carina; BELLENZIER, Carla Sabrina; BUKOWSKI, Chaiane. As concepções dos estudantes em relação ao protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, p. 1-23, 2023.

TREVISOL, Marcio Giusti; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 3, p. 200-222, set./dez. 2019.

Repensando o Novo Ensino Médio, a formação e o processo de construção da identidade docente entre professores e professoras de sociologia a partir de uma proposta de intervenção didática

Elizângela Nunes Sousa

Melânia Nóbrega Pereira de Farias

Introdução

Em 2017, foi aprovada no Brasil a lei nº 13.415, conhecida como a Lei de Reforma do Ensino Médio. Em 2022, entre conflitos e movimentos contrários, as escolas de nível médio atualizaram seus sistemas administrativos e pedagógicos para que ela fosse posta em prática. Ao longo de três anos, junto aos seus professores, estudantes foram incorporados a uma rede de embates políticos e sociais e, sem que muitos percebessem, sutilmente suas identidades passaram a ser moldadas e alteradas.

Nesse cenário, um novo arranjo educacional acontece em função da organização estrutural do novo ensino médio, que através da Lei n. 13.415 de 2017, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e amplia a jornada de tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais, definindo uma nova organização curricular a fim de contemplar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a promoção de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes com os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e

na formação técnica e profissional. As áreas de conhecimento passaram a se dividir em: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Dessa forma, o artigo científico que aqui se desenvolve busca, de forma condensada, sintetizar a dissertação apresentada à Universidade Federal de Campina Grande como requisito para obtenção de título de mestre. Quando escrito, o trabalho mencionado utilizou como questionamento central os impactos promovidos pelas reformas educacionais na construção da identidade docente em professores de Ciências Humanas e Sociais, mais especificamente em professores de Sociologia, utilizando como campo de pesquisa os espaços de formação continuada para esses profissionais, promovidas pela Secretaria de Educação de Pernambuco no Sertão do Alto Pajeú.

Com encontros promovidos de forma bimestral, a formação continuada intitulada “Formação Itinerante” tem como foco analisar aspectos próprios da ação docente com tempo dedicado à alternância entre estudo teórico e prático, considerando o cotidiano desses profissionais como motivação inicial para as discussões e análises sociológicas, incorporando momentos de avaliação e reflexão profissional.

Entendeu-se que, ao reunir esses profissionais, é possível promover e ampliar o debate acerca das interferências políticas em sua prática técnica. Pois a compreensão do apelo ideológico presente na reforma do novo ensino médio entra como ponto central nesta discussão, afinal sua relevância está em assimilar como a construção da identidade docente dos profissionais de Sociologia passou a ser impactada por essa e tantas outras reformas educacionais vivenciadas ao longo do processo histórico, sem perder de vista o caráter e as ideologias que se encontram por trás das decisões tomadas para sua efetivação.

Para auxiliar a discussão sobre educação e ensino público agregado a seus aspectos econômicos, políticos e sociais foram utilizados como acervo teórico produções bibliográficas que procuram compreender

o impacto dos movimentos capitalistas no sistema político do país, que aos poucos se inserem em diferentes corporações administrativas atingindo as sedes estatais que compõem a organização estrutural da educação. Dessa forma, está ainda presente a análise documental de aparelhos legais que direcionam o sistema legislativo brasileiro e os interesses da grande elite.

Assim, tem-se como objetivo geral deste trabalho apresentar uma proposta de material didático, através do qual seja possível analisar a construção da identidade docente em diferentes profissionais que lecionam o componente curricular de Sociologia, utilizando-se da pesquisa de campo realizada nos momentos formativos.

Em meio a essas discussões, ganha espaço também a análise sobre os conceitos que abarcam a profissão docente e sua situação de trabalho, reiterando o condicionamento que o contexto cultural e social exerce na construção da identidade desses profissionais a partir do espaço de formação continuada dedicado aos professores. Dessa forma, com a utilização da técnica de pesquisa de campo, o grupo social objeto desta pesquisa torna-se foco de discussão considerando todos os seus espaços de atuação.

Em razão disso, ganham destaque nos objetivos específicos deste trabalho as particularidades que envolvem a ação docente de profissionais de Sociologia que, mediante às transições abordadas, realizam seu trabalho. A discussão torna-se legítima, pois nos últimos anos, países por todo o globo terrestre têm vivenciado uma profunda e ampla reorganização política, econômica e social por influência de novos arranjos comerciais e interesses privados. Com a educação formal alcançando espaço de privilégio nesses debates, afinal, o conhecimento é algo que interessa a toda a sociedade, é ele o responsável pela socialização de vertentes ideológicas e pela permanência de instituições encarregadas de suas transmissões.

Encontrando aparato nesses setores específicos, os responsáveis por promover o desenvolvimento de políticas públicas e demais que-

sitos administrativos conseguem refletir seus desejos de forma legalizada através de jogos de poder e a construção de hierarquias fazendo com que essas modificações afetem diretamente instâncias estruturais que alicerçam a sociedade e promovem a consolidação democrática dos direitos sociais conquistados através da luta de classes, mas que rotineiramente passam por ataques ideológicos.

Para a condução da discussão teórica apresentada foi necessária a utilização de técnicas de pesquisa qualitativas desde o processo de observação de campo até o desenvolvimento de entrevistas com os profissionais docentes agentes da pesquisa. Logo, o processo de observação sistemática que se segue entre pesquisador e pesquisados resulta da interação promovida pelo processo de formação continuada que envolve a Gerência Regional de Educação e as escolas sob sua alçada.

Para tanto, a pesquisa se propõe qualitativa por utilizar-se de instrumentos que abordam a subjetividade dos comportamentos humanos e dos fenômenos sociais. Desde sua fase exploratória, com a técnica de investigação bibliográfica, até o desenvolvimento de entrevistas e pesquisa de campo, estabelece-se como âmago analisar as teorias que circundam as ideias de identidade docente, formação continuada e o ensino de sociologia. Pois, com o devido aprimoramento e adesão, “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (Minayo, 1994, p. 18) e que, inevitavelmente, não podem ser reduzidos a variáveis.

Contextualizando os espaços percorridos

Considerado uma das mais prósperas capitanias do Brasil colonial, Pernambuco marca o contexto geográfico e social desta pesquisa. Sua extensão territorial de 98.312 km² será responsável por demarcar os limites e cenários sociais dos agentes deste estudo. Esse que

almeja analisar as transformações educacionais e curriculares acerca da disciplina de Sociologia no ensino médio, bem como compreender o processo de formação da identidade docente dos profissionais que lecionam esse componente sob a ótica das transições e reformas pedagógicas que marcam essa ciência, mais especificamente no que tange à Lei nº 13.415 de 2017, responsável por alterar a estrutura do ensino médio no Brasil.

Assim, através da percepção de necessidade de demarcação de uma zona de estudo, tornou-se o Sertão do Alto Pajeú pernambucano o espaço de desenvolvimento dessa investigação. A região é composta por 17 cidades que se encontram sob jurisdição educacional da Gerência Regional de Educação do Sertão do Alto Pajeú (GRE SAP) e conta com 42 escolas estaduais de ensino em tempo integral, regular e técnico. Desse modo, as definições metodológicas e técnicas utilizadas e aqui apresentadas resultam de uma análise histórica e sociológica do espaço mencionado, de forma que sejam compatíveis e adequadas ao contexto abordado.

Os professores anteriormente citados se estabelecem como eixo central para o desenvolvimento de procedimentos técnicos e metodológicos dos conceitos abordados na pesquisa, visto que ao focalizar em uma comunidade de trabalho, mais especificamente do grupo de professores de Sociologia da GRE Sertão do Alto Pajeú, almeja-se, além de uma mera descrição de dados, promover a compreensão de uma cultura como resultado das experiências vividas, sobretudo ao localizar os valores simbólicos presentes nas representações sociais do grupo analisado.

Logo, é possível perceber que o cerne da motivação teórica que encaminha o desenvolvimento e progresso da pesquisa encontra-se baseado nos conceitos intrínsecos aos saberes docentes capazes de produzir e transformar a identidade docente, como a influência de políticas públicas, a valorização profissional, os valores éticos e morais e as relações sociais estabelecidas. Afinal, não se pode negar que os contextos

sociais e históricos por vezes são os responsáveis por condicionar toda uma encenação social. Ou seja, comunidades sociais, como as que são formadas por docentes, carregam uma articulação que obrigam a existência de uma identidade, mesmo que aberta, pois de outra maneira não haveria história para contar.

O ensino médio e seus (des)caminhos no ensino de Sociologia

Quais critérios são responsáveis por definir a ocupação de determinados saberes nos espaços curriculares? Quem são os atores sociais que definem sua relevância? E para quem é pensado esse projeto curricular? Todos os dias professores e estudantes ocupam as mais diversas salas de aula por todo o mundo enquanto lidam com esses questionamentos, mesmo que indiretamente. Pois, eles envolvem os itinerários de trabalho, as formas de resistência, à política estrutural e, por que não dizer, as suas próprias identidades.

Tais ponderações são importantes porque aguçam a pergunta de maior relevância nesse contexto: Que tipo de conhecimento os currículos oferecem aos estudantes da educação básica?

Comumente, o currículo é confundido com uma mera lista de componentes curriculares que devem ser ensinados na educação básica e que junto a ele se encontram dispostos os objetos do conhecimento que estão correlacionados a essas “disciplinas”, fazendo com que se prevaleça a noção de que currículo nada mais faz que ser um guia para a ação de profissionais docentes no que concerne à condução do percurso de suas aulas.

Embora essa percepção não esteja completamente equivocada, é preciso pensar no currículo para além desses apontamentos e compreender que sua produção junto aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) e às Diretrizes Curriculares Nacionais (2018) reúnem um conjunto amplo de situações e atividades que correspondem a condu-

ção macro e integral da escola e não apenas à sala de aula. Ele sistematiza o pensamento ideológico, os recursos materiais e humanos e mobiliza a construção de uma percepção sobre objetivo e finalidade pedagógica em consonância com os instrumentos citados.

Para Saviani (2018), o currículo é a própria escola em funcionamento, seu núcleo aponta a atividade primordial escolar: a de apresentar aos educandos o conhecimento, mas não apenas o científico, como também as diversas formas do saber. Contudo, ressalta que:

É necessário também não perder de vista que os conhecimentos desenvolvidos no âmbito das relações sociais ao longo da história não são transpostos direta e mecanicamente para o interior das escolas na forma de composição curricular. Isto significa que para a escola existir não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. E o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão e assimilação no espaço escolar ao longo de um determinado tempo, é o que convencionamos chamar de “saber escolar”. E é nessa condição que os conhecimentos sistematizados passam a integrar os currículos das escolas (Saviani, 2018, p. 57).

Em um movimento dialético, o currículo seleciona e a escola expande os conhecimentos necessários. Resulta dessa ação uma hierarquização de conceitos e a seleção de conhecimentos, gerando uma sistematização de saberes que se encaixem de forma adequada a esse padrão, afinal, toda escolha de algo resulta na exclusão de outrem. Dessa forma, ao passo em que são definidos o que se considera essencial e o que oficialmente representa menos relevância, constrói-se a noção de disciplinas e grade curricular.

Para descobrir a gênese dessa especificidade, surge o campo da História das disciplinas escolares, que para Circe Bittencourt (2003) reflete-se em uma preocupação generalizada em identificar como os

diferentes momentos históricos são responsáveis por constituir os saberes escolares e as descontinuidades no processo de escolarização. O eixo central desse questionamento não está na tentativa de responder o que a escola deveria ensinar e sim, por que a escola ensina o que ensina. “No próprio território dos currículos, da pesquisa e da produção teórica pode-se destacar a sociologia crítica do currículo e a pedagogia crítico social que apontaram na direção de desvendar os vínculos entre poder, currículo e acumulação” (Arroyo, 2013, p. 36)

Para Forquin (1992), essa tomada de decisão de quem conduz a produção de currículos e disciplinas escolares é influenciada pelos chamados “imperativos funcionais específicos”. Esses imperativos seriam “os conflitos de interesses corporativos, disputas de fronteiras entre as disciplinas, lutas pela conquista de autonomia ou da própria hegemonia no que concerne ao controle do currículo” (Forquin, 1992, p. 43). O autor ainda ressalta que para além desses jogos de poder entram em disputa os interesses de grupos sociais heterogêneos e diversos em suas posturas ideológicas. Assim, a escola e a educação se tornam uma “carta na manga” de força política e simbólica.

No ano de 2002, António Nóvoa escrevia em sua obra “Formação de professores e trabalho pedagógico” que a educação estava em vias de se tornar uma mercadoria. Mais de vinte anos depois, seu pensamento parece encaminhar-se para sua concretização com a educação transformando-se em moeda de troca sob o pretexto de que o Estado não é mais capaz de ofertar serviço de qualidade a sua população.

Segundo Laval (2019), as instituições escolares têm enfrentado um momento crítico em relação à sua autonomia para o desenvolvimento de uma educação emancipadora, em um movimento que consiste em uma sujeição da escola ao sistema de mercado. Para o autor, a educação tem se submetido ao papel de prestar serviços à economia e desde o fim dos anos de 1990 essa constatação já era evidente, de modo que,

para muitos estudiosos, essa ofensiva neoliberal na instituição escolar já se dava como um caminho enveredado.

No “olho do furacão”, encontram-se docentes com identidades fragilizadas e fragmentadas, alheios a sua própria ação, e que passam a ser enquadrados a um sistema de resultados que garante a economia global mão de obra, mas não prioriza uma educação libertadora e autorreflexiva.

A identidade docente no contexto das transitoriedades sociais e políticas

María Zambrano (1996), filósofa espanhola do século XX, escreveu em dado momento que não seria de todo infeliz aquele que pudesse contar a si mesmo sua própria história. Em um contexto de valorização da memória, suas palavras tinham como efeito promover a busca pelo autoconhecimento e despertar a mentalidade coletiva para a força que o processo histórico exerce na construção de uma identidade. Posteriormente, de forma integral, a citação foi utilizada pelo educador Miguel Arroyo ao escrever sua obra “Currículo, território em disputa” em seu capítulo dedicado a compreender a relevância da tomada de consciência da identidade profissional por parte de professores e professoras espalhados pelo mundo.

Utilizado em momentos distintos, o trecho se refere à ideia de autopercepção de atores sociais em face da construção social coletiva e individual de suas identidades, expondo a necessidade educativa de que profissionais envolvidos no fenômeno global da educação estejam conscientes das competências que os formam e que os acompanharão por toda sua trajetória.

No entanto, as evidências têm apontado crises na identidade do grupo mencionado em função de uma fragmentação identitária, considerando o conceito discutido por Stuart Hall (2006) ao pensar as identidades na pós-modernidade. Para ele, em virtude de condições

externas e internas, as identidades enfrentam um momento crucial de adaptação ao sistema, em uma nova vertente de indivíduo e sociedade, pensando que o fluxo que os códigos levam para se alterarem seguem agilmente intensos.

Bem mais que uma simples crise passageira, essa mutação reflete e inflama os valores pregados como legítimos com a mercadorização dos saberes e a busca pela eficiência produtiva. Ao mesmo tempo em que gera uma reação conservadora que despreza a massificação do conhecimento, da ciência e do direito ao pensar e ao conhecimento acumulado, “obriga a ensinar habilidades úteis, pragmáticas para as demandas do mercado e redefinem as identidades profissionais, não mais atreladas à garantia do direito ao conhecimento” (Arroyo, 2013, p. 108).

Nessa ideia, os sistemas de ensino passam a preparar seus estudantes para enfrentar, no futuro, um cenário de incertezas, afinal a premissa é a de uma implementação de espaços educacionais mais flexíveis para o desenvolvimento de habilidades que tem como diretriz o auto disciplinamento e a autoaprendizagem, já que ao longo de sua vida e carreira profissional pode-se alterar em vários momentos a depender do contexto.

Para Frigotto (2023), o campo educacional, mais especificamente a noção de formação humana, tornou-se um projeto da burguesia desde seus primórdios e se constitui como um campo problemático para lidar por sua natureza e função social. Os interesses antagônicos responsáveis por conduzir a existência de grupos sociais distintos nas escolas, nas instituições e nos movimentos sociais refletem-se na educação com interesse e ações diversas para que seus desejos prevaleçam, estão entre eles, as tantas reformas.

Contudo, se as mudanças são intensas, capazes de alterar toda a estrutura, o que faz com que a educação e a escola se mantenham? A resposta, embora complexa, pode ser traduzida para uma compreensão: “Se tais comunidades não se desintegram totalmente não é por que

elas são unificadas, mas porque seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias ser conjuntamente articulados” (Hall, 2006, p. 17).

A formação em construção

Os aspectos teóricos anteriormente mencionados passam a ser incorporados à discussão e apresentados em virtude das entrevistas realizadas com professores e professoras de Sociologia atuantes na rede de ensino público no Sertão do Alto Pajeú. Ao realizar a interação no momento de pesquisa de campo inicialmente com a observação e posteriormente com as entrevistas, tornou-se possível compreender como os interlocutores refletem sobre sua prática ao tempo que analisam seu impacto social e cultural.

Para Imbernón (2010), os contextos tendem a condicionar as práticas formadoras, e nas sociedades modernas que são, portanto, sociedades de mudança constante, rápida e permanente essas discussões inclinam-se a serem tratadas de modo complementar ou até mesmo esquecidas visto à urgência em se adequar às exigências e competências do campo educacional. Na verdade, tudo isso termina por banalizar a formação continuada e as noções oferecidas em cursos profissionalizantes.

O que se torna um grande risco, pois junto a formação continuada estão presentes a construção da autonomia didática, as identidades docentes e as noções de política estrutural bem como a análise de todo o contexto cultural e social em que esses aspectos se constroem e se reproduzem. Afinal, a complexidade das emoções e ações entre professores e professoras, as relações de poder e autoformação devem ser ideais pensadas em momentos formativos a fim de fortalecer a superação do individualismo presente no mundo educacional desde a implantação de um sistema de gestão empresarial.

Os últimos 30 anos do século XX nos deixaram como heranças significativos avanços na formação continuada: A crítica rigorosa à racionalidade técnico-formadora; uma análise dos modelos de formação; a crítica à organização dos responsáveis pela formação; a potencialização da formação de assessores do processo; análise das modalidades que implicam uma maior ou menor mudança; a formação próxima às instituições educacionais; os processos de pesquisa-ação como procedimento de desafio e crítica e de ação-reflexão para a mudança educacional e social, com um professor pesquisador teórico; um maior conhecimento da prática reflexiva, dos planos de formações institucionais, além de uma maior teorização sobre a questão (Imbernón, 2010, p. 08).

Por ser uma atividade complexa, a ação docente costuma extrair de seus profissionais uma constante preocupação e reflexão sobre sua prática, em virtude disto a formação docente envolve complexidades que tomam conta do período histórico atual. Afinal, esses profissionais não vestem máscaras ou deixam de ser quem são para se tornarem professores e professoras, o que compreende na verdade é um processo de mescla entre identidade profissional e identidade individual.

A formação continuada de professores passa pela condição de que estes vão assumindo uma identidade docente, o que supõe a assunção do fato de serem sujeitos da formação e não objetos dela, como meros instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos de outros (Imbernón, 2010, p. 11).

Torna-se válido compreender que não se pretende apresentar a formação continuada como algo responsável por preencher lacunas deixadas pela formação inicial ou culpá-la, posicionando-a como grande vilã, o que se almeja neste trajeto é apresentar a noção de formação continuada como responsável por preencher lacunas inerentes a sua própria época. Afinal, não é possível conceber que certos questionamentos atuais estivessem presentes na vida de um estudante de licenciatura quando nem mesmo atuava como professor. Em virtude disso, a formação con-

tinuada não será tratada nesse debate como algo incompleto, afinal ela cumpre o papel que deve cumprir naquele momento.

A necessidade de formação contínua que surge ao longo da vida profissional deve ser tratada, então, como um desejo que existe em virtude das transformações enfrentadas por esse profissional em relação às experiências que se apresentam a ele. Essa é uma questão que permeia também professores de lecionam áreas de conhecimento que não possuem a formação como no exemplo a seguir,

“E veja só, Sociologia entra como complemento de carga horária também pela falta de profissionais na área, a gente não costuma ver um grande número de profissionais com a formação de Sociologia, por exemplo então, o aluno acaba não vendo com bons olhos essa disciplina é como se ela fosse apenas disciplinas de copiar e fazer um exercício e memorizar, acabou. Por isso que se deve ter o professor da área para que o aluno possa incorporar com esse conhecimento de verdade e eu mesmo como professor, não vejo a disciplina como prazerosa, pra mim ela é chata e eu não sei se estou falando besteira, mas é o que eu sinto, infelizmente” (Interlocutor 5, 2023).

Porém, ao tratar dessas questões, é necessário lembrar que todos esses debates são extremamente recentes. Segundo Imbernón (2010), ainda nos anos de 1970, a institucionalização da formação inicial de professores caminhava a passos lentos e no que condiz a formação continuada a máxima pregada era o modelo de formação individual. Apenas alguns anos depois pensou-se que o mundo do trabalho docente também deveria ser abordado.

Devem-se trazer os mundos do trabalho para a centralidade que tem nas experiências de mestre e alunos. Organizar projetos ou temas de estudo interdisciplinares sobre a história do trabalho, sobre as vivências suas e de seus parentes, da comunidade, sobre a crise do trabalho, o desemprego, a instabilidade, a precarização do trabalho, as segregações por diferença de gênero, raça, mo-

radia, campo, periferia, por idade, sobre exploração do trabalho infantil e adolescente (Arroyo, 2013, p. 106).

Assim, uma vez que o aprofundamento de estudos acerca da formação continuada demorou um certo período para acontecer, a instalação da formação continuada de professores de Ciências Humanas e Sociais no Sertão do Alto Pajeú também passou por um longo período para sua consolidação, pois, apenas em 2021, houve a contratação de profissional para o desenvolvimento dessa ação por parte da secretaria de educação na Gerência Regional de Educação no Sertão do Alto Pajeú, ainda com necessidade de melhorias a serem feitas, mas com um pontapé inicial para os encaminhamentos necessários. Assim, com este espaço, são selecionados os professores apresentados no quadro abaixo para a participação na pesquisa que se descreve.

Quadro 1 – Caracterização dos participantes

PARTICIPANTE	SEXO	TEMPO DE ATUAÇÃO	FUNÇÃO	ÁREA DE FORMAÇÃO
Interlocutor (a) 1	Masculino	Desde 2019	Professor	História
Interlocutor (a) 2	Masculino	Desde 2018	Professor	História e Sociologia
Interlocutor (a) 3	Masculino	Desde 2009	Professor	História
Interlocutor (a) 4	Feminino	Desde 2006	Professora	História
Interlocutor (a) 5	Masculino	Desde 2009	Professor	Matemática
Interlocutor (a) 6	Feminino	Desde 2009	Professor	História
Interlocutor (a) 7	Feminino	Desde 2007	Professora	Pedagogia
Interlocutor (a) 8	Feminino	Desde 2021	Professora	Geografia
Interlocutor (a) 9	Feminino	Desde 2012	Professora	História
Interlocutor (a) 10	Masculino	Desde 2008	Professora	Letras
Interlocutor (a) 11	Masculino	Desde 2020	Professor	História e Pedagogia
Interlocutor (a) 12	Masculino	Desde 2021	Professor	História
Interlocutor (a) 13	Masculino	Desde 2010	Professor	História e Sociologia

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Após assinar o termo de consentimento livre e esclarecido, ao garantirem seu direito ao anonimato, os profissionais apresentados no quadro acima abrem um outro espaço para compreensão dos impactos teóricos. Pois, as análises encontram suporte prático ao considerarem as percepções apresentadas através das entrevistas. Desse modo, deste ponto em diante será aberto um parêntese para que as falas sigam fora da impessoalidade. Visto que a profissional contratada para ocupar a função de formadora no espaço mencionado é a mesma que desenvolve esta produção científica.

Quando destinada a ocupar a função de formadora, eu, primeira autora deste texto, sob a orientação da segunda, tive minha história, identidade e trajetória profissional envolta ao desenvolvimento docente de outros inúmeros professores e professoras. Suas experiências e vivências foram responsáveis por me fazer despertar para algo que até aquele momento não me havia surgido como questão: a identidade docente.

Professora graduada em História e especialista no ensino de História, ao me tornar formadora de professores do ensino médio, considerando o contexto, a premissa era o desenvolvimento de formações que pensassem os diferentes componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais, visto que os profissionais que estariam naquele espaço eram os responsáveis por lecionar História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Ação que caberia inúmeras ressalvas, mas atendo-se ao trabalho realizado, foi nesse momento que a minha identidade docente se tornou uma questão.

Diante desse autoquestionamento, a própria ação tornou-se objeto da reflexão. Uma situação de tensão surgiu considerando as formas como havia me preparado para ocupar a docência e como estava sendo exercida. A dissonância cognitiva apresentada na fala dos entrevistados também fazia parte das minhas inquietações como profissional. Todavia é o movimento de reconhecimento da identidade que faz com o trabalho docente se faça melhor interpretado nas situações em que

ele se faz diariamente em diferentes contextos e instituições, já que não se tratava apenas da identificação em relação à docência, mas também em relação ao papel de formadora.

“E não, eu não me vejo como professor de Sociologia, né, como eu disse eu não me vejo com propriedade para lecionar, apesar que a gente se utilizar desses conhecimentos sociais nas aulas de Matemática, mas como professor de Sociologia eu não me vejo. E os elementos que fazem eu me ver como professor de Matemática e não de Sociologia, são básicos. Eu me preparei pra ser professor de Matemática, eu fiz uma faculdade, fiz uma especialização, então houve uma preparação e depois disso foram anos de trabalho, de aperfeiçoamento, de formação continuada...” (Interlocutor 5, 2023).

“Sim, me vejo. Eu não sou formada na área, deixando bem claro. Uma pessoa que é formada na área tem realmente uma bagagem maior, mas tem treze anos que eu estou no estado e tem treze anos que eu estou com a disciplina na minha carga horária e eu já me adaptei assim e eu faço muita correlação com a História e tem muita coisa que a gente trabalha que tá dentro de História que a gente traz pra História, então é por isso que eu gosto de trabalhar com a Sociologia” (Interlocutor 7, 2023).

Ao realizar a análise das contribuições apresentadas por dois professores distintos pode-se compreender como o processo de identificação envolve inúmeros fatores, mas a formação inicial ocupa um lugar de destaque nas considerações apresentadas.

E assim como os momentos de formação continuada refletiram na capacidade de produção de cada um dos profissionais presentes nas formações, o ato de produzir formações, estudar para elas, dialogar e escrever sobre elas fez com que através das modificações necessárias fossem sendo definidos significados e o adjetivo de formadora passasse a compor a minha identidade docente. Contudo, é válido salientar que embora tenha acontecido uma incorporação, minha identidade segue a de professora. Docente graduada em História e mestra em Sociologia.

Desse modo, a teoria da reflexividade faz com que se compreenda que “muitas de minhas vivências nunca são levadas à reflexão e permanecem fenomenais [...] (Schutz, 1932, p. 70 *apud* Domingues, 2002, p. 58). Contudo, é o movimento de reflexão, em que me coloco como objeto de análise, que faz com a identidade docente seja compreendida no seu dinamismo de transformação de realidades sociais e educacionais, fazendo com a formação passe a exercer o papel não apenas burocrático, mas transformador. Conforme apresenta o interlocutor a seguir,

“E assim, eu vivi nesses treze anos muitas transições, mas a do novo ensino médio eu achei que foi bem mais impactante, até porque mexeu no número de aulas. A gente já tinha dificuldade de trabalhar com o que se tinha, imagina como ficou agora? E a grade curricular dos componentes não diminuiu, e tem horas que a gente fica sem saber como trabalhar em sala de aula com vários conteúdos, o aluno cobrando, por que ele vai fazer o vestibular, ele quer que a gente dê conta dos conteúdos e a gente tem que se virar mais do que nos trinta dentro de uma sala de aula. E é difícil por que a gente sabe da responsabilidade que é a área das Ciências Humanas e Sociais pra formação do indivíduo, principalmente para o que vai prestar vestibular, por que quando ele vai pra uma redação, quem tá contribuindo são as nossas aulas, a gente vê agora a temática da Redação do ENEM, do SSA e quando a gente viu os temas que foram abordados vimos a contribuição e eu fiz questão de falar isso em sala de aula” [...]. (Interlocutora 8, 2023).

A título de conhecimento, os momentos formativos intitulados por “Formação Itinerante” acontecem de forma bimestral, com os professores distribuídos em três polos: Polo 1 (Afogados da Ingazeira), Polo 2 (Serra Talhada) e Polo 3 (São José do Egito), nesses encontros os debates giram em torno de temáticas solicitadas pelos profissionais, ou pensados através do que a formadora julgava necessário após os encontros formativos com foco na valorização das subjetividades e na troca de conhecimento educativo e profissional, considerando as salas

de aulas, as hierarquias escolares e as inquietações desses profissionais em relação, sobretudo, a chegada da reforma do novo ensino médio. Assim, a partir desses espaços, o reconhecimento da identidade docente ocupou espaço neste trabalho e na minha atuação profissional. Afinal, é preciso compreender que,

Quando falamos de “identidade docente” não queremos apenas vê-la como traços ou informações que individualizam ou distinguem algo, mas como resultado da capacidade reflexiva. É a capacidade do indivíduo ou do grupo de ser objeto de si mesmo que dá sentido a experiência, integra novas experiências e harmoniza os processos, às vezes contraditórios e conflituosos, que ocorrem na integração do que acreditamos que somos com o que queríamos ser, entre o que fomos no passado e o que soumo hoje (Imbérnon, 2010, p. 82).

Antes disso, de todo esse movimento de contratação, o que se experimentava era uma ação escassa em torno de atividades voltadas à socialização desses profissionais, como indica o professor entrevistado.

“Os momentos de formação eram muito espaçados e muito insólitos, aquele negócio perdido no espaço com uma temática qualquer que não tinha nenhuma conexão com aquilo que a gente estava precisando era muito insuficiente e insuficiente para não usar uma palavra mais negativa e parecer que eu estou falando. E era assim, “vai ter formação na GRE, então é um milagre vamos!” e ao chegar a gente esperava que fosse um tema muito bom para a gente voltar a ter aquele sentimento de pertencimento e de formação de fato, mas não. Eram bem aquém do que a gente queria e isso não era um comentário só meu, era um comentário de muitos colegas. E após o estabelecimento das formações continuadas com você, nós passamos a nos sentir representados e se sente dentro de um debate de humanas, com um debate de humanas e com parte de sala de aula bem representada. com um diálogo para pessoas de ensino superior e antes nos sentíamos que era para pessoas de ensino fundamental e eu estou dizendo para os profissionais e não para os alunos e era superficial” (Interlocutor 6, 2023).

Um dos pontos específicos apresentados por Imbernón (2010) a respeito da formação continuada é, justamente, a necessidade de contextualizar espaço e tempo, pois para ele são as mudanças sociais enfrentadas no caminho que indicam os rumos que a ação de formação deve tomar, considerando a acelerada transformação de produção científica, de pensamento e cultural. Não basta abordar aspectos teóricos, é preciso que o profissional se sinta abraçado por discussões latentes ao seu meio social e das estruturas em que encontram inseridos seus estudantes.

Uma boa desenvoltura por parte de um formador seria o desenvolvimento de uma formação vindo de dentro. Pois, a formação continuada exige dar-se em um ambiente colaborativo, sem a pretensão de mudar seus participantes, pois diante de resistências torna-se impossível mudar o que se deve mudar ou questionar o que deve ser questionado. Posto que para alguns profissionais o ato de participar de momentos formativos pode ser visto até como tortuoso e a sua revelia apenas por insistência da gestão pedagógica ou das autoridades responsáveis.

Por esse motivo, o desenvolvimento do momento formativo pensado acerca da identidade docente para ser vivenciado juntos aos sujeitos integrantes da pesquisa passou por um amplo planejamento a fim de repercutir nesses profissionais mudanças e crenças significativas em torno da temática articulada, pois é preciso que eles se sintam parte desse todo para que, por conta própria, o ato de formação continuada possa dar prosseguimento à repercussão na aprendizagem de seus estudantes, supondo que houve a construção de novas didáticas para a melhoria do trabalho docente. Para tanto, faz-se uso da consideração apresentada pelo interlocutor 2.

“A formação continuada reflete principalmente na forma de observar a minha prática e me faz pensar sempre em novas estratégias. o que faz com que eu não me acomode, por que eu acho que isso é um processo que acontece ano após ano, você começa cheio de gás, cheio de ânimo, mas ao longo do tempo esse ímpeto vai

se perdendo e as formações acabam trazendo isso, as discussões trazem um pouco de ânimo e você encontrando meios e novas formas de trabalhar em sala de aula, principalmente nessa parte mais pedagógica. É muito fácil você cair nesse meio conteudista, você quer muito trabalhar, passar o assunto e acaba por não dar importância às estratégias mais lúdicas” (Interlocutor 2, 2023).

Assim, a formação de professores influencia e é influenciada quando ela expande a visão desse profissional para a melhoria de sua prática, materializa-se em uma nova visão de estudantes em torno da rede escolar e desperta a percepção profissional para os jogos de poder em que ele se encontra inserido, afinal, a atividade de formação não deve apenas girar em torno pensamento pedagógico e didático em sala de aula, mas também deve fortalecer o pensamento crítico desses profissionais no que se refere aos valores ideológicos que moldam as suas produções e ações. Assim, não basta que a improvisação seja deixada de lado em termos de sala de aula, torna-se preciso que haja intencionalidade por parte do profissional em compreender as estruturas que o moldam e transformam a sua identidade docente. Por ora, que se almeja desse profissional é uma intencionalidade pedagógica e crítica.

“Identidade Docente, meio que parafraseando uma frase que escutei da Thais Oliveira que é: eu me sentir possível, pra mim, identidade docente é eu me sentir possível, sou eu chegar na sala e entender que o que eu faço tem algum reflexo na realidade” (Interlocutor 3, 2023).

Afinal de contas, com as inúmeras modificações experimentadas por professores nos últimos anos em circunstâncias catastróficas, este pode apresentar-se como um excelente momento para repensar práticas e adequá-las às realidades educativas em uma tentativa de associação entre teoria e prática.

Além disso, existem vários fatores e circunstâncias que provocam mudanças em princípios do século XXI: as transformações políticas e sociais (novas tecnologias, nova economia, pós-modernidade, crise da família, ou melhor dizendo, constituição de outras famílias, diversidade, multiculturalismo, etc.) certos fracassos na aplicação de reformas baseadas excessivamente nos currículos, a idade dos professores, às mudanças sociais na infância e na adolescência; os problemas derivados do contexto social; o avanço de certas ideologias neoconservadoras e neoliberais; as situações de conflitos e reivindicações que podem ocasionar a formação, de forma que uma boa formação provoca uma justa reivindicação (Imbernón, 2010, p. 36).

Desse modo, é preciso que a formação passe a olhar para as novas ideias, reformas políticas e práticas pedagógicas para conectar-se ao mundo docente e, de forma efetiva, corresponder às expectativas desses profissionais. Na formação, muitos são os fatores que influenciam a sua condução, desde o contexto cultural desses profissionais até a complexidade interna das instituições de ensino, o que faz com que nesse cenário seja dado espaço aos professores em suas múltiplas naturalidades para expressar-se e assim construir e solidificar a sua identidade docente, a fim de que as fragmentações impostas pelos sistemas ou reformas sejam capazes de alterar a sua estrutura.

Considerações finais

Para concluir o trabalho realizado juntos aos docentes, foi desenvolvido uma proposta de intervenção didática, utilizando um dos momentos formativos, optou-se por abordar junto aos professores aspectos que havia como foco a construção da identidade docente e seu impacto na prática cotidiana desses profissionais.

Utilizando como referencial os objetivos apresentados ao longo texto, uma reflexão sobre as possibilidades de mudanças foi abordada junto aos professores. Como resultado, observou-se que para muitos

desses profissionais, existe uma identidade fragmentada e dispersa mediante interferências políticas e sociais.

Em função desses debates e alterações, torna-se válido compreender que o contexto em que foi planejado e escrito este trabalho reflete um período histórico diferente dos novos rumos que o novo ensino médio toma. Todo o percurso histórico, social e cultural traçado até aqui buscou dar enfoque ao longo das últimas páginas às mudanças pelas quais a educação passou ao longo de décadas e como isso afetou a percepção de identidade docente, bem como a relevância que a Sociologia configura na formação social dos integrantes de uma sociedade e como o ensino médio em vigência compromete a execução desse trabalho.

Com isso, busca-se demonstrar que mesmo diante de retrocessos ou transformações, a sociologia segue como uma ciência condutora da construção cidadã de um país através do meio educacional. Não se quer aqui reforçar o sentimento messiânico que em outros momentos esteve atrelado à disciplina, mas sim fortalecer a ideia de que as ciências, especificamente as sociológicas, são as responsáveis por conduzir os grupos sociais, se não ao progresso, ao menos ao processo de mudança.

Em julho de 2024, a Câmara dos Deputados aprovou por 437 votos a 1 a versão final do projeto do Novo Ensino Médio, o texto traz mudanças significativas na estrutura como a distribuição da carga horária da Formação Geral Básica que sai de 1.800h para 2.400h, com as disciplinas de Português, Matemática, Inglês, Artes, Educação Física, Ciências da Natureza (Biologia, Física, Química) e Ciências humanas e sociais (Filosofia, Geografia, História, Sociologia) obrigatórias para todos os anos com previsão para que a partir de 2025 as alterações fossem postas em prática.

Logicamente, palavras em tom revolucionário não serão capazes de provocar a força necessária para essa reação nos profissionais da educação, por trás desse levante existem pontos necessários de serem corrigidos. São eles, a formação inicial e continuada, o investimento

correto na valorização profissional e não menos importante, o fortalecimento da noção de comunidade, de trabalho coletivo e uma educação baseada em uma ação conjunta.

Referências

ALVES, Paula Trajano de Araújo; SILVA, Solonildo Almeida da; JUCÁ, Sandro César Silveira. O percurso histórico do ensino médio brasileiro (1837-2017). **Revista contemporânea de Educação**, v. 17, n. 39, mai./ago. 2022.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas escolares: História e pesquisa. In **História das disciplinas escolares no Brasil**: contribuições para o debate. Bragança Paulista, SP. EDUSF, 2003.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as leis Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 17 fev. 2017.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec/MEC), 1999.

FORQUIN, J. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e educação**. Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho**: Perspectivas de final de século. 12. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes: 2018.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NÓVOA, António. Os professores: quem são? Donde vêm? Para onde vão? *In: STOER, Stephen R. (org.). Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa*. Porto: Afrontamento, 1991.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: Ensino Médio**. Recife: A secretaria, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

ZAMBRANO, Maria. **Pessoa e democracia: A história sacrificial**. Madri: Editorial Siruela, 1996.

A história local na BNCC: desafios e potencialidades para o ensino de história nos anos iniciais

Raquel Pirangi Barros
João Batista Gonçalves Bueno

Introdução

O presente artigo abordará a importância de inserir a história local nos anos iniciais para desenvolver o senso de pertencimento ao lugar e contribuir com a formação da identidade cultural dos estudantes. Nesse sentido, objetiva-se analisar os desafios e potencialidades do ensino de história local nos anos iniciais a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica, com o propósito de levantar as bases teóricas que compreendem o tema. De acordo com (Gil, 2002, p. 44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Também utilizamos alguns documentos oficiais, que nortearam esse estudo, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC ressalta ser imprescindível que haja a contextualização para a construção do conhecimento histórico (Brasil, 2017). Nesse contexto, enfatizamos que, quando aproximamos os conteúdos ensinados em sala

de aula da realidade dos estudantes, estamos realizando a contextualização proposta pela BNCC. Essa aproximação favorece uma aprendizagem significativa que possibilita aos estudantes se perceberem como sujeitos construtores de conhecimento e de sua própria história.

Para falar sobre a aprendizagem significativa, nos embasamos na teoria defendida por Ausubel, que destaca a importância de reconhecer e valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes, possibilitando sua autonomia no processo de aprendizagem. Assim, é imprescindível que o professor estabeleça conexões entre os novos conteúdos ensinados e os conhecimentos prévios dos estudantes.

Concordamos com Barros (2013) ao destacar que o ensino de história pode possibilitar ao estudante refletir sobre seus valores e práticas cotidianas, relacionando-as com a problemática histórica do seu grupo de convívio. Assim, ressaltamos ser essencial estabelecer relações entre os conteúdos escolares e a realidade na qual o estudante está inserido, reconhecendo-o como “sujeito ativo no processo de aprendizagem” (Barros, 2013, p. 306).

Para tanto, enfatizamos a importância da inserção da história local no currículo escolar, desde os anos iniciais. Já que um trabalho voltado para a história local agrega valor à formação social e à construção da identidade cultural dos estudantes e propicia a formação de cidadãos autônomos, críticos, reflexivos e construtores de sua própria história.

Diante disso, destacamos que um ensino pautado na história local proporciona o reconhecimento e a valorização dos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, estabelecendo uma relação entre os conhecimentos científicos e os diversos saberes produzidos socialmente, dando vozes aos sujeitos historicamente invisibilizados pelos currículos oficiais. Ressaltamos que a inserção da história local nos anos iniciais propicia uma aprendizagem significativa.

Diante do que foi exposto até aqui, cabem os seguintes questionamentos: De que forma a BNCC dialoga (ou não) com a história local?

Quais são os desafios e potencialidades do ensino da história local nos anos iniciais?

Para tentar responder às questões norteadoras, organizamos este artigo em dois momentos. No primeiro momento, apresentaremos a estrutura da BNCC, com ênfase nas competências gerais e específicas relacionadas ao componente curricular de História e as implicações para a prática pedagógica nos anos iniciais. Além disso, destacaremos como a história local aparece na BNCC.

Já no segundo momento, discutiremos o conceito de história local e sua relevância para a Educação Básica. Em seguida, apresentaremos alguns desafios para o ensino da história local, bem como possibilidades pedagógicas para inseri-la nos conteúdos dos anos iniciais, trazendo sugestões metodológicas para auxiliar o trabalho pedagógico.

A BNCC e o ensino de história nos anos iniciais

Para desenvolver a discussão neste item, nos embasamos no trabalho desenvolvido por Ralejo, Mello e Amorim (2021) e Brasil (2017). Inicialmente, destacamos que, conforme (Ralejo; Mello; Amorim, 2021, p. 2), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) “é um documento curricular desenvolvido pelo Ministério da Educação para toda a Educação Básica”, que embasa os currículos estaduais e municipais.

No entanto, Ralejo, Mello e Amorim (2021) ressaltam que a BNCC não é um documento inovador ou pioneiro, já que sua construção “trata-se de um movimento de continuidades, iniciado na Constituição de 1988, perpassando a LDB, os PCNs e as DCN, nas lutas pela definição sobre Educação e, neste caso específico, sobre o ensino de História” (Ralejo; Mello; Amorim, 2021, p. 15).

Ainda em consonância com as autoras supracitadas, a apresentação da primeira versão da BNCC, em setembro de 2015, gerou um intenso debate sobre a necessidade ou não de um currículo nacional. Confor-

me Ralejo, Mello e Amorim (2021), a primeira versão apresentou uma proposta crítica ao currículo eurocêntrico, ocasionando alguns rompimentos com a chamada História tradicional.

Em decorrência dos debates gerados a partir da apresentação da primeira versão da BNCC, em maio de 2016, foi apresentada a segunda versão. Conforme Ralejo, Mello e Amorim (2021), essa versão da BNCC também não foi aprovada e apresentou a história do Brasil a partir de um viés eurocêntrico, trazendo conteúdos abrangentes e um currículo mais conteudista que o anterior. Diante disso, a segunda versão da BNCC continuou gerando discussões e polêmicas.

Em abril de 2017, foi apresentada a terceira versão, homologada em dezembro do mesmo ano, apresentando poucas alterações. Diante disso, destacamos que, conforme Ralejo, Mello e Amorim (2021, p. 12), a BNCC é “resultado de debates e lutas por um ensino de qualidade, crítico e significativo, tal como defendido por Paulo Freire”.

Logo, concordamos com Ralejo, Mello e Amorim (2021), ao ressaltarem que a BNCC trouxe alguns avanços e reconhecimentos das populações que foram, historicamente, invisibilizadas pelos currículos oficiais. No entanto, o professor deve estar atento e buscar outros meios para ampliar seus conhecimentos e embasar sua prática pedagógica, pois ainda há muito a avançar, principalmente no que se refere às questões de gênero.

Ademais, enfatizamos que o ensino de história deve possibilitar a construção de novas histórias, dando vozes aos sujeitos que, por séculos, foram invisibilizados e excluídos dos currículos oficiais. Nesse sentido, pensamos em consonância com Ralejo, Mello e Amorim (2021) quando ressaltam a necessidade de romper com os pensamentos colonizados e construir novas histórias e identidades.

Todavia, é essencial entendermos que a BNCC é essencial para iniciar o processo de mudança na construção de novas histórias, mas ela sozinha não superará as desigualdades presentes na Educação Básica

brasileira. No entanto, a BNCC viabiliza a abertura de caminhos para que essa mudança aconteça e novas leituras de mundo sejam construídas. Assim, concordamos que:

Precisamos buscar caminhos de revitalizar, reconstruir e ampliar para tornar o currículo diversamente acessível e agradável, tornando o ambiente escolar um lugar rico e propício de significados. São esses novos caminhos para o ensino de História que buscamos visualizar em meio às disputas de poder e representatividade que a BNCC envolve (Ralejo; Mello; Amorim, 2021, p. 11).

Assim, cabe ao professor criar possibilidades e novos caminhos para diversificar o currículo escolar, favorecendo a representatividade dos sujeitos invisibilizados ao longo da história, dando vozes aos sujeitos excluídos pelo currículo oficial e possibilitando a construção de novas histórias.

Antes de continuarmos a nossa conversa sobre o ensino de História e suas possibilidades, é relevante falarmos sobre a BNCC, destacando pontos relevantes desse documento tão importante que embasa os currículos brasileiros.

Logo na introdução, o documento apresenta a descrição do que é a BNCC:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2017, p. 7).

Com base na citação anterior, percebemos que a BNCC utiliza a expressão *aprendizagens essenciais* para definir os direitos de aprendizagem dos estudantes, já discutido no Plano Nacional de Educação (PNE).

Para tanto, a BNCC apresenta as competências a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo da Educação Básica. Nesse sentido, a estrutura da BNCC para Educação Básica é organizada em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais — 1º ao 5º ano, e anos finais — 6º ao 9º ano), e Ensino Médio.

O nosso foco está voltado para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Esta etapa é estruturada da seguinte maneira: áreas do conhecimento, competências específicas da área, componentes curriculares, competências específicas de componente (organizadas em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades).

Conforme a BNCC, o Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento, são elas: **Linguagens** (compreende os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa — obrigatório a partir do 6º ano); **Matemática**; **Ciências da Natureza** (compreende o componente curricular de Ciências); **Ciências Humanas** (formada pelos componentes de História e Geografia) e **Ensino Religioso**.

Ao longo da Educação Básica — na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio —, os alunos devem desenvolver as dez competências gerais da Educação Básica, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2017, p. 25).

Com o propósito de alcançar a formação humana integral, as áreas do conhecimento definem competências específicas para cada área que devem ser desenvolvidas ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental. O conceito de competência definido pela BNCC refere-se à

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

Nas áreas que abrigam mais de um componente curricular (Linguagens e Ciências Humanas), também são definidas competências específicas do componente (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Geografia e História) a ser desenvolvidas pelos alunos ao longo dessa etapa de escolarização (Brasil, 2017, p. 28).

A BNCC destaca que as competências específicas possibilitam a articulação horizontal entre as áreas de conhecimento e os componentes curriculares, possibilitando assim a realização de um trabalho interdisciplinar.

Ademais, a BNCC também evidencia que existe uma progressão vertical entre os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental que deve considerar as especificidades e experiências dos estudantes. Nesse sentido, os professores são orientados a relacionar os conteúdos ensinados com outros que os estudantes já viram em anos anteriores, sempre respeitando a progressão de aprendizagem do estudante.

Além disso, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades que garantirá o desenvolvimento das competências específicas. Essas habilidades são exatamente as aprendizagens que os estudantes devem desenvolver ao longo de cada etapa escolar. Ainda em consonância com a BNCC, as habilidades estão relacionadas aos objetos de conhecimento, organizados em unidades temáticas.

Respeitando as muitas possibilidades de organização do conhecimento escolar, as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de

conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades (Brasil, 2017, p. 29).

As habilidades são identificadas por códigos alfanuméricos e expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos estudantes. Com relação às competências específicas para a área de Ciências Humanas, a BNCC ressalta que elas devem contribuir para a formação ética das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade. Ademais, é importante valorizar: “os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais” (Brasil, 2017, p. 354).

Percebemos a ênfase na ética, no respeito e nos valores sociais, baseados na participação e protagonismo dos estudantes. A ideia de protagonismo é bastante abordada na BNCC, haja vista que ela enfatiza a autonomia e a participação do estudante na construção do conhecimento.

Para tanto, a BNCC ressalta que no Ensino Fundamental, sobretudo nos anos iniciais, é importante valorizar e problematizar, por meio de atividades lúdicas, as experiências e vivências trazidas pelos estudantes, sejam elas individuais ou familiares, proporcionando momentos de escuta em diversos ambientes educativos. Nesse contexto, é indispensável destacar que:

O processo de aprendizagem deve levar em conta, de forma progressiva, a escola, a comunidade, o Estado e o país. É importante também que os alunos percebam as relações com o ambiente e a ação dos seres humanos com o mundo que os cerca, refletindo sobre os significados dessas relações (Brasil, 2017, p. 355).

Ao analisar a citação anterior, percebemos que a BNCC recomenda, sutilmente, o trabalho voltado para a história local, com base na realidade dos estudantes, e sugere conexões entre os conteúdos estudados

e a vivência deles. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o foco do desenvolvimento está centrado no reconhecimento do Eu, do Outro e do Nós. Assim, o ensino de História nos anos iniciais contempla, primeiramente, a construção do sujeito. Diante disso, é importante evidenciar que:

Esse processo de constituição do sujeito é longo e complexo. Os indivíduos desenvolvem sua percepção de si e do outro em meio a vivências cotidianas, identificando o seu lugar na família, na escola e no espaço em que vivem. O aprendizado, ao longo do Ensino Fundamental — Anos Iniciais, torna-se mais complexo à medida que o sujeito reconhece que existe um “Outro” e que cada um apreende o mundo de forma particular (Brasil, 2017, p. 403).

Nesse sentido, os componentes curriculares de História e Geografia trabalham ao longo do Ensino Fundamental, o reconhecimento do *eu* e o sentimento de pertencimento dos estudantes, tanto no ambiente familiar como comunitário. Assim, novamente, destacamos que a construção da identidade e o sentimento de pertencimento abrem caminhos para o trabalho com a história local.

Diante disso, conforme Ralejo, Mello e Amorim (2021), devem ser trabalhados, em todos os componentes curriculares e em todos os níveis de ensino, aspectos que favoreçam o desenvolvimento da autonomia diante de um contexto de diversidade.

Pode-se dizer que, do 1º ao 5º ano, as habilidades trabalham com diferentes graus de complexidade, mas o objetivo primordial é o reconhecimento do “Eu”, do “Outro” e do “Nós”. Há uma ampliação de escala e de percepção, mas o que se busca, de início, é o conhecimento de si, das referências imediatas do círculo pessoal, da noção de comunidade e da vida em sociedade. Em seguida, por meio da relação diferenciada entre sujeitos e objetos, é possível separar o “Eu” do “Outro”. Esse é o ponto de partida (Brasil, 2017, p. 404).

Desse modo, a BNCC evidencia que a área de Ciências Humanas deve propiciar aos estudantes a capacidade de compreender os fenômenos sociais, políticos e culturais, interpretando o mundo e atuando de maneira autônoma, responsável e ética diante dos fenômenos sociais. Em síntese, a escola não deve trabalhar somente os conteúdos e os conhecimentos científicos trazidos pelos currículos oficiais, ela deve também considerar os diversos saberes construídos socialmente, por meio das relações sociais, buscando favorecer o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Vale acrescentar que a área de Ciências Humanas apresenta sete competências específicas que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo do Ensino Fundamental. Entre essas competências, destacamos três: a competência 1, 3 e 4, por considerarmos que estão relacionadas, mais diretamente, com a ideia de identidade e senso de pertencimento de lugar. Nesse sentido, destacamos a competência 1: “Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos” (Brasil, 2017, p. 357).

Nesse contexto, um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania (Brasil, 2017, p. 400).

Na competência 1, é enfatizada a importância de compreender as diferentes identidades, bem como o respeito a essas diferenças. Essa competência pode ser complementada pela número 4, que destaca a necessidade do acolhimento e da valorização da diversidade de indivíduos, grupos sociais e saberes. Assim, é essencial:

Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2017, p. 357).

Já a competência 3 está pautada em “Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social” (Brasil, 2017, p. 357). Outra vez, a participação e a autonomia do estudante são abordadas, visando a formação de estudantes protagonistas do conhecimento e de cidadãos críticos e reflexivos capazes de agir e transformar o espaço social onde vivem.

Enfim, trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive. [...] Retornando ao ambiente escolar, a BNCC pretende estimular ações nas quais professores e alunos sejam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, eles próprios devem assumir uma atitude historiadora diante dos conteúdos propostos no âmbito do Ensino Fundamental (Brasil, 2017, p. 401).

Ressaltamos que, pensando nas potencialidades e reflexões que a BNCC nos propicia, é possível criar brechas e apostar na diversidade sociocultural existente na sociedade, possibilitando a inclusão de identidades silenciadas e invisibilizadas historicamente nos processos de escolarização, conforme destacado por Ralejo, Mello e Amorim (2021).

Diante disso, pensamos em consonância com Pereira e Rodrigues (2018), quando defendem a construção de uma história de novas identidades, capaz de romper pensamentos colonizados. Atualmente, ainda é possível observar que a história brasileira é constituída nos

molde da colonização europeia (Brasil, 2017). Para romper com essa visão, o professor deve desenvolver trabalhos com temáticas voltadas para a diversidade cultural, buscando assim favorecer a construção de novas histórias.

Além disso, é importante destacar a necessidade de estabelecer articulações entre os diversos povos e culturas existentes na sociedade brasileira. Assim, podemos possibilitar aos estudantes a compreensão da relevância dessas culturas na formação da nossa sociedade, reconhecendo e valorizando o papel das alteridades. Seguindo essa lógica de pensamento, ressaltamos que:

O exercício do “fazer história”, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um “Outro”, às vezes semelhante, muitas vezes diferente. Depois, alarga-se ainda mais em direção a outros povos, com seus usos e costumes específicos. Por fim, parte-se para o mundo, sempre em movimento e transformação. Em meio a inúmeras combinações dessas variáveis — do Eu, do Outro e do Nós —, inseridas em tempos e espaços específicos, indivíduos produzem saberes que os tornam mais aptos para enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação (Brasil, 2017, p. 397–398).

Ademais, ressaltamos que a construção de uma história permeada no reconhecimento e na valorização da diversidade possibilita “evitar uma visão homogênea”, conforme é defendido pela BNCC. Assim, o estudante pode compreender com mais facilidade que “cada grupo produz suas memórias como elemento que impulsiona o estabelecimento de identidades e o reconhecimento de pertencimento a um grupo social determinado” (Brasil, 2017, p. 404).

Ao observar as unidades temáticas e os objetos de conhecimento propostos pela BNCC para os anos iniciais, percebemos que o documento possibilita o trabalho voltado para a história local, propiciando

a inserção e a criação de novas histórias pautadas nas minorias que foram, historicamente, invisibilizadas pelo currículo oficial.

A seguir, mostraremos as possibilidades de inserção da história local no currículo dos anos iniciais, a partir da BNCC. No entanto, não faremos uma discussão aprofundada sobre esse assunto, já que pretendemos somente mostrar a abertura que o documento traz em relação ao trabalho com a história local.

No 1º ano, percebemos a possibilidade de inserir a história local no currículo escolar na unidade temática *Mundo pessoal: meu lugar no mundo*, na qual destacamos os seguintes objetos de conhecimento: *As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade* e também no objeto de conhecimento *A escola e a diversidade do grupo social envolvido*.

Ainda no 1º ano, destacamos outra possibilidade para o trabalho com a história local na unidade temática *Mundo Pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo*, nos seguintes objetos de conhecimento: *A vida em casa, a vida na escola e formas de representação social e espacial: os jogos e brincadeiras como forma de interação social e espacial; A escola, sua representação espacial, sua história e seu papel na comunidade*.

No 2º ano, essa possibilidade aparece em duas unidades temáticas: *A comunidade e seus registros* e também na unidade *As formas de registrar as experiências da comunidade*. Na primeira unidade temática citada, destacamos três objetos de conhecimento: *A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas; A noção do “Eu” e do “Outro”: registros de experiências pessoais e da comunidade no tempo e no espaço e Formas de registrar e narrar histórias (marcos de memórias materiais e imateriais)*. Já na segunda unidade temática citada, destacamos o objeto de conhecimento *As fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais* (Brasil, 2017, p. 408).

No 3º ano, destacamos três unidades temáticas. A primeira unidade, “*As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município*”, enfatizamos os seguintes objetos de conhecimento: O “*Eu*”, o “*Outro*” e os *diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive* e *Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive* (Brasil, 2017, p. 410).

Na unidade temática *O lugar em que vive*, destacamos os objetos de conhecimento *A produção dos marcos da memória: os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.)*; *A produção dos marcos da memória: formação cultural da população* e *A produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferenças*. Já na unidade temática *A noção de espaço público e privado*, destacamos o objeto de conhecimento *A cidade, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental* e também *A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer* (Brasil, 2017, p. 410).

No 4º ano, a possibilidade de inserir a história local no currículo é destacada nas três unidades temáticas: *Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos*; *Circulação de pessoas, produtos e culturas*; *As questões históricas relativas às migrações*, praticamente, em todos os objetos de conhecimento.

No 5º ano, as duas unidades temáticas (*Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social*; *Registros da história: linguagens e culturas*) possibilitam a inserção da história local no currículo e em quase todos os objetos de conhecimento.

Diante do exposto, percebemos que a história local pode ser trabalhada do 1º ao 5º ano, devendo ser aprofundada a partir do 3º ano, conforme evidencia a BNCC.

No 3º e no 4º ano contemplam-se a noção de lugar em que se vive e as dinâmicas em torno da cidade, com ênfase nas diferenciações entre a vida privada e a vida pública, a urbana e a

rural. Nesse momento, também são analisados processos mais longínquos na escala temporal, como a circulação dos primeiros grupos humanos. Essa análise se amplia no 5º ano, cuja ênfase está em pensar a diversidade dos povos e culturas e suas formas de organização. A noção de cidadania, com direitos e deveres, e o reconhecimento da diversidade das sociedades pressupõem uma educação que estimule o convívio e o respeito entre os povos (Brasil, 2017, p. 404).

A BNCC enfatiza que “ao longo de toda a Educação Básica, o ensino das Ciências Humanas deve promover explorações sociocognitivas, afetivas e lúdicas capazes de potencializar sentidos e experiências com saberes sobre a pessoa, o mundo social e a natureza” (Brasil, 2017, p. 354).

Além disso, as Ciências Humanas contribuem para o “adensamento de conhecimentos sobre a participação no mundo social e a reflexão sobre questões sociais, éticas e políticas” (Brasil, 2017, p. 354), viabilizando o desenvolvimento da autonomia. Para tanto, concordamos com Barros (2013), quando evidencia que o ensino de História deve estabelecer relações entre identidades.

Diante disso, encerramos este tópico propondo algumas reflexões ao leitor: Em um país com dimensões continentais como o Brasil, será que um currículo nacional atenderá todas as especificidades relacionadas à história e à diversidade cultural existente? Quais histórias são contadas e quais são “esquecidas”? Quais sujeitos são representados e quais são invisibilizados pelo currículo oficial?

No próximo tópico, discutiremos o ensino de história local nos anos iniciais, evidenciando os desafios e potencialidades pedagógicas. Para tanto, iniciaremos trazendo o conceito de história local e sua relevância para a Educação Básica. Além disso, traremos alguns exemplos de abordagens possíveis para o trabalho com a história local nos anos iniciais, visando uma aprendizagem significativa.

O ensino da história local nos anos iniciais: desafios e possibilidades pedagógicas

Inicialmente, é importante enfatizar que a história local trata de assuntos referentes a uma determinada região, cidade, município ou comunidade. Assim, a inserção da história local no currículo escolar possibilita a aproximação entre os conteúdos e a realidade vivenciada pelos estudantes.

Nesse sentido, conforme Barros (2013), o ensino de História deve estabelecer relações pessoais e com o grupo de convívio, considerando a importância das relações e aprendizagens coletivas. Assim, quando o professor possibilita a relação entre o conteúdo escolar e a realidade dos estudantes, ele favorece a construção de uma aprendizagem significativa.

A teoria da aprendizagem significativa defendida por Ausubel evidencia que a aprendizagem torna-se mais atraente quando o professor valoriza os conhecimentos prévios dos estudantes, relacionando o novo conteúdo ao que ele já sabe. Desse modo, é indispensável que o professor estabeleça essas conexões e busque construir aprendizagens mais significativas para os estudantes. Assim, concordamos com Pelizzari *et al.* (2002), quando destacam que a aprendizagem adquire mais significado quando o novo conteúdo é relacionado ao conhecimento prévio dos estudantes.

Logo, evidenciamos que a construção de aprendizagens significativas é imprescindível, pois, conforme Pelizzari *et al.* (2002), quando aprendemos algo significativo, esse aprendizado é lembrado por mais tempo. Em contrapartida:

Quando o conteúdo escolar a ser aprendido não consegue ligar-se a algo já conhecido, ocorre o que Ausubel chama de aprendizagem mecânica, ou seja, quando as novas informações são aprendidas sem interagir com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Assim, a pessoa decora fórmulas, leis, mas esquece após a avaliação (Pelizzari *et al.*, 2002, p. 38).

Para a aprendizagem deixar de ser mecânica e tornar-se significativa, enfatizamos a relevância do trabalho embasado na história local, já que, de acordo com Barros (2013), a identidade do estudante é construída partindo do local, possibilitando a construção de cidadãos ativos na sociedade onde vivem. Além disso, a BNCC ressalta que, desde a Educação Infantil, há a possibilidade do diálogo com a história local.

Em consonância com Brasil (2017), desde a Educação Infantil, as crianças expressam percepções de sua vida familiar e de seus grupos de vivência. Desse modo, percebemos que, desde muito cedo, a história local faz parte da vida das crianças.

No cotidiano, por exemplo, desenham familiares, identificam relações de parentesco, reconhecem a si mesmos em fotos (clasificando-as como antigas ou recentes), guardam datas e fatos, sabem a hora de dormir e de ir para a escola, negociam horários, fazem relatos orais e revisitam o passado por meio de jogos, cantigas e brincadeiras ensinadas pelos mais velhos. Com essas experiências, começam a levantar hipóteses e a se posicionar sobre determinadas situações (Brasil, 2017, p. 354).

Ressaltamos que o trabalho com a história local possibilita abordar assuntos que não haviam sido discutidos pelos currículos oficiais. Diante disso, concordamos com Barros (2013), ao destacar que a história local deve ser o ponto de partida para a aprendizagem histórica, já que ela permite o trabalho a partir da realidade dos estudantes. Além disso, em consonância com Nunes (2020), o ensino da história local possibilita um forte sentimento de pertencimento e reforça a ideia de cidadania.

A própria BNCC enfatiza que os sistemas de ensino devem acrescentar, à parte comum, a parte diversificada, que deve respeitar a realidade dos estabelecimentos de ensino (Brasil, 2017). Essa abordagem possibilita a aproximação do conteúdo estudado com a realidade dos estudantes, favorecendo uma compreensão crítica e reflexiva. Diante disso, concordamos com Pontes e Lapsky (2024) quando afirmam que

a história local favorece o interesse pela história geral, já que a associação entre elas possibilita a construção de uma história contextualizada e significativa para os estudantes.

No entanto, é essencial que o professor esteja atento para estabelecer relações entre o local e o geral, para que estes não sejam fragmentados e isolados um do outro. Nesse contexto, com base em Neves (1997), quando a história local é trabalhada fora do contexto geral, ela torna-se fragmentada, já a história geral sem o respaldo das realidades locais é apenas uma abstração; e, neste caso, ambas não terão sentido. Diante disso, ressaltamos que:

O ensino de História Local ganha significado e importância no ensino fundamental exatamente pela possibilidade de introduzir a formação de um raciocínio de história que contemple não só o indivíduo, mas a coletividade, apresentando relações sociais que ali se estabelecem na realidade mais próxima (Barros, 2013, p. 303).

Assim, o trabalho com a história local é o ponto de partida para trabalhar a educação patrimonial, já que, nessa perspectiva, há uma aproximação entre o conteúdo estudado e a realidade dos estudantes, possibilitando a construção de conhecimento e uma aprendizagem significativa.

Em consonância com Barros (2013), essa aproximação permite ao estudante compreender que a realidade de sua comunidade e de seus habitantes faz parte do processo histórico e não acontece isoladamente. Isso favorece o entendimento de que existem identidades diversas, mas todas merecem respeito. Assim, os estudantes entendem a importância do respeito à diversidade existente em nosso país e em outras partes do mundo.

Diante disso, evidenciamos a importância da educação patrimonial no contexto educacional, já que, em consonância com Pontes e Lapsky (2024, p. 105), “é um processo educativo que visa promover o reconhecimento, a valorização e a preservação do patrimônio cultural de uma sociedade”. Conforme Horta (2004, p. 3), “a educação

patrimonial consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e, a partir de suas manifestações, despertar no aluno o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida pessoal e coletiva”.

Em consonância com Pontes e Lapsky (2024), a proposta do trabalho com a educação patrimonial pretende favorecer a formação de cidadãos autônomos e protagonistas, capazes de reconhecer a sua própria história, indo de encontro à proposta de desenvolver o protagonismo do estudante, tão defendido pela BNCC.

No entanto, é importante destacar que o fato dos documentos norteadores evidenciarem que o componente curricular de História deve abordar aspectos regionais e locais, não garante que isso de fato aconteça. Nesse sentido, cabe destacar que:

Para ensinar história a partir da experiência de vida do aluno faz-se necessária uma perspectiva teórico-metodológica que fale da vida das pessoas, as memórias e lembranças dos sujeitos de todos os segmentos sociais. É preciso dar voz às histórias desses sujeitos que sempre estiveram excluídos dos conteúdos ensinados (Barros, 2013, p. 305).

Nesse contexto, concordamos com Barros (2013) ao destacar que, para ensinar, o professor precisa buscar sentido e significado para o conhecimento que ministra. Assim, ele deve, inicialmente, despertar no educando o desejo de aprender. Algo que facilita-se quando os conteúdos são relacionados à realidade vivenciada pelo estudante, já que dessa maneira, ele sente-se motivado a aprender e torna-se participante ativo do processo de aprendizagem. Logo, destacamos que:

A História Local permite ao educando perceber-se como sendo parte integrante da história, não simples espectador do ensino desta, mas objeto e sujeito, construtor de fatos e acontecimentos que não são lineares, mas permeados de descontinuidades próprias do processo histórico (Barros, 2013, p. 316).

Seguindo essa lógica, concordamos com Barros (2013) ao destacar que o trabalho com a história local favorece a construção de uma História mais diversa capaz de dar visibilidade às múltiplas realidades existentes na sociedade, já que permite dar voz aos sujeitos que, historicamente, foram ignorados pelo currículo oficial. No entanto, Neves (2020) enfatiza que é essencial trabalhar a história local sem perder a perspectiva do todo. Para tanto, o professor precisa estabelecer relações entre o local e o global, sem desmembrá-los.

Em consonância com Barros (2013), o ensino de História deve formar cidadãos críticos e capazes de refletir sobre a realidade na qual estão inseridos. Diante disso, reafirmamos que o ensino da história local deve abordar os conteúdos a partir da realidade dos estudantes.

Deve-se compreender que o ensino de História precisa ser considerado como um aparato essencial para o fortalecimento da identidade e do sentimento de pertencimento. Além do mais, o estudo do local desenvolve aprendizagens coletivas e alavanca o interesse pela história universal, nacional e regional. Ela é uma delimitação técnica, um recorte que traz uma possibilidade para o ensino e a pesquisa e busca transformar o estudante no sujeito histórico de seu processo (Pontes; Lapsky, 2024, p. 110).

Concordamos com Barros (2013) quando destaca que nós, educadores, temos a responsabilidade de ensinar uma História que faça parte da realidade dos estudantes para a aprendizagem ter significado para eles e seja reconhecida por todos. Nesse sentido, evidenciaremos algumas potencialidades e contribuições educativas do ensino de história na perspectiva local. Em seguida, destacaremos os desafios encontrados nesse percurso.

Conforme Brasil (2017), o ensino de História deve utilizar diferentes fontes e documentos de diversos tipos (escritos, iconográficos, materiais, imateriais), facilitando a relação entre tempo e espaço.

Com relação à história local, Barros (2013) enfatiza algumas possibilidades de como o professor pode trabalhá-la em sala de aula. Con-

forme o autor, “ela deve ser escrita a partir das novas fontes: a identificação das edificações antigas, do traçado das ruas, da memória dos mais antigos, das mudanças do cotidiano urbano que só podem ser observadas pelos olhares mais atentos e orientados” (Barros, 2013, p. 318). Nesse sentido, é relevante destacar que:

A História Local pode ser vista como estratégia pedagógica. Trata-se de uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico com proposições que podem ser articuladas com os interesses do aluno, suas aproximações cognitivas, suas experiências culturais e com a possibilidade de desenvolver atividades diretamente vinculadas à vida cotidiana (Barros, 2013, p. 317).

Podemos perceber as potencialidades do trabalho com a história local nas palavras de Nunes (2020):

Outro aspecto relevante e inerente à produção da História Local reside na facilidade de acesso ao acervo documental existente nas localidades pesquisadas. Monumentos locais, depoimentos orais, memórias adormecidas podem servir de apoio a uma rica pesquisa sobre a história do lugar (Nunes, 2020, p. 15).

Diante de tudo que foi discutido até aqui, concordamos com Nunes (2020) ao enfatizar que temos excelentes razões e alguns desafios para inserir a história local nos currículos escolares. Em consonância com a autora, uma vantagem do trabalho com a história local é a possibilidade de despertar o sentimento, permitindo que os sujeitos descubram particularidades sobre o lugar onde vivem. Além disso, é possível fazer com que o estudante perceba-se como construtor de História, favorecendo a formação da cidadania.

Resumidamente, o trabalho com a história local favorece a construção e o fortalecimento da identidade cultural dos estudantes e o senso de pertencimento ao lugar onde vivem. Além disso, possibilita a

interdisciplinaridade com outras áreas, estimulando a participação e o envolvimento dos estudantes e da comunidade escolar, viabilizando a valorização e o respeito às diversas culturas existentes. Diante disso, evidenciamos que:

Em todos os níveis de ensino e em todos os componentes curriculares, não só podem como devem ser trabalhados aspectos que promovam uma formação e desenvolvimento de autonomia dentro de um contexto de diversidade e diferença. O conhecimento continua a ter importância na constituição da educação, mas não se reduz a ele (Ralejo; Mello; Amorim, 2021, p. 12).

Assim, percebemos que a história local favorece a construção de uma aprendizagem significativa e uma educação transformadora, conforme defendido por Paulo Freire. Além disso, estimula a participação e autonomia dos estudantes e favorece a formação de cidadãos críticos.

Nesse contexto, faz-se necessário o desenvolvimento de habilidades voltadas para o uso concomitante de diferentes linguagens (oral, escrita, cartográfica, estética, técnica etc.). Por meio delas, torna-se possível o diálogo, a comunicação e a socialização dos indivíduos, condição necessária tanto para a resolução de conflitos quanto para um convívio equilibrado entre diferentes povos e culturas (Brasil, 2017, p. 356).

No entanto, frequentemente, existe uma desvalorização da história local no currículo escolar. Diante disso, quando os professores buscam inserir a história local no currículo, acabam enfrentando desafios. Entre esses desafios, podemos destacar que a formação docente é limitada. Além disso, há dificuldades de acesso às fontes e registros locais, os professores dispõem de pouco material didático referente à história local e as crianças costumam ter dificuldades em compreender noções como o passado, principalmente quando é trabalhado de maneira abstrata. Destacamos que:

Há uma limitação na abordagem decorrente do reduzido número de aulas para o extenso volume de conteúdos propostos pelos currículos. Além disso, os livros e os materiais didáticos do segmento reproduzem uma “única versão” da narrativa histórica nacional, excluindo o regional e o local das abordagens pedagógicas em sala de aula (Pontes; Lapsky, 2024, p. 110).

No entanto, para garantir a excelência do trabalho pautado na história local, torna-se necessário tomar bastante cuidado para “evitar os reducionismos, anacronismos e os discursos laudatórios em excesso” (Nunes, 2020, p. 18). Nesse sentido, os professores precisam traçar algumas estratégias para que o trabalho com a história local alcance seus objetivos.

Inicialmente, o professor deve partir da realidade dos estudantes e possibilitar atividades lúdicas e interativas, proporcionando momentos de contação de histórias sobre a comunidade na qual os estudantes estão inseridos. Além disso, o professor pode realizar passeios e observação do espaço, construir um livro de memórias da turma e desenvolver projetos interdisciplinares. Essas são algumas possibilidades que favorecem o trabalho com a história local nos anos iniciais.

O professor também pode utilizar fontes locais, como fotografias, jornais, relatos orais, objetos antigos. Some-se a isso, é possível realizar visitas a espaços de memória e patrimônio e produzir, coletivamente, narrativas históricas. No entanto, é indispensável que essas possibilidades pedagógicas sejam trabalhadas conforme as habilidades propostas pela BNCC e, sempre, considere a realidade do estudante.

Com essas estratégias, espera-se que sejam desenvolvidos no estudante o senso de pertencimento, o espírito investigativo, a autonomia, a curiosidade histórica e o protagonismo, tão discutido pela BNCC. Além disso, com a aproximação dos conteúdos com a vida do estudante, estima-se que haja a valorização da história e da cultura de cada comunidade, permitindo construir novas histórias e dar voz aos sujeitos, historicamente, invisibilizados pelo currículo oficial.

Considerações finais

Esse artigo nos possibilitou refletir sobre a relevância do ensino de história local nos anos iniciais a partir da BNCC. Por meio deste, percebemos que o trabalho com a história local é essencial para os estudantes desenvolverem o senso de pertencimento de lugar e sua identidade cultural. Todavia, o professor que decide inserir a história local em suas aulas acaba encontrando desafios.

Neste sentido, é imprescindível que o professor busque aproximar os conteúdos ensinados em sala de aula da realidade dos estudantes para favorecer a autonomia e a construção de uma aprendizagem significativa. Além disso, o trabalho com a história local pode agregar valor na formação social do estudante e favorecer a formação de cidadãos autônomos, críticos e reflexivos.

Ademais, o trabalho com a história local possibilita a conexão entre os conhecimentos científicos e os saberes produzidos socialmente, conforme proposto pela BNCC. No entanto, ressaltamos a necessidade de políticas públicas que incentivem a inserção da história local no contexto da sala de aula. Portanto, consideramos que a inserção da história local no currículo escolar é essencial para a formação dos estudantes. Nesse sentido, consideramos que esse estudo é importante do ponto de vista educacional, histórico e social.

Referências

BARROS, Carlos Henrique Farias de. Ensino de História, memória e história local. **REVHIST** - Revista de História da UEG, [S.l.], v.2, n. 1, p. 301–321, ago. 2013. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/view/1451>. Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 set. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/mauriciofacanha/ensino-superior/redacao-cientifica/livros/gil-a.-c.-como-elaborar-projetos-de-pesquisa.-sao-paulo-atlas-2002./view> Acesso em: 09 out. 2025.

HORTA, Maria de Lourdes. Lições das coisas: o enigma e o desafio da Educação Patrimonial. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Brasília, DF, n. 31, p. 221–233, 2004.

NEVES, Joana. História local e construção da identidade social. **Saeculum – Revista de História**, n. 3, p. 13–27, 1997. Disponível em: https://www.academia.edu/22450565/Saeculum_Revista_de_Hist%C3%B3ria_no_03_jan_dez_1997?sm=b&rhid=35526401771 Acesso em: 06 out. 2025.

NUNES, Neila Ferraz Moreira. História local: conceito, trajetória, razões e desafios. **Revista Científica Multidisciplinar UNIFLU**, v. 5, n. 2, p. 2–19, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uniflu.edu.br/seer/ojs-3.0.2/index.php/multidisciplinar/issue/view/19> Acesso em: 09 out. 2025.

PELIZZARI, Adriana *et al.* Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Rev. PEC**, Curitiba, v.2, n.1, p.41–42, jul. 2001–jul. 2002. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/19291186/teoria-da-aprendizagem-significativa-segundo-ausubel-portal-do-> Acesso em: 09 out. 2025.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Maria Cristina de Matos. BNCC e o passado prático: temporalidades e produção de identidades no ensino

de História. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 26, n. 107, p. 1–22, set. 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/187986> Acesso em: 30 set. 2025.

PONTES, Bárbara Maria Muniz; LAPSKY, Igor. Educação patrimonial e ensino de História: registrando saberes e práticas na educação básica. **Revista Eletrônica Trilhas da História**, Mato Grosso do Sul: Editora UFMS, v.13, n.26, p. 100–119, 2024. Disponível em: <https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/20428> Acesso em: 16 set. 2025.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, v. 37, 2021. DOI: <https://10.1590/0104-4060.77056>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/4jVvMMkVMzjLGYRrrBnKnft/?lang=pt> Acesso em: 30 set. 2025.

Políticas curriculares e a formação de professores de português como língua estrangeira: um estudo de caso

Anderson Lins

Victória Regina Silva Oliveira

Introdução

O ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) é relativamente recente no Brasil, pois, até pouco mais de uma década, qualquer falante poderia ministrar aulas da língua (Rodrigues, Cruz e Mendes, 2021). Atualmente, o processo de internacionalização das universidades brasileiras amplia a necessidade de formar docentes qualificados para atender à demanda crescente de estudantes estrangeiros.

Nesse cenário, a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) é tomada como estudo de caso, por ser uma universidade na qual os autores deste artigo mantiveram contatos por alguns anos, estando imersos nessa realidade, e por ser uma das poucas universidades da Bahia que tratam do tema. Apesar de oferecer projetos de extensão e receber alunos de diferentes nacionalidades, a formação para o ensino de PLE ainda apresenta lacunas. O curso de Letras contempla o tema por meio de apenas uma disciplina – inicialmente LTA 595 (Ensino/Aprendizagem de PLE), posteriormente reformulada como LTA 739 (Português como Língua Adicional). No entanto, esta disciplina faz parte da grade

optativa. Acreditamos, assim, que essa inserção mostra-se insuficiente diante da relevância do PLE no contexto atual.

O tema deste estudo nasce de uma inquietação que surgiu durante um projeto de extensão de ensino e aprendizagem de PLE. Ao ouvir e ler relatos de alunos de outras nacionalidades, percebemos que ainda há muitas lacunas para serem preenchidas, como as metodologias e abordagens necessárias para este processo de aquisição da língua e sobre como a universidade lida com tais questões. Diante dessa experiência, passou-se a questionar como esta realidade poderia ser mudada, sendo, inclusive, o questionamento que orienta o percurso de investigação desta pesquisa: Como se dá a formação de estudantes de Letras da UESC para atuar no ensino e aprendizagem de PLE? Como desdobramento dessa pergunta inicial, formulamos a seguinte: Como o curso de Letras da UESC contempla os aspectos formativos desta área? Pensando nisso, julgamos pertinente a discussão a respeito deste tema que, por ser extremamente necessário, articula-se nesta pesquisa a partir dessas questões de investigação sobre as quais nos dedicaremos nas próximas páginas.

A justificativa para escolha deste tema também está pautada na ideia de que, levando em consideração que a área de PLE tem crescido em demanda e necessidade (Almeida Filho, 2005; Rodrigues, Cruz e Mendes, 2021), é preciso mais atenção para questões atinentes ao ensino e aprendizagem do Português como Língua Estrangeira, sobretudo no curso de Letras da UESC que, além de formar docentes para o ensino desta área, conta com programas de extensão (por vezes, pouco vistos) que permitem a imersão e contato de estudantes de outros países.

Segundo Almeida Filho (2005), a exigência primeira para ensinar profissionalmente em PLE é ter uma formação específica no curso de Letras com foco no ensino/aprendizado de uma língua estrangeira, e é justamente dentro desta perspectiva que nos propomos a pensar o tema deste estudo. Acreditamos que, diante do contexto descrito e dos

pontos abordados até aqui, há que se questionar o perfil formativo do curso de Letras no que se refere à política curricular para subsidiar o estudante do curso, e este debate cabe aqui, já que estamos discutindo políticas curriculares e a formação de professores.

A ideia apresentada anteriormente por Almeida Filho (2005) faz-nos pensar um pouco mais: se apenas a formação no curso de Letras não se torna suficiente para o ensino e aprendizagem de PLE, como haveremos de acreditar que uma disciplina que trata deste assunto, fazendo parte do currículo optativo do curso de Letras, também será suficiente para formar docentes aptos para atuar na área? Em face desses questionamentos que esta discussão suscita, acreditamos que poderemos iniciar um caminho que possibilitará tal ampliação.

Portanto, esforçamo-nos em compreender e avaliar se tal formação é condizente com a demanda da universidade em questão, tendo em vista que o objetivo deste estudo é avaliar o perfil-formativo da área em questão – Português como Língua Estrangeira – e de que maneira a UESC fornece esta formação aos seus estudantes, fazendo um paralelo com as políticas curriculares e a formação de professores. Para seguir com tais indagações, concorda-se com o que diz Almeida Filho (2005), quando este afirma que cursar Letras pode ser insuficiente, se os cursos não se preocuparem em uma formação específica para área de PLE, já que o ensino e aprendizagem nesta modalidade é diferente do de Português como Língua Materna.

Acreditamos ser válido estabelecer esses pressupostos por considerar que a UESC está inserida em um contexto de abertura para receber pessoas de outras nacionalidades e isto é algo admirável. Não apenas pela sua localização – Ilhéus, Bahia, região de muito turismo e que chama atenção de visitantes e turistas – mas por ser uma universidade que permite o contato com outras culturas através de seus programas e oportunidades de intercâmbio¹, por exemplo, que a cada semestre

1. Tais programas e oportunidades podem ser melhor detalhados através do link: <https://www.uesc.br/arint>. Acesso em 12 set. 2025.

movimenta pessoas de várias nacionalidades. Lidar com este fato é também indagar como os estudantes de Letras estão preparados para o ensino e aprendizagem do Português Brasileiro que, diante do contexto atual, cada vez mais, se faz desejoso de ser conhecido (Castilho, 2013). Sendo assim, este estudo busca (re)pensar, avaliar e questionar a atenção fornecida à formação docente dos estudantes de Letras da UESC, levando em consideração todos estes fatores supracitados.

Fundamentação teórico-analítica

A formação docente em Português como Língua Estrangeira (PLE) exige clareza conceitual sobre língua e ensino. Mendes (2012) defende a língua como espaço de interação social e cultural, o que distancia o ensino de uma abordagem meramente gramatical. Nesse sentido, Almeida Filho (2005) destaca que a licenciatura em Letras, embora necessária, é insuficiente sem disciplinas específicas para PLE. Diante das cuidadosas análises teóricas (Piris, 2014; Rodrigues, Cruz e Mendes, 2020) que foram feitas, entendemos que existe uma necessidade de currículos mais consistentes e políticas que preparem os futuros docentes para as particularidades do ensino de PLE.

No contexto do ensino superior, o debate sobre políticas curriculares revela avanços e limitações. Em diversos estados do Brasil, a demanda do ensino para estrangeiros se mostra num patamar muito considerável:

Há, atualmente, o movimento de muitas universidades brasileiras planejando o oferecimento de cursos de licenciatura plena em PLE, como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a Universidade Federal do Ceará (UFCE), somente para citar algumas (Rodrigues, Cruz e Mendes, 2020, p. 649).

É satisfatório ver que o Brasil segue engajado na promoção da área de Português para falantes de outras línguas e isso demonstra o quanto todo caminho e processo de internacionalização do Português avançou no país. Entretanto, indagamo-nos se tal caminho chega a ser suficiente para que se formem professores aptos para o ensino de PLE, visto que apenas quatro universidades brasileiras mantêm cursos para formação de professores dessa área. São elas: Universidade de Brasília – UnB, Universidade Federal da Bahia – UFBA, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e Universidade da Integração Latino-Americana – UNILA (Rodrigues, Cruz e Mendes, 2021, p. 649).

Ademais, como bem pontua Almeida Filho (2005, p. 11):

Para ensinar profissionalmente PLE a exigência primeira e mais abrangente é a de uma formação integral na área da linguagem tradicionalmente chamada de Letras no Brasil. Essa exigência básica não é suficiente quando os licenciados não obtêm uma formação específica no ensino de uma LE. Ela é menos suficiente ainda quando os formandos não contam com a inclusão em seus currículos de disciplina específica preparatória para o ensino de PLE/PL2. Essa condição está sendo crescentemente atendida na reforma dos currículos de Letras ora em processo de implantação no país.

Diante disso, vemos que algumas universidades já oferecem licenciaturas em PLE, mas poucas mantêm cursos específicos de formação docente, o que restringe a consolidação da área. Assim, a inclusão de disciplinas de PLE nos currículos ainda ocorre de forma tímida, apesar do movimento de reforma (como no caso da UESC) que busca contemplar metodologias inovadoras e currículos inclusivos.

A discussão sobre formação docente em PLE se articula com as políticas curriculares e com o desafio de preparar professores para atuar em um cenário de internacionalização que exige tanto domínio teórico-metodológico quanto sensibilidade para questões de identidade linguística.

Além da necessidade de que os docentes precisam ter em relação aos conceitos discutidos até aqui, faz-se mais do que necessário o foco para atuação na área de PLE, tendo em vista que: 1) ela é bem específica, 2) se diferencia do ensino de Português como Língua Materna, por exemplo, ensino no qual há um preparo significativo nas faculdades de Letras no Brasil e 3) o ato ou fato de cursar Letras não é condição *sine qua non* para o ensino de PLE, considerando todas as especificidades que esse processo de aprendizagem demanda.

Portanto, para que essa discussão continue em seu caminho, a próxima seção tratará de que maneira objetivamos tecer os passos que direcionam este estudo e guiar as ações que planejamos seguir, para que, assim, possamos (re)pensar de que maneira a UESC lida com a formação do estudante de Letras para atuar no ensino e aprendizagem de Português Brasileiro como Língua Estrangeira.

A partir da seleção e análise dos documentos descritos, esperamos poder pensar e discutir sobre a formação do estudante de Letras para o ensino de PLE, de modo que a teoria e a prática sejam condizentes. Para o percurso deste caminho, gostaríamos de ressaltar que esta é uma pesquisa de cunho qualitativo-documental-descritivo, passando também pela abordagem de pesquisa ação. Considera-se qualitativa porque, além de trazer como “[...] contribuição ao trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos” (Vieira, 2010, p. 87), é marcadamente indutiva, de maneira que foge da prática tradicional de criar hipóteses. É também documental porque a análise feita é a partir de documentos (como o nome sugere) que pertencem à instituição à qual o estudo se refere.

Em relação ao termo descritivo, assim o consideramos porque as avaliações, observações e demais caminhos traçados durante o estudo descrevem os fatos e fenômenos ocorridos durante o ensino e aprendizagem na área de Português Brasileiro como Língua Estrangeira na

Universidade e no curso em questão, de maneira que se possa verificar o trato e a relação destes para a formação docente dos licenciandos. Além disso, apoiamo-nos no entendimento de que

[...] a natureza da pesquisa qualitativa exige um olhar aprofundado do contexto e do local em que é executada e, também, uma interação entre o pesquisador e o objeto. O olhar frio e distanciado de um observador não seria capaz de apreender muitas das informações que podem estar disponíveis. O pesquisador estará em um processo de imersão na sua pesquisa, portanto (Viera, 2010, p. 88).

É nesse sentido, também, que a consideramos pesquisa-ação, uma vez que, possuímos relação com o objeto estudado, já que fizemos parte do ambiente acadêmico cuja análise é feita. Sendo assim, a caracterizamos desse modo porque temos por finalidade avaliar, verificar e compreender como os problemas levantados estão circunscritos nesta análise (Vieira, 2010).

O olhar sobre os documentos PAC e PPC da UESC: que atenção se dá à formação de docentes para PLE?

A respeito da formação de professores, Rodrigues, Cruz e Mendes (2021, p. 654) mostram o quanto algumas Universidades Brasileiras têm se envolvido com a formação de professores para o ensino e aprendizagem de PLE. Os autores orientam:

[...] ao formarmos professore(a)s de PLE/PL2, devemos lidar com diferentes elementos que compõem o conjunto de práticas pedagógicas, de procedimentos e de ações que caracterizam uma abordagem de ensino para LE/L2, como o **planejamento de cursos**, a seleção, avaliação e elaboração de materiais didáticos, a avaliação de aprendizagem e a avaliação de proficiência, **entre outros elementos que compõem o processo de ensinar e aprender uma língua** (Rodrigues, Cruz e Mendes, 2021, p. 654, grifos nossos).

Vimos, mais acima, que várias Universidades do Brasil estão arejando seus currículos para que tais planejamentos sejam capazes de preparar os professores em formação para o trato em ensinar PLE e isto não apenas é algo grandioso, como também exemplar. Perguntamo-nos se, neste processo de atualizar o currículo de Letras, a UESC também se dispõe a se atentar para tal questão – de formação docente para o ensino e aprendizagem de PLE.

Entretanto, existe uma política de internacionalização que, mais do que nascendo, está acontecendo dentro dessa Universidade e, com isso, defendemos a ideia de que é preciso formar profissionais aptos para atuar no ensino e aprendizagem de PLE. Ademais, acreditamos que

[...] uma formação adequada e que prepare o(a)s professor(a) de LE/L2 para enfrentar os desafios dos contextos diversificados, linguísticos e culturais, nos quais atua, **deve dar condições ao(à) estudante em formação, de conhecer a evolução das ideias linguísticas, de ter contato com teorias e práticas diversificadas e refletir sobre os objetivos que estão em jogo quando ele/ela vai desenvolver pesquisa ou ensinar. Deve ser também um processo de formação capaz de prepará-lo(a) para decidir, com autonomia e consciência crítica, que representações de língua e de linguagem estarão na base de suas ações** (Mendes, 2012a; 2018 *apud* Rodrigues, Cruz e Mendes, 2021, p. 654, grifos nossos).

Tais condições só serão bem executadas e aproveitadas se os currículos se preocuparem em assumir o trabalho com a formação profissional docente na área de PLE. A preparação, a autonomia e a consciência crítica que o fragmento acima nos apresenta só virão se, na base da formação (a graduação), existirem condições teórico-metodológicas que levem o estudante a, não apenas conhecer a área (muitas vezes, escondida) de PLE, mas se envolver – sobretudo em estudo na sala de aula.

Tal fato nos traz à memória que, no início da pesquisa, alguém questionou sobre o fato de a UESC não necessariamente se preocupar com

a formação/atuação do profissional para PLE e que isso, talvez, não estivesse disposto nos documentos. Surpreendentemente (ou não), há lacunas que podem ser encontradas na tentativa de responder a este questionamento.

Em resumo, os documentos em análise sugerem a formação de um professor inter e multicultural, dialógico, que seja capaz de “se apropriar do conhecimento, bem como de construí-lo e de reconstruí-lo, de forma a intervir na realidade, por meio de espaços educacionais (institucionais ou não) [...]” (UESC, 2021, p. 27). Não apenas tais documentos, como o próprio Curso de Letras que, em suas reformulações, busca “princípios da diversidade, da flexibilidade, da interdisciplinaridade e da interculturalidade” (UESC, 2021, p. 25). Sendo assim, os documentos também sugerem que:

A formação dos profissionais da educação deve ser reflexiva, dialogada, planejada e efetivada, considerando-se as **circunstâncias concretas locais, nacionais e internacionais**, valorizando a construção de alternativas que articulem a educação com a consolidação de uma sociedade democrática, para garantir a qualidade social e de vida da população [...] (UESC, 2021, p. 27, grifos nossos).

Através destes fragmentos, é possível ver que há um caminho com conceitos e expressões que permitem o olhar e a atenção para o percurso que aponta uma Universidade que trilha para o processo de internacionalização. Não obstante, o próprio PPC afirma, diante da necessidade de atualização de seus currículos, que “houve uma preocupação com a inclusão de uma carga horária mais significativa nas disciplinas de formação profissional” (UESC, 2021, p. 23). Certamente, esta preocupação se refere à formação de docentes para atuar no ensino de Língua Portuguesa e suas literaturas, bem como as línguas estrangeiras (inglês ou espanhol) selecionadas pelo estudante no ato da matrícula.

Porém, se alargamos os olhares, poderemos afirmar que tais documentos também apontam para um processo de internacionalização que, diante do

que foi analisado, se dá pelo fato de a Universidade estar em uma localização favorável² a este acontecimento, por conta da diversidade de estudantes (para graduação ou pós-graduação), que vêm de vários lugares – próximos ou não de Ilhéus e Itabuna – e pelo fluxo turístico que a região possui (UESC, 2021, p. 20-21).

Diante de experiências pessoais e acadêmicas, afirmamos que UESC já está imersa no processo de internacionalização. Ao consultar setores responsáveis por dados relevantes para esta pesquisa, verificamos com a Assessoria de Relações Internacionais (ARInt) que a quantidade de pessoas de outras nacionalidades que a UESC recebe, durante o período de 2018 até o primeiro semestre de 2023, chega a 673 (90 pessoas em 2018; 118 pessoas em 2019; 111 pessoas em 2020; 140 pessoas em 2021; 121 pessoas em 2022 e 93 pessoas em 2023, no 1º semestre). Excetuando o ano de 2022, a quantidade de pessoas recebidas é sempre superior ao ano anterior.

Tais números apontam para uma necessidade de formação mais específica (Almeida Filho, 2005), pois é inviável que estes estudantes cheguem aqui sem um amparo – sobretudo linguístico. Além disso, o fluxo de estudantes aqui demonstra o quanto há demanda e procura pelo estudo na UESC, tendo em vista que ela é uma referência em relação ao tripé pesquisa, extensão e ensino. Tudo isso contribui para a internacionalização – e não somente para isso, como também para que voltemos a atenção para que formação se tem no trato desta nova realidade que vem se inserindo em nosso meio.

Diante do que foi dito, a próxima seção desta pesquisa se preocupa em discutir a respeito de como o estudante se prepara para lidar com essa realidade, tendo em vista que a língua é um dos principais aspectos básicos para comunicação das pessoas que aqui estão inseridas.

2. Além das políticas de internacionalização que a UESC possui, o espaço geográfico em que a universidade está situada também desperta atenção de turistas e empreendedores: <https://www.youtube.com/watch?v=NuzP9KPdMys>. Acesso em: 22 jun. 2023.

LTA 595 e LTA 739: as principais disciplinas no percurso de ensino e aprendizagem de PLE

Nesta seção, descrevemos a sistematização teórico-metodológica e análise das disciplinas que dão maior ênfase ao ensino e aprendizagem de Português Brasileiro como Língua Estrangeira. Tais disciplinas são responsáveis pelo embasamento teórico dos estudantes para atuarem na área de estudo aqui citada. São elas: LTA 595 – Ensino/Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira (no PAC) e LTA 739 – Português como Língua Adicional (no PPC).

Quadro 1 – Descrição das disciplinas LTA 595 e LTA 739

LTA 595 – Ensino/Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira (PAC)	LTA 739 – Português como Língua Adicional (PPC)
Modalidade: Optativa Carga horária: 60 horas Total de créditos: 4 Ementa: Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino-aprendizagem de Português como Língua Estrangeira.	Modalidade: Optativa Carga horária: 60 horas Total de créditos: 4 Ementa: O lugar da língua portuguesa na internacionalização das universidades. O português como língua nacional, língua estrangeira e língua adicional. Abordagem, metodologia e métodos de ensino de línguas. A competência comunicativa. A tarefa comunicativa. A interculturalidade. Documentos norteadores do ensino de línguas estrangeiras. O exame de certificação de proficiência em língua portuguesa. Tradição e dispositivo de Ensino de Línguas Estrangeiras. O livro didático de PLE/PLA. Planejamento do curso de PLA.

Fonte: PAC (UESC, 2012, p. 114) e PPC (UESC, 2021, p. 125)

É perceptível o fato de que a disciplina do currículo mais recente (do PPC, à direita) é mais completa em termos de descrição dos conteúdos,

tendo em vista que a ementa está desmembrada em vários tópicos que são relevantes para atuação em PLE/PLA – tópicos estes que, inclusive, estão dispostos nesta pesquisa. Já a disciplina do currículo antigo (PAC, à esquerda) parece ser mais pontual no que diz respeito à sua ementa, pois descreve apenas fundamentar teoricamente os estudantes para atuação na área.

Segundo os próprios documentos analisados, as disciplinas são equivalentes, ou seja, correspondem ao mesmo amparo teórico. Ora, o que muda, de fato, entre as disciplinas? O primeiro ponto de destaque é em relação aos nomes das disciplinas: PLE e PLA. Tais conceitos sugerem mudanças no trato da área também, pois o termo “Língua Estrangeira” é diferente do termo “Língua Adicional” e esta diferença precisa ser levada em consideração.

Não queremos, aqui, colocar juízo de valor em dizer qual termo é melhor em detrimento do outro, mas julgamos serem importante as suas diferenciações porque, teoricamente, eles também o são:

Português como Língua Adicional refere-se à Língua Portuguesa aprendida após a aquisição da Língua Materna ou L1. A expressão “língua adicional”, de acordo com Schlatter e Garcez (2009), é adotada a fim de que “o idioma não seja visto como ‘uma língua a mais a ser aprendida’, mas sim, como uma língua que se busca juntar-se, adicionar-se de maneira plural ao conhecimento pretérito que o falante compreende, levando em consideração as especificidades de cada caso” (Coelho, 2015, p. 25 *apud* Cadian; Bessa, 2021, p. 385-386).

Tendo isso esclarecido, entendemos, então, que os termos são diferentes, pois, Língua Estrangeira parte de um interesse institucional ou particular do indivíduo (Almeida Filho, 2005), sendo, não necessariamente, vindo de uma língua segunda. Além disso, o público-alvo de PLE são pessoas de outras nacionalidades, no geral, como imigrantes e estudantes intercambistas, por exemplo (Cadian; Bessa, 2021). No

caso da LA, ela se diferencia aqui porque sua definição vem de uma ideia mais íntima e próxima do aprendiz – a premissa de que ela vem para somar, juntar-se, supondo um não-distanciamento –, sendo compreensível a mudança da terminologia nos documentos analisados. Apesar das diferenças nas siglas, entendemos que ambas fazem parte de uma área específica: o ensino e aprendizagem do Português.

Atentemo-nos, então, para a questão de oferta das disciplinas que são as principais para preparação do estudante de Letras para o ensino e aprendizagem de PLE. Começemos pelo fato de sua modalidade não mudar de um documento para outro, sendo, em ambos, “optativa”. Isto nos leva a pensar e, de maneira crítica, nos perguntarmos: como isso, poderia gerar um número significativo de alunos interessados em cursar e conhecer a área? Como isso poderia ser suficiente para preparação plena do estudante para atuar na área? Tais indagações nos levaram a um processo de “investigação”, no qual obtivemos informações através da Secretaria Geral de Cursos (SECREGE):

Figura 1 – Relatório descritivo de oferta da disciplina LTA 595 no período de 2018.1 a 2023.1

DISCIPLINA	PERÍODO LETIVO	ALUNOS MATRICULADOS
LTA595 - ENSINO/APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	20191	16
LTA595 - ENSINO/APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	20192	8
LTA595 - ENSINO/APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	2020T1	4

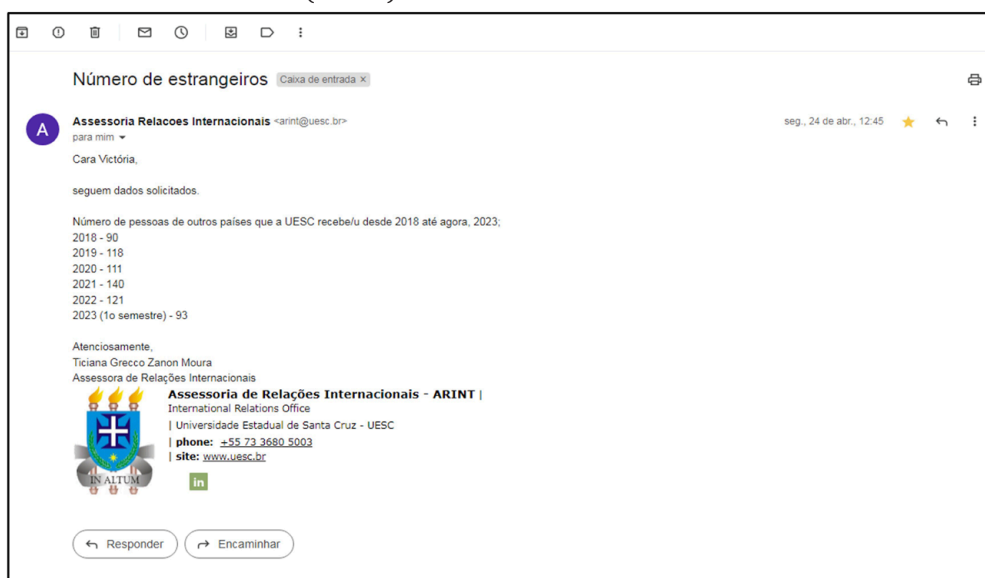
Fonte: Dados da pesquisa obtidos via correspondência eletrônica com a SECREGE (2023)

A figura mostra a oferta da disciplina, o período em que foi ministrada e a quantidade de alunos que cursaram em cada período (dados

do período referente entre 2018 e o primeiro semestre de 2023). Como se pode ler, a disciplina foi ofertada duas vezes num mesmo ano e uma vez durante o período de 2020 (semestre excepcional, remoto, devido à pandemia causada pela Covid-19). Tais dados só reforçam nossos questionamentos e comprovam o quanto a oferta não é condizente com a realidade: a UESC se prepara para um processo de internacionalização, no qual receberá pessoas de diferentes nacionalidades, mas o currículo do curso de Letras não parece dar atenção à demanda em termos de preparação para os estudantes – que são, inclusive, professores em formação para atuar nas mais diversas áreas, sendo PLE uma delas.

Tangente a isso e, de acordo com informações dadas via correspondência eletrônica com a SECREGE, a disciplina LTA 739 (Português como Língua Adicional) nunca foi ofertada no curso de Letras, devido às mudanças de curricularização, bem como por causa da pandemia e das dificuldades administrativas resultantes do período pandêmico, como se pode ver no registro abaixo:

Figura 2 – E-mail com informações solicitadas ao setor da Assessoria de Relações Internacionais (ARInt) da Universidade Estadual de Santa Cruz



Fonte: Acervo pessoal

Ora, isso nos leva a crer que há razão em questionar os pontos anteriores e cogitar a ideia de que não há um amparo suficiente do ponto de vista teórico-metodológico, institucional e até mesmo logístico do curso de Letras da UESC para atuação do estudante na área de ensino e aprendizagem de Português Brasileiro como Língua Estrangeira. Fazemos essa consideração por constatar que, em quase 6 anos (10 semestres), a disciplina fora ofertada apenas 3 vezes, sendo esta quantidade insuficiente para reunir estudantes, despertar interesse e prepará-los para a docência de PLE.

Sendo assim, Almeida Filho (2005, p. 12) afirma:

No plano do trabalho concreto de ensino de PLE/PL2 serão cruciais o desenvolvimento de atitudes integradoras e compreensivas (no mínimo tolerantes) do que representa aprender (ensinar) outras línguas e culturas para alunos e profissionais e particularmente o Português e culturas e a ele associadas. **Para se atingir um patamar verdadeiramente profissional, então, estão colocadas as expectativas (não a exigência ainda) de formação específica pela leitura e discussão de textos especializados em cursos e disciplinas específicos no âmbito das universidades, escolas e instituições interessadas credenciadas para tal, e de preparação pessoal por meio de atitudes e capacidades de ação que facultem o exercício do ensino de qualidade do PLE/PL2** (grifos nossos).

Sendo tais atitudes cruciais para o desenvolvimento da docência, como pontua o autor, como esperar uma preparação profissional de qualidade se há essa escassez de preparo no trato com a formação dos estudantes? Há, contudo, uma expectativa por parte do documento PPC (que rege o curso de Letras da UESC atualmente) para um preparo através das leituras e discussão dos textos, como sugere a ementa já citada da disciplina de PLA. Em relação ao PAC, já vimos em quais circunstâncias se encontravam o preparo da disciplina de Ensino/Apre-

dizagem de Português como Língua Estrangeira (EAPLE) nos anos de 2018 até 2023 (período em que a pesquisa foi feita).

Porém e, infelizmente, esta expectativa de leituras e discussões ficam apenas no plano imaginário, pois, na prática, isto ainda não aconteceu – tendo em vista que a disciplina de PLA nunca foi ofertada e a de EAPLE foi ministrada poucas vezes e com números de alunos matriculados cada vez menores.

Há de se indagar, então, quais outras medidas podem e/ou são tomadas por parte da Universidade para suprir a carência em relação ao trabalho com o ensino e aprendizagem de Português Brasileiro como Língua Estrangeira. Há respostas e alguns vislumbres de alternativas fora da sala de aula da graduação que despertam em nós uma esperança de que o trabalho flua de maneira mais adequada, e é sobre isso que falaremos na seção seguinte.

As ações extensionistas e suas contribuições para a formação do estudante de Letras da UESC

A respeito do tripé pesquisa, extensão e ensino, o curso de Letras da UESC se compromete com a questão de alinhar a teoria com a prática. Muitos são os projetos e ações extensionistas que a Universidade proporciona aos estudantes e em diversas áreas: Literatura, Línguas Estrangeiras (Inglês, Espanhol, Português para Estrangeiros) e Libras, para citar alguns (UESC, 2012, p. 37; UESC, 2021, p. 144).

É do compromisso de ambos os currículos considerarem tais ações necessárias durante a graduação dos seus licenciandos, pois a graduação de Letras visa a uma “[...] formação Interdisciplinar com o aporte das ciências humanas e sociais que lhes possibilitem um melhor desempenho como professores e pesquisadores”, além de desejar “promover a Inserção do discente em projetos de ensino, pesquisa e extensão em Línguas e Literaturas, proporcionando uma sólida formação acadêmico-profissional” (UESC, 2021, p. 29-30).

Diante disso, tais projetos visam ajudar o estudante, não apenas a conhecer as áreas, mas a se envolverem nelas, despertando, assim, um interesse em seguir aprendendo, pesquisando e se engajando no conhecimento. Afirmamos isso porque fomos umas dessas pessoas que, através do projeto de extensão denominado “Ensino de Português para Estrangeiros” (o qual, diante dos conhecimentos e conceitos aprendidos, hoje se chama “Português Brasileiro como Língua Estrangeira”) nos envolvemos ainda mais na área, o que gerou estudos e aprofundamentos em relação ao saber – a exemplo, esta pesquisa.

As ações extensionistas não apenas ajudam os estudantes financeiramente, mas proporcionam uma imersão no conhecimento e na prática docente pois, para que seja desenvolvido um bom trabalho, é preciso haver muito estudo e dedicação, já que a graduação, por si só, não subsidia o professor em formação de maneira satisfatória para o trato com o ensino e a aprendizagem de PLE. Tal projeto é de suma importância na construção teórico-metodológica do estudante, tendo em vista que, uma vez inscrito em tal projeto, é preciso buscar conhecer autores, o público e o “como fazer” que a prática exige, por exemplo.

É claro que, muitas vezes, esta tarefa de conhecer, aprender e participar dos projetos de extensão e pesquisa não é papel apenas do estudante e do professor que, muitas vezes, estão dispostos a aprender e trabalhar na área, mas de uma série de outros fatores que envolvem e influenciam a prática docente e a preparação do estudante para atuar no ensino e aprendizagem de uma LE (Almeida Filho, 2011, p. 56), tais como: uma grade curricular desatualizada, ou melhor “extemporânea”, “autoridades, pesquisadores e líderes profissionais pouco conhecedores da profissão”, “desorganização do corpo profissional”, “materiais limitados”, dentre outras questões que impedem o subsídio para uma formação docente em PLE (Almeida Filho, 2011, p. 57).

Por vezes, quando o quadro curricular da Universidade não permite essa experimentação através das disciplinas,

[...] o professor pode experimentar numa classe extensional que possa organizar na sua cidade ou bairro. Uma igreja, um sindi-

cato, uma sala nos fundos de casa, todas podem ser opções para quem estiver convencido de que há mais na aprendizagem de línguas do que os nossos olhos e ouvidos acostumaram a reconhecer (Almeida Filho, 2011, p. 63).

Assim, acreditamos e concordamos com o autor que é neste caminho que a importância das ações extensionistas que a Universidade oferece amparam melhor o estudante em sua formação. Se não há condições suficientes dentro do quadro curricular ou uma atenção teórico-metodológica por parte do Curso que prepare o estudante, ações como estas se tornam opções viáveis para prática do docente em formação.

Conforme foi defendido, a partir da análise da oferta da disciplina de EAPLE, a graduação em Letras não está, necessariamente, empenhada em formar um profissional para atuar como professor de PLE. Contudo, é necessário pensar: se há projetos que se comprometem com o ensino e aprendizagem desta área, porque não há uma preparação mais significativa do estudante para trabalhar nela? Estamos diante de uma discrepância sobre a qual precisamos intervir. Além deste questionamento, é preciso entendermos os caminhos que guiam a formação do estudante:

[...] o processo formativo deve garantir ao professor condições para reflexão acerca da abordagem de ensino (como ensino e como se ensina PFOL [Português para falantes de outras Línguas]?), das políticas de ensino de PFOL no Brasil e no exterior (por que ensino e se ensina PFOL?), das relações interculturais no ensino de PFOL (como faço as diferentes culturas dialogarem na aula de PFOL?) (Piris, 2014, p. 4, inserções nossas).

Como será possível, ao estudante, refletir acerca de tais questões se a própria graduação traça caminhos tão lacunares em relação a ela? Como obter um processo formativo que possibilite condições nas quais se aprendem como ensinar, por exemplo, se os currículos que direcionam a formação docente trazem as disciplinas principais para uma formação mais sólida como “optativas”?

Tais questões guiaram esta pesquisa, e diante dos estudos feitos, percebemos o quanto ainda há caminho para ser trilhado. Em um desses estudos, vimos que se faz necessário ao estudante e futuro professor “[...] ter em seu mirante a reflexão sobre critérios de seleção de conteúdos que promovam as habilidades e as competências linguísticas, comunicativas e discursivas que o estudante pode aprender e ampliar” (Piris, 2014, p. 7).

Ora, indagamos um pouco mais: como refletir sobre conteúdos, habilidades e competências linguísticas quando não há oferta de disciplinas que direcionam o estudante no conhecimento da área de PLE (tendo em vista que a disciplina LTA 595 teve um baixo número de estudantes inscritos durante suas ofertas e a LTA 739 nunca fora ministrada desde a sua criação no curso)?

É impossível formar um estudante que dê conta de atuar no ensino e aprendizagem de PLE nestas condições. Ousamos dizer, ainda, que é incoerente montar e oferecer curso de ensino de PLE sem embasar teoricamente o estudante de Letras que, muitas vezes, não tem ciência de que a Universidade se dispõe a viabilizar tal projeto, dificultando, ainda mais, o interesse a respeito da área.

Não queremos, com isso, desmotivar ou “ser contra” o projeto de extensão de ensino de PLE, pois acreditamos que ele guia de maneira muito eficiente a prática docente dos estudantes e é rico em aprendizado durante sua experiência, além do incentivo financeiro que o estudante recebe. O que pretendemos é encorajar professores e estudantes a prestarem mais atenção a questões semelhantes a esta, de precarização no ensino e aprendizagem de uma área que é “nossa” (estudantes de Letras da UESC), num ambiente que é favorável à exploração deste conhecimento – tendo em vista que, todo semestre, a universidade recebe pessoas de outros países.

Acreditamos que há muito o que ser feito e que este trabalho serve para “exortar” docentes, discentes e instituição neste processo de co-

nhecimento e exploração da área de PLE. Esperamos que, de alguma maneira, estas reflexões sejam passadas adiante e que a atenção em relação ao ensino e aprendizagem de PLE ganhe um espaço consolidado dentro da Universidade Estadual de Santa Cruz.

Considerações finais

Diante do que foi exposto, fica evidente onde estamos e onde gostaríamos de chegar. Foi visto como o curso de Letras da UESC trata a formação do estudante de Letras para atuar no ensino e aprendizagem de PLE e, diante disso, retomamos o que diz Almeida Filho (2005, p. 11) quando afirma que apenas a graduação não é suficiente para preparar o estudante no ensino e aprendizado de uma LE/L2. Concordamos com o autor e acrescentamos que, mais difícil ainda, é quando os currículos não se voltam para esta questão de maneira mais específica – como é o caso apresentado aqui.

Reafirmamos que é preciso arejar os currículos e documentos que guiam os cursos de Letras, como pudemos ver o exemplo de algumas Universidades Brasileiras. Contudo, esse “arejar” precisa levar em consideração as demandas atuais existentes: no caso da UESC, a consideramos um campo cheio, aberto para práticas de contato, ensino e aprendizagem de PLE, mas é necessário que haja preparação em sua formação e, infelizmente, disciplinas optativas, ofertadas poucas vezes, não darão subsídios suficientes para preparar os estudantes nesta jornada.

Ademais, esperamos que as discussões tecidas a respeito do tema, que é tão importante e urgente, não se encerrem por aqui, e que este não seja mais um trabalho que, depois de um tempo, seja esquecido. Defendemos a ideia de que foi iniciado e aberto um percurso que merece visibilidade, e não pretendemos encerrá-lo até atingirmos um patamar de melhoria.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 11-35; 51-63.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. O Português como língua não-materna: concepções e contexto de ensino. **Museu da Língua Portuguesa: Estação da Luz**, 2005. Disponível em: <http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf>. Acesso em: 21 set. 2022.

CADIAN, M.; BESSA, M. de C. Português como Segunda Língua Estrangeira Não Materna Adicional para Falantes de Outras Línguas - P2LENMAFOL: uma breve análise de terminologias. **Veredas** – Revista de Estudos Linguísticos, Juiz de Fora, v. 25, n. 2, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/35916>. Acesso em: 11 jun. 2023.

CASTILHO, A. T. de. Desafios para a promoção e a internacionalização da língua portuguesa. COLÓQUIO SOBRE A INTERNACIONALIZAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA: concepções de ações. **Mesa-redonda** sobre “A língua portuguesa e suas perspectivas para o século XXI”. UFSC: ANPOLL / IILP, 6 a 8 mar. 2013. Disponível em: <http://anpoll.org.br/portal-novo/wp-content/uploads/2013/03/ATALIBA-T.-DE-CASTILHO-DESAFIOS-PARA-A-PROMO%C3%87%C3%83O-E-A-INTERNACIONALIZA%C3%87%C3%83O-DA-LINGUA-PORTUGUESA.pdf>. Acesso em: 23 set. 2022.

PIRIS, E. L. Formação do professor de português para falantes de outras línguas: atividades para reflexão acerca da concepção de língua. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – SIELP, 2014, Uberlândia. **Anais...** v. 3, n. 1. 2014. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/?page_id=4603. Acesso em: 06 maio 2022.

MENDES, E. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In: LOBO, T.; CARNEIRO, Z.; SOLEDADE, J.; ALMEIDA, A., and RIBEIRO, S. (orgs.) **Rosae: linguís-**

tica histórica, história das línguas e outras histórias [on-line]. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 667-678. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 23 nov. 2022.

RODRIGUES, L; CRUZ, S. O. da; MENDES, E. O português língua estrangeira (PLE) / segunda língua (PL2) na UFBA: institucionalização, desafios e prospecções. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 68, p. 648–669, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/41958>. Acesso em: 23 nov. 2022.

UESC, Universidade Estadual de Santa Cruz. **Projeto Acadêmico-Curricular do Curso de Letras**. 2012. Disponível em: <http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/letras/pac-letras2013-1.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2023.

UESC, Universidade Estadual de Santa Cruz. **Projeto Pedagógico dos Cursos de Letras: Licenciaturas**. 2021. Disponível em: <http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/letras/2022/ppc-colegiado-letras.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2022.

VIEIRA, J. G. S. **Metodologia de pesquisa científica na prática**. Curitiba: Editora Fael, 2010. p. 11-50.

Gêneros textuais orais na sala de aula de Língua portuguesa: ressignificação da práxis docente

Maria Aparecida Calado de Oliveira Dantas
Linduarte Pereira Rodrigues

Para início de conversa

As mudanças ocorridas na sociedade contemporânea refletiram de forma bastante intensa na escola e, de forma mais acentuada, nas exigências quanto ao trabalho do professor. A esse profissional, já não cabe apenas ensinar, ele precisa articular saberes que garantam a formação intelectual e social dos sujeitos envolvidos, integrando-os e proporcionando o desenvolvimento de cidadãos construtores de seus discursos. Nessa perspectiva, a sala de aula precisa assumir um caráter epistemológico, em que as práticas nela desenvolvidas e as ações empreendidas pelo professor, no sentido de assegurar eficácia no processo de ensino e aprendizagem, funcionem como instrumentos de pesquisa possibilitando uma constante “ação-reflexão-ação” (Brasil, 1998) que oriente o trabalho cotidianamente realizado.

Especificamente nas aulas de língua portuguesa, essa resignificação precisa partir de uma metodologia fundamentada no trabalho com os gêneros textuais, cuja aplicabilidade em sala de aula contribui para o desenvolvimento tanto da oralidade quanto da escrita. Para Bakhtin/

Medvedev (2003), todos os campos da atividade humana, por mais variados que sejam, estão relacionados à utilização da língua, seja de maneira oral ou escrita, o que ressalta a importância da oralidade ser enfatizada na aprendizagem escolar, mesmo sendo algo tão intrínseco à vida das pessoas, principalmente por se caracterizar como uma prática social dos indivíduos. Fazer uso da modalidade oral é uma reafirmação da confiança do sujeito em sua capacidade crítico-discursiva, que se conquista em espaços que estimulam à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é, enfim, em ambientes que auxiliam no processo de construção da identidade.

Considerando o exposto, nosso trabalho, recorte de uma pesquisa de Mestrado, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, fundamenta-se nos documentos oficiais da educação básica (Brasil, 1998; 2018) e em teóricos da linguística contemporânea, tais como Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2001; 2003; 2005), Matencio (2001), entre outros, para discutir a importância de se priorizar uma prática pedagógica pautada nos reais usos sociais da língua, que possibilita o desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem dos novos sujeitos sociais, que fazem uso no seu dia a dia das tecnologias de informação e comunicação como ferramentas indispensáveis no processo de comunicação e interação humanas.

Nessa perspectiva, apresentamos, neste capítulo, uma proposta metodológica que possibilita aos sujeitos envolvidos na prática docente fazerem uso do gênero oral e refletirem sobre a importância da utilização dos gêneros textuais orais, tanto no que diz respeito à estrutura, quanto a sua funcionalidade no contexto sócio-histórico em que estão inseridos.

Por uma pedagogia do oral nas aulas de língua portuguesa

O ensino de língua portuguesa tem sido objeto de discussão entre especialistas e outros profissionais preocupados em atribuir um novo sentido às práticas de sala de aula. Desse modo, compreendemos ser real a necessidade de um redirecionamento e um melhor encaminhamento do fazer docente nas aulas de língua portuguesa, com vistas à inserção de metodologias de ensino de linguagens que valorizem as mais diferentes formas de interação dos sujeitos.

Entendemos ser recorrente um ensino de linguagens marcado pelo silenciamento da voz, conforme nos alerta Rodrigues (2017), em que a ênfase à modalidade escrita da língua se impõe suprema, relegando à oralidade um lugar de desprestígio social, restrito a tímidas ocorrências de leitura em voz alta ou discussão de textos com fim na produção escrita. Para o autor, “Por tempos, a escrita foi representação maior e foco dos estudos da língua, sendo a voz sufocada, relegada ao segundo plano dos estudos linguísticos” (Rodrigues, 2017, p. 51).

Também é comum a ideia, com respaldo em correntes estruturalistas da língua, de que desenvolver a oralidade e possibilitar situações de interação social não é competência da escola, partindo do pressuposto de que essa habilidade é anterior a todas as outras formas de interação, uma vez que se constitui no seio da família, quando o sujeito ainda não tem algumas estruturas de fala definidas/constituídas. Entretanto, essa concepção relega o fato de que a oralidade não pode ser reduzida às situações de fala do cotidiano, representadas pela conversa entre amigos e outros eventos próprios do dia a dia das cidades. Essa concepção não leva em conta o fato de que a oralidade contempla também gêneros formais: seminários, debates, discursos, conferências; entre outras situações que exigem do interlocutor o domínio da estrutura do gênero, obtido a partir do letramento escolar e pela mediação do professor.

Sobre esse aspecto, Dolz e Schneuwly (2004, p. 125) afirmam que “embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula, afirma-se frequentemente que ela não é ensinada apenas ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas”. É preciso, pois, que a escola se ocupe de situações que permitam ao aluno vivências realistas, no que diz respeito ao tratamento dos usos da oralidade e da escrita. As práticas sociais vinculadas à fala do aluno e o acesso às diferentes modalidades linguísticas e aos usos que se faz delas devem ser experienciados pelos alunos na escola. Matencio (2001) defende que é através do trabalho desenvolvido pela escola que o aluno tem a possibilidade de refletir sobre os processos de funcionamento da linguagem, relacionando-os ao uso efetivo que ele faz da língua e respaldado em suas concepções de socialização.

Considerando o exposto, Dolz e Schneuwly (2004) afirmam ainda que é papel da escola ensinar ao aluno se apropriar da linguagem oral, em diferentes eventos interacionais, especialmente nos mais formais. Os teóricos apontam para a importância do trabalho fundamentado nos gêneros textuais, considerando que esses têm relação direta com os diferentes setores da atividade humana, a saber: trabalho, relações interpessoais, entre outras situações que exijam dos sujeitos o domínio de estruturas específicas. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 78-79) corrobora com essa discussão quando define que

O eixo oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, [...], seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções [...]. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação.

O documento oficial também destaca algumas orientações para o trabalho com os gêneros orais que devem ser priorizados pela escola, dos quais destacamos:

Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multisssemiose (Brasil, 2018, p. 79).

Ainda sobre o trabalho pautado na inserção dos gêneros textuais, Marcuschi (2003, p. 15) afirma que

O trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo o que fizermos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero.

Nesse sentido, endossamos as palavras de Rodrigues (2017, p. 52) ao se expressar que é “num espaço em que o oral permeia o escrito que a escritura ganha sentido, porque se volta para um contexto de interação verbal real, processo de identificação em que subjetividades dialogam no sistema linguístico mediante práticas socioculturais de sujeitos envolvidos com a ação e a atualização da linguagem humana”. Para o autor, “a modalidade escrita não se contrapõe ao oral, esta é contínuo daquela num processo de atuação do homem em práticas sociais” (Rodrigues, 2017, p. 55).

Nosso entendimento é que o trabalho de ensino de linguagens na aula de língua portuguesa com os gêneros textuais possibilita a interação entre o texto oral e o texto escrito, considerando que um pode servir de apoio ao outro, respeitando as especificidades de cada situação e de cada estrutura que lhes são peculiares, sem que para isso seja necessário supervalorizar a modalidade escrita em detrimento da oralidade.

Os gêneros textuais e o ensino de linguagens na aula de língua portuguesa

As mudanças ocorridas na sociedade contemporânea refletiram de forma bastante intensa na escola e, de forma mais acentuada, nas exigências quanto ao trabalho do professor. A esse profissional já não cabe apenas ensinar, ele precisa articular saberes que garantam a formação intelectual e social dos sujeitos envolvidos, integrando-os e proporcionando o desenvolvimento de cidadãos construtores de seus discursos. Nessa perspectiva, os gêneros textuais se apresentam como uma possibilidade de se desenvolver um trabalho pautado no uso da linguagem oral, modalidade que, como demonstrou nossa pesquisa, é pouco recorrente nas práticas pedagógicas das aulas de língua portuguesa, mas de grande importância na constituição dos sujeitos, considerando que as práticas interativas da cotidianidade se dão, basicamente, por meio da oralidade. De acordo com Marcuschi (2005, p. 21), apesar dessa importância social, “as instituições escolares lhes dão atenção quase inversa à sua centralidade na relação com a escrita. Crucial neste caso é que não se trata de uma contradição, mas de postura”.

Especificamente nas aulas de língua portuguesa, é preciso partir de uma metodologia de ensino de linguagens fundamentada no trabalho com os gêneros textuais, que possibilite ao aluno refletir sobre a funcionalidade da linguagem, cuja aplicabilidade em sala de aula contribui para o desenvolvimento tanto da oralidade quanto da escrita. Fazer uso da modalidade oral é uma reafirmação da confiança do sujeito em sua capacidade crítico-discursiva, que se conquista em espaços que estimulam à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é, enfim, em ambientes que auxiliam no processo de construção das identidades.

Rodrigues (2016, p. 153) enfatiza que, para o êxito do ensino de linguagem, “Professor e escola devem conceber a diversidade cultural e

os letramentos que compõem e validam as práticas sociais dos sujeitos que frequentam o ambiente escolar, de forma que a aprendizagem da língua(gem) se efetive”. Neste ínterim, ele propõe:

[...] proponho para o espaço escolar a interação verbal em que escrita e oralidade venham a ser encaradas como possibilidades de efetivação da linguagem pelos sujeitos e em ambiente social contínuo, sem divisas entre escola, igreja, família e demais instituições que operam os discursos por intermédio de gêneros textuais orais e escritos (Rodrigues, 2016, p. 153).

Nesse sentido, é importante destacar a relevância da reflexão que o professor deverá dedicar sobre o seu fazer pedagógico, considerando a investigação primordial para o estabelecimento de uma retomada de postura com vistas à ressignificação de “modelos” existentes. De acordo com Severino (2007, p. 100), “Toda modalidade de conhecimento realizada por nós implica uma condição prévia, um pressuposto relacionado à nossa concepção da relação sujeito/objeto”. Assim, conceber que se está diante de uma nova concepção de escola, novos saberes e novos sujeitos, isto é, modos de ser que exigem um novo olhar para esses espaços, desencadeia a necessidade de se compreender o cotidiano em suas múltiplas dimensões.

Destacamos, assim, a relevância de se trabalhar com os gêneros textuais orais objetivando contribuir não apenas o com o desenvolvimento da capacidade linguística, mas, fundamentalmente, colaborar com a capacidade reflexiva dos alunos quanto a funcionalidade da linguagem a partir do uso consciente da modalidade oral em diversificados contextos de uso sociocultural da voz/palavra. Conforme Rodrigues (2016, p. 140), essa forma de expressão da linguagem atualiza um gesto de manutenção da interação humana, porque a linguagem, “realizada a partir de diversas funções sociais ritualizadas pela palavra”, é voz e “confirma uma tradição oral que persiste em nossos dias, agregada em vários aspectos do cotidiano”.

Sequência didática: gênero profissional e fazer docente

Diante das transformações do mundo contemporâneo, a escola vem sendo questionada acerca de sua função social nesta nova sociedade que exige um sujeito plural, capaz de pensar e aprender constantemente, além de refletir sobre as dinâmicas que se diversificam, articulando saberes através das relações sociais estabelecidas e dos novos mecanismos evidenciados pelas novas tecnologias. Nesse contexto, o ensino mediado pelos gêneros textuais, por meio de sequências didáticas, é tido como um instrumento que possibilita aos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da linguagem desenvolverem suas potencialidades a partir das interações que estabelece com o outro, mediados pelos usos sociais dos textos e pelos discursos em situações reais, nos mais diversificados espaços sociais.

O trabalho com sequência didática pressupõe a elaboração de um conjunto de atividades pedagógicas ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo etapa por etapa. A organização das atividades em sequência tem o objetivo de oportunizar aos alunos o acesso a práticas de linguagens tipificadas, ou seja, de ajudá-los a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever (Dolz; Schneuwly, 2004).

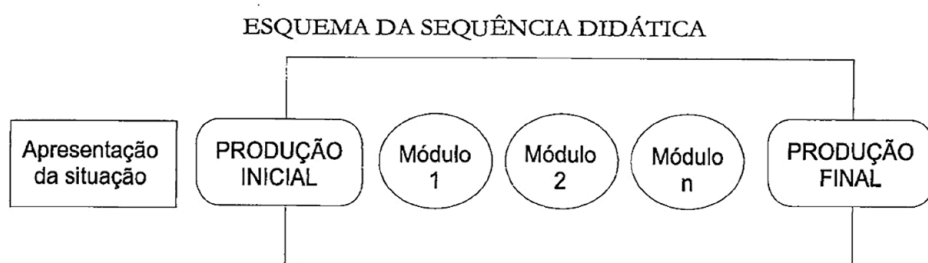
A aplicação desta metodologia no trabalho com gêneros orais permite explorar as características do modelo didático do gênero, o que se constitui numa preciosa fonte de informações para o professor acompanhar e orientar os alunos a refletirem sobre a estrutura e a funcionalidade da linguagem a partir do gênero estudado. Dessa forma, os alunos dominarão, de forma progressiva, as características do texto e serão capazes de formular conhecimentos e se desenvolverem como

sujeitos usuários da palavra nos mais diferentes contextos de produção de sentidos.

Marcuschi (2002) aponta outro aspecto fundamental no trabalho com sequência didática: a criação de situações em contextos que permitam reproduzir, em grandes linhas e no detalhe, a situação concreta de produção textual, oral e/ou escrita, incluindo sua circulação, com atenção para o processo de relação entre produtores e receptores.

A estrutura de base de uma SD é constituída pelos seguintes passos: apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo “n” e produção final, como demonstra o esquema abaixo desenvolvido por Dolz e Schneuwly (2004, p. 98):

Figura 1 – Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz e Schneuwly (2004)

Para iniciar o trabalho com a SD, fundamentada nos gêneros textuais, é preciso que se estabeleçam as diretrizes que nortearão a ação a ser desenvolvida, ou seja, a apresentação da situação se configura com um espaço em que os alunos são expostos ao projeto coletivo de produção de um gênero textual específico, considerando a importância dos conteúdos a serem trabalhados, características do gênero, destinatário da produção e suporte. É muito importante que nessa fase seja discutida, fundamentalmente, a funcionalidade da linguagem do gênero em estudo em seu contexto de uso. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 82), “A fase inicial de apresentação da situação per-

mite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado”.

A etapa seguinte, que é a primeira produção, define o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer. É nessa fase que os discentes têm a oportunidade de desvelar para si mesmos e para a escola/professor as concepções que têm acerca do gênero em estudo. Essa dinâmica pode ser entendida como uma “condição *sine qua non*¹ para o ensino, pois permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 1).

O processo de produção e avaliação do gênero em estudo se dá por meio de módulos, determinados de acordo com as respostas apresentadas pelos alunos. É nessa etapa que o professor precisa adotar um movimento que possibilite a reflexão sobre as aprendizagens adquiridas e as lacunas que ainda precisam ser preenchidas quanto ao domínio do gênero trabalhado. Dolz e Schneuwly (2004, p. 87) afirmam que “A atividade de trabalhar um texto escrito ou oral é, de certa maneira, decomposta, para abordar, um a um e separadamente, seus diversos elementos, à semelhança de certos gestos que fazemos para melhorar a capacidade de natação”. Assim, os módulos dão ênfase a dificuldades de diferentes níveis e apresentam flexibilidade quanto às estratégias utilizadas nas atividades propostas para, dessa forma, alcançar as aquisições desejadas, o que requer uma postura dinâmica e comprometida com os objetivos estabelecidos quando da proposição dos gêneros.

A última fase da SD é a produção final. É o momento em que os alunos põem em prática as aprendizagens adquiridas durante o processo, que passa pela apresentação da situação, produção inicial até o último módulo. Segundo Dolz e Schneuwly (2004), é no “pólo do aluno” que

1. Locução adjetiva, do latim, que significa “sem a qual, não”; em nosso vocabulário, faz referência a uma ação ou condição que é “indispensável”, “essencial”.

o trabalho com a SD ganha notabilidade, considerando a capacidade que ele desenvolveu para regular suas ações e selecionar com propriedade o gênero a ser utilizado nos mais diferentes contextos de produção, ou seja, a produção final se configura como o momento em que as aprendizagens são avaliadas, tanto do ponto de vista do professor quanto do aluno, sobre a eficácia do trabalho com o gênero em estudo e, principalmente, sobre a funcionalidade da língua/linguagem em seus contextos de uso. Sobre esse aspecto, Santiago (2006, p. 114) afirma que “A reflexão vai na direção dos sujeitos que instituem o trabalho docente, da relação docente-discente e da postura necessária àquela e àquele que vivenciam o trabalho educativo. Isto é, há um destaque para a atitude crítica do professor no exercício da profissão”.

Essa reflexão incide num constante debate sobre a escola que temos e a escola que queremos, fazendo surgir aspectos convergentes e divergentes sobre a circulação das diferentes concepções do fazer pedagógico que permeiam a escola e suas relações com os sujeitos implicados. Uma forma de redimensionar seu papel, atendendo, desse modo, aos novos paradigmas de produção e circulação do conhecimento. Assim, faz-se necessário que na escola se instaure um ambiente que possibilite interações e interlocuções entre os sujeitos professor-aluno, aluno-aluno, mediadas nos mais diferentes suportes de comunicação, com o objetivo de desenvolver mecanismos que atendem as exigências da educação contemporânea, com vistas à diversificação do conhecimento e das práticas sociais de uso da linguagem.

Nesse sentido, vemos que a SD se constitui como um importante mecanismo nesse contexto, uma vez que delimita, didaticamente, ações pedagógicas que contemplam as concepções de linguagem numa perspectiva sociointeracionista, atribuindo, dessa forma, um caráter epistemológico à sala de aula, em que as práticas desenvolvidas e as ações empreendidas pelo professor, no sentido de assegurar eficácia no processo de ensino e aprendizagem, funcionem como instrumentos

de pesquisa possibilitando ao estudante “Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram” (Brasil, 2018, p. 79), numa constante ação-reflexão-ação (Brasil, 1998) que fundamenta o trabalho cotidianamente realizado.

O plano de ação docente: a SD para a didatização dos gêneros orais formais

Nossa proposta metodológica para o ensino de linguagem na educação básica foi elaborada para contemplar o trabalho com a oralidade e possibilitar ao aluno atuar de modo reflexivo sobre as questões propostas, construindo seu próprio discurso, argumentando e refutando ideias, sem que para isso fosse submetido às concepções de “certo” e “errado”, tão fortemente marcadas pela escola e pela maioria dos materiais didáticos em circulação. As atividades foram fundamentadas nos pressupostos da linguística contemporânea, com destaque para Linguística Textual e o Sociointeracionismo, que dispensam atenção especial às práticas interativas e ao trabalho com a oralidade no processo de ensino e aprendizagem da linguagem, e seguem o modelo proposto por Dolz e Schneuwly (2004) de SD, o que permite a reflexão do aluno e do professor quanto as competências desenvolvidas no agir docente.

O modelo adotado corrobora com as nossas concepções apresentadas ao longo deste estudo, no que diz respeito à importância de se promover em sala de aula situações em que a fala do aluno se apresente como mecanismo de efetivação da aprendizagem, uma vez que não se pode desprezar o fato de que “Falar é algo de um poder estupendo, uma forma de convencimento incrível e, por isso mesmo, um poderoso instrumento para resolver questões cotidianas da vida de todos nós” (Ferrarezi Jr. 2014, p. 71). Desse modo, ambientes de aprendizagem que possibilitem a reflexão do aluno sobre o objeto a ser aprendido precisam ser estimu-

lados, uma vez que se entende que os discursos adquirem significados diversos, considerando o contexto de produção e interação.

Percurso metodológico de elaboração da SD

De acordo com os PCN (Brasil, 1998), cabe ao professor a tarefa de planejar as atividades didáticas e colaborar efetivamente com o aluno para que ele tenha condições de refletir e garantir a efetivação da aprendizagem. Nesse sentido, o nosso contato direto com a escola campo de pesquisa e, mais especificamente, com a sala de aula, se deu durante a apresentação do projeto a ser desenvolvido, na observação das aulas e na entrevista com os professores, etapas que nos permitiram olhar de forma mais cuidadosa para os espaços de aprendizagem, constituindo-se instrumentos de possibilidade para a construção de um plano de ação docente (SD) que tivesse respaldo nas relações sociais, escolares e extraescolares dos sujeitos colaboradores da pesquisa.

Partindo da leitura de um paradidático, proposto pela professora colaboradora, e considerando o contexto social dos alunos, propusemos que fossem desenvolvidas ações em que se pudesse refletir sobre temas de interesse de todos, utilizando-se da fala como instrumento central, mediador dessa discussão. Desse modo, depois de conversar com a professora, mostrando o leque de possibilidades de inserção do gênero oral e enriquecimento do trabalho, a professora pesquisadora se propôs a elaborar e executar o plano de ação docente, visto que esse redirecionamento possibilitaria aos alunos um olhar novo sobre o processo de ensino e aprendizagem e à professora uma reflexão sobre a importância do trabalho com os gêneros orais, o que pode resultar num redirecionamento do seu fazer pedagógico.

Sobre esse aspecto, é importante ressaltar que a proposta de língua portuguesa dos documentos oficiais, a exemplo da BNCC (Brasil, 2018), assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspec-

tivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. O que corrobora com o que é expresso nos PCN (Brasil, 1998), de que é fundamental desenvolver na escola uma série de atividades de escuta orientada, que possibilitem aos estudantes construir, progressivamente, modelos apropriados ao uso do oral nas circunstâncias previstas.

Diante desse cenário, foi selecionado o gênero Debate, por se tratar de um gênero presente tanto no espaço escolar quanto em outros contextos sociais dos alunos, conforme demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 1 – Estrutura da Sequência Didática sobre o gênero Debate

DEBATE	
OBJETIVOS: Perceber a importância da linguagem oral na produção do gênero debate. Conhecer os elementos estruturais do gênero. Participar de um debate de maneira consciente.	
AÇÕES	<p>Atividade 1: Reconhecimento do Gênero: O que é, para que serve, onde circula?</p> <p>Atividade 2: Diferenciar opinião e argumento.</p> <p>Atividade 3: Diferentes tipos de argumento.</p> <p>Atividade 4: Contra-argumentação, marcadores de concordância e discordância e marcadores de argumentação.</p> <p>Atividade 5: Marcadores de reformulação.</p> <p>Atividade 6: Escuta/Assistir de um debate.</p> <p>Atividade 7: A produção do debate: Como organizar; elaboração de argumentos, contra-argumentos e marcadores de concordância e discordância.</p> <p>Atividade 8: Produção Final: realização do debate.</p>
DURAÇÃO: 06 aulas de 45 minutos.	

Fonte: Elaborado pelos autores

É importante ressaltar que a proposta foi desenvolvida em turmas de 8º e 9º Anos do Ensino Fundamental, composta por alunos com idade compreendida entre 12 e 15 anos de idade, turnos manhã e tarde, num tempo de seis aulas de 45 minutos, não incluindo nessas aulas o tempo gasto para a leitura do paradidático, cuja proposta era criar um esquete para apresentação em um evento comemorativo promovido pela Secretaria de Educação do município de Pombal – PB.

Outrossim, destacamos que foi mantida a mesma estrutura de SD proposta por Dolz e Schneuwly (2004), já apresentada e discutida nesse estudo. Entretanto, foram necessárias e realizadas algumas modificações durante o processo de execução, considerando as especificidades do gênero oral.

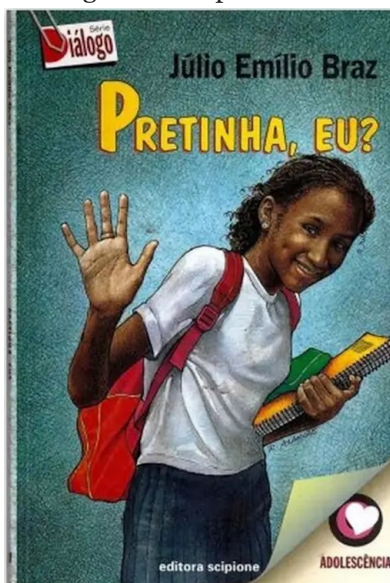
O gênero Debate e a resignificação da oralidade no contexto escolar

Dolz e Schneuwly (2004, p. 82) defendem a ideia de que é possível desenvolver a competência comunicativa a partir da promoção de situações que possibilitem ao aluno “expressar-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares”. Nesse sentido, em nosso estudo, entendemos que criar uma situação, a partir de mecanismos experimentados diariamente pelos sujeitos envolvidos no estudo, possibilitou um ambiente propício de reflexão e análise sobre a funcionalidade da língua(gem) em variados contextos de interação social.

Assim, considerando a identificação dos alunos com as situações de discriminação sofridas pela personagem central da obra lida (Pretinha, eu?, de Júlio Emílio Braz, da editora Scipione) - por ser pobre, preta e filha dos empregados dos donos da escola em que estudava como aluna bolsista - propusemos a realização de um debate para que esse tema, que tanto os inquietou durante a leitura, fosse amplamente discutido e, de alguma forma, pudesse refletir em suas relações sociais

estabelecidas fora do contexto escolar, uma vez que entendemos que não se pode exigir que os alunos desenvolvam suas competências comunicativas, nos vários setores da atividade humana, se a escola apenas se encarrega de ensinar os “segredos” da escrita.

Figura 2 – capa do livro



Fonte: (Braz, 1997)

Entendemos que se faz necessária, na aula de língua portuguesa, a construção de ambientes que reafirmem que a leitura, escrita e oralidade se constituem como práticas sociais, e como tal devem se adequar aos contextos em que estão situadas, cabendo à escola oferecer possibilidades para que isso se efetive.

Percurso para realização do gênero Debate

O primeiro encontro para aplicação da proposta foi marcado pela apresentação da situação que seria desenvolvida nos próximos dias, considerando a postura assumida pela turma durante a leitura do paradidático. Assim, ficou definido qual tema seria debatido, bem como a

apresentação de sugestões para o dia em que seria realizado o debate, incluindo o convite para outras turmas da escola e confecção de cartaz para divulgação do evento.

As propostas foram aceitas e ainda nesse mesmo dia, iniciamos a sistematização do gênero debate, desenvolvendo as atividades 1 e 2, dispostas no quadro de ações apresentado anteriormente (**Atividade 1:** Reconhecimento do Gênero: O que é, para que serve, onde circula?; **Atividade 2:** Diferenciar opinião e argumento), o que, de início, gerou algumas discordâncias por parte dos alunos, já que a empolgação inicial sobre a ideia de promover um debate para a escola via como desnecessária a apresentação de conceitos, situação que foi contornada após a nossa intervenção e a da professora titular, que desenvolvemos um trabalho de reflexão sobre a estrutura dos gêneros orais formais passível de sistematização para eficácia do trabalho a ser desenvolvido. Sobre essa questão, os PCN (Brasil, 1998) destacam a importância de a escola organizar seu trabalho de modo que fiquem claros os objetivos que se pretende alcançar para que se tenha, desse modo, a aprendizagem assegurada.

O encontro seguinte ocorreu em duas aulas seguidas, e foi iniciado retomando oralmente as discussões do encontro anterior, apresentando: (**Atividade 3:** Diferentes tipos de argumento; **Atividade 4:** Contra-argumentação, marcadores de concordância e discordância e marcadores de argumentação). Já neste encontro, propusemos uma produção inicial, motivada pela discussão das imagens abaixo, retiradas da internet e projetadas em Datashow, que possibilitava uma preparação para a produção final, bem como uma autoavaliação das posturas assumidas na hora do debate, quanto à produção de argumentos e o respeito aos argumentos do outro.

Na sequência, apresentamos duas imagens retiradas da rede mundial de computadores (www.google.com.br/imagem), as quais nos permitiu refletir ainda mais sobre os temas do preconceito e da discriminação:

Figura 3



Fonte: www.google.com.br

Figura 4



Fonte: www.google.com.br

Na ocasião, pudemos perceber o interesse dos alunos para debaterem acerca de um assunto bastante comum em sua cotidianidade, refletida no uso da palavra pela maioria da turma, especialmente aqueles que se sentiram representados na obra e “descobriram” que existia uma lei para ampará-los, assumindo uma posição de sujeito do ato de sua aprendizagem, manifestada a partir de suas experiências sociais fora do contexto escolar, aliadas ao novo objeto de conhecimento. Sobre esse aspecto, os PCN (Brasil, 1998) orientam para a importância

de se organizar espaços de aprendizado, planejando situações de interação nas quais o conhecimento possa ser construído a partir da reflexão sobre o objeto aprendido.

Apesar da necessidade da apresentação de alguns conceitos, a interação foi constante durante a transposição dessa temática, todos queriam dar sua opinião sobre o assunto, queriam conhecer um pouco mais sobre a lei, apresentar suas ilustrações pessoais dos dramas vividos em seus espaços sociais, mas a aula chegara ao fim e os últimos minutos foram reservados para os ajustes a serem feitos na produção final. Para a BNCC (Brasil, 2018, p. 67-68):

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

A preparação do ambiente e os recursos a serem utilizados ficariam sob a responsabilidade da professora titular e da professora pesquisadora. Aos alunos coube a tarefa de fazer a divulgação do debate que se realizaria na semana seguinte, através de divulgação nas salas de aula da escola, através da linguagem oral, bem como a produção de um cartaz para ser fixado nas dependências da escola.

Sobre esse aspecto, embora as atividades propostas tivessem como foco o ensino da linguagem oral, contemplaram outros aspectos da língua, o que possibilita ao aluno refletir sobre o uso da linguagem em situações específicas. Nesse sentido, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) afirmam que

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas.

O trabalho foi dividido em etapas para que os sujeitos envolvidos pudessem perceber a peculiaridade do gênero oral debate, levando-os a (re)construírem suas concepções quanto à importância do trabalho com os gêneros orais na escola. Foram realizadas pesquisas, levantamento da situação de comunicação, identificação do vocabulário empregado, da finalidade do texto (argumentação) e, principalmente, da postura dos participantes, na posição de debatedores do assunto ou como mediadores da situação. Com a proximidade do dia do debate, aumentou a ansiedade dos alunos e o assunto tomou conta da escola. Foram fixados cartazes, construídos pelos próprios alunos, que divulgavam o evento. Dessa forma, a aula seguinte foi destinada para os preparativos finais.

Era hora de se fazer uma autoavaliação, partindo das anotações feitas pela professora pesquisadora, em seu diário de pesquisa, e da exibição em vídeo de um debate. Atentamos tanto para a postura dos alunos, na hora do debate, já que muitos não respeitaram o espaço da fala do outro na produção inicial, quanto para a elaboração de um roteiro das questões que norteariam as discussões na produção final, já que era visível entre os alunos que a promoção desse espaço funcionaria como um momento de desabafo das inúmeras situações constrangedoras por que passavam em seus contextos sociais. Nessa perspectiva, podemos dizer que esse momento funcionou para desenvolver no aluno a capacidade de observar e analisar seu próprio texto, oral e/ou escrito, constituindo-se, assim, como “ponto de referência indispensável a toda aprendizagem eficaz da expressão” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 89), além de se constituir um espaço em que as ações desenvolvidas refletem a cotidianidade dos sujeitos, o que contribuiu, sobremaneira, para a eficácia do trabalho.

A produção final foi realizada na própria sala de aula, e contou com a participação de alunos de outras salas. Era chegado o momento de pôr em prática instrumentos discutidos, separadamente, durante o desen-

volvimento da atividade. Apesar da visível ansiedade de todos, foi um momento em que se pode observar que a didatização do gênero oral funciona como um importante aliado no desenvolvimento de competências que possibilita aos sujeitos refletirem sobre suas aprendizagens e, mais especificamente, sobre a função social da escola na constituição de cidadãos capazes de se posicionarem reflexivamente nas diferentes situações que exijam uma posição firme e de autoconfiança.

Nessa fase, os discentes revelaram certo controle sobre a própria aprendizagem, numa demonstração de que a autoavaliação se faz necessária para que pontos antes divergentes passem a funcionar como aliados da prática pedagógica e eficácia da aprendizagem. Reconhecer os pontos negativos e apropriar-se de instrumentos que possibilitaram a superação das lacunas apresentadas na fase inicial possibilitou a ampliação da competência comunicativa, uma vez que, durante todo o processo de elaboração do gênero debate, pudemos perceber um total e real engajamento, e disposição, da maioria dos alunos, para que esse evento se efetivasse de modo a atender as exigências formais necessárias e que, principalmente, representasse as vozes da comunidade onde vivem. Algo que se assemelha com as ideias de Rodrigues (2017, p. 52), ao julgar “ser num espaço em que o oral permeia o escrito que a escritura ganha sentido, porque se volta para um contexto de interação verbal real, processo de identificação em que subjetividades dialogam no sistema linguístico mediante práticas socioculturais de sujeitos envolvidos com a ação e a atualização da linguagem humana”.

Durante o debate, não foi difícil perceber a emoção dos alunos em suas posições, advinda não apenas do contato com a história de vida de uma personagem de livro paradidático, mas com o (re)encontro com suas histórias diárias, experiências, identidades, isto é, histórias de vida contadas e recontadas em contextos reais e que passam despercebidas aos olhos das práticas escolares. Por essa razão, entendemos que a promoção de ações como essa que foi desenvolvida em

nossa pesquisa se configura como um avanço no uso dos gêneros orais, enquanto instrumento capaz de levar o aluno ao reconhecimento da funcionalidade dos gêneros textuais e o papel da linguagem na vida do indivíduo e da sociedade, uma vez que possibilitamos vez e voz aos alunos do ensino fundamental através da sistematização de um gênero textual comum nas práticas pedagógicas, que por tempos vem ocupando o lugar de pretexto para a evidência dos gêneros escritos, socialmente demarcados pela escola.

Sobre essa questão, Dolz e Schneuwly (2004, p. 214) afirmam

O debate, que desempenha um papel importante em nossa sociedade, tende igualmente a tornar-se necessário na escola atual, na qual fazem parte dos objetivos prioritários as capacidades dos alunos para defender oralmente um ponto de vista, uma escolha ou um procedimento de descoberta.

Assim sendo, consideramos positivo o trabalho com os gêneros textuais orais a partir da utilização da sequência didática, uma vez que essa metodologia de ensino possibilita um *feedback* das ações realizadas, num processo progressivo centrado nos objetivos prioritários, tanto do professor que orienta sobre a importância do trabalho com os gêneros textuais orais quanto do aluno que, inicialmente, não vê como uma ação prioritária a sistematização dos gêneros textuais orais, partindo do pressuposto do senso comum que não se ensina a linguagem oral, uma vez que todos chegam à escola sabendo falar.

Decorre desse fato que o nosso desempenho na pesquisa possibilitou ao aluno e ao docente refletir sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem da linguagem, avaliando os avanços e os recuos, uma vez que ficou estabelecido que durante o uso da modalidade oral formal e/ou informal da língua, nas diferentes instâncias da sociedade, o sujeito deve se questionar e se posicionar reflexivamente sobre a função do texto como prática sociocultural de linguagem.

Últimas palavras

As discussões apresentadas nesse estudo sobre a utilização de práticas pedagógicas nas aulas de língua portuguesa, com ênfase no trabalho com os gêneros textuais orais, representam as possibilidades de que dispomos para adentrar o espaço da sala de aula, construindo paisagens diferenciadas sobre situações cotidianamente realizadas no espaço escolar.

Nessa perspectiva, a partir de uma abordagem da Linguística Textual e do Sociointeracionismo, procuramos identificar, analisar e apresentar modos de fazer docente que permitam uma reflexão acerca do trabalho com os gêneros textuais orais formais nas aulas de língua portuguesa, uma vez que consideramos fator relevante inserir nas práticas pedagógicas do ensino de linguagens estratégias que contemplem a sistematização dos gêneros textuais orais formais para que os sujeitos ampliem suas competências linguísticas no uso social da linguagem e passem a fazer o uso consciente do texto oral nos mais diferentes contextos socioculturais, adequando-o tanto a situação comunicativa formal quanto informal, porque “é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação” (Brasil, 1998, p. 34).

Assim, a proposta que apresentamos, para se inserir nas práticas de sala de aula o trabalho com a modalidade oral, considerando a sua relevância na vida social dos sujeitos, configura-se um espaço que possibilita a reflexão sobre os efetivos usos da linguagem, partindo do pressuposto de que a fala, apesar de inerente à condição humana, constitui-se instrumento de sistematização para o desenvolvimento das competências linguísticas em diferentes espaços sociais, incluindo

a sala de aula. Daí a necessidade de se intensificar a discussão quanto ao redirecionamento das práticas sociais da linguagem e das situações reais de interação social, inserindo-se na cotidianidade de sala de aula práticas que atendam aos interesses de sujeitos que se constituem a partir da socialização, da relação dialógica e da reflexão acerca das infinitas possibilidades de usos da linguagem.

Referências

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

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRAZ, J. E. **Pretinha, Eu?**. São Paulo: Scipione, 1997.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: ROJO, R. CORDEIRO, G. S. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FERRAREZI JR, C. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola editoria, 2014.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONÍSIO, A. P.; *et al.* (org.). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; *et al.* (org.). **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 2. ed.

MATENCIO, M. L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**: uma abordagem processual da interação professor/alunos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

RODRIGUES, L. P. Folhetos de cordel no ensino de língua materna: aspectos culturais e formação docente. **Revista do GELNE**, v. 18, n. 2, p. 140-167, 2016.

RODRIGUES, L. P. O oral e o escrito em práticas e eventos de letramento. In: NORONHA, C. A.; SÁ JÚNIOR, L. A. **Escola, ensino e linguagens**. Natal: EDUFRN, 2017.

SANTIAGO, E. Perfil do educador/educadora para a atualidade. In: BATISTA NETTO, J.; SANTIAGO, E. (org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Retextualizar em sala de aula: desafios e potencialidades das Histórias em Quadrinhos na prática pedagógica

Natal de Brito Costa

Robéria Nádia Araújo Nascimento

Introdução

A crescente valorização das linguagens múltiplas e sua presença cada vez mais forte no processo de ensino-aprendizagem, principalmente no contexto contemporâneo, impõe desafios e oportunidades à prática pedagógica, sobretudo devido às transformações impostas pelo cotidiano escolar e de novas abordagens que demandam não apenas a transmissão de conteúdo, mas também que suscitem o desenvolvimento integral, no qual o processo de ensino-aprendizagem priorize a qualificação do aluno em distintas dimensões: física, intelectual (cognitiva), emocional, social, cultural e ética, alicerçando uma educação integral, ancorada em ações refletidas de formação humana e socio-coletiva. Tal escopo circunscreve os eixos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se comprometem a construir intencionalmente processos educativos que “promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (Brasil, BNCC, 2017, p. 14). Nessa esfera, a proposta é investir na superação

da fragmentação disciplinar do conhecimento, estimulando conexões com a realidade, à medida que a importância da mediação pedagógica é enfatizada e orientada para o protagonismo das aprendizagens.

A fim de colaborar com essas finalidades, as Histórias em Quadrinhos (doravante HQs) emergem como um gênero textual/discursivo híbrido, no qual o caráter de multimodalidade favorece práticas interdisciplinares de caráter formativo. Ao assinalar linguagens distintas em um mesmo suporte, permitem imbricações com as temáticas da vida social, ao mesmo tempo em que forjam uma perspectiva transdisciplinar compreensiva, acenando com a coparticipação de sujeitos em novas práticas de leituras do mundo. De acordo com Rojo (2009, p.10), a multimodalidade no processo pedagógico implica um “[...] conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos.”

Pensando a construção de sentidos e a migração de fronteiras disciplinares tradicionais em prol de novos modos de aprender, é possível observar que as HQs tendem a favorecer leituras críticas, criativas e contextualizadas sobre a vida coletiva sendo, por isso, mecanismos adequados aos saberes pedagógicos. A viabilidade se dá pela atribuição de significados qualitativos que podem ser mobilizados a partir das narrativas em aderência às pautas histórico-sociais. Como temos uma expressiva variedade de recursos pedagógicos de natureza semiótica à nossa disposição (aqueles que incorporam imagens, fotografias, ilustrações e/ou infográficos; selecionam e combinam cores para determinados efeitos compreensivos; enquadram e editam imagens que produzem movimentos e gestos que ampliam a centralidade da linguagem verbal), tais apropriações solicitam uma nova concepção acerca do trabalho docente para reconfigurar e retextualizar dados e teorias. A emergente simultaneidade entre a linguagem verbal e a visual oferece recursos mais interativos que expandem os padrões da racionalidade educativa.

Nesses termos, a pesquisa em curso no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)¹, propõe que retextualizar eventos históricos importantes, como a Revolta do Quebra-Quilos, através de Quadrinhos, torna-se uma estratégia potencialmente propícia para os espaços educativos, especialmente porque esse movimento marcou a tentativa de implantação do novo sistema métrico no país à luz dos parâmetros franceses. A revolta da população contra essas medidas eclodiu em diversas regiões brasileiras, especialmente no Nordeste, já que a Paraíba iniciou o conflito em 1874, sob a liderança de João Vieira, o João Carga d'Água, e, posteriormente, por Manuel de Barros Souza, conhecido como Neco de Barros, e Alexandre Viveiros, no então povoado de Fagundes, território pertencente à Campina Grande. Lavradores e consumidores temiam ser desfavorecidos nas suas relações com os comerciantes e cobradores de impostos. Por isso, invadiram a cadeia e libertaram os presos, incendiando o cartório local e os arquivos da prefeitura, reverberando uma revolta popular que já se estendia por outras setenta localidades nordestinas. Tanto os comerciantes, proprietários de imóveis e pequenos agricultores, cujas receitas dependiam da venda semanal de sua produção na feira; como os consumidores, que se sentiam diretamente atingidos pela elevação de preços dos produtos, foram os protagonistas desse movimento.

Para o acesso a esses saberes, as HQs constituem dispositivos que podem capacitar uma aprendizagem intercrítica, alargando as potencialidades de percepção dos acontecimentos que importam à coletividade num determinado espaço-tempo. Por intermédio da mediação docente, que passa a ser intersubjetivamente direcionada para um viés sociofenomenológico, tanto o aprender como o ensinar, assumem ou-

1. Trata-se da pesquisa intitulada: *“Intertextualidades histórico-culturais na escola: representações da Revolta do Quebra-Quilos à luz de histórias em quadrinhos”*, em fase de qualificação, sob a orientação da professora doutora Robéria Nádia Araújo Nascimento.

tras configurações, e instigam metodologias reestruturadas para o debate pedagógico de questões sócio-históricas, especialmente aquelas que representam circunstâncias passadas em âmbito local.

Admitir o passado e o local na construção do currículo escolar, significa pensar o currículo conforme o pensamento de Macedo (2006), que o entende como espaço e tempo de fronteiras e, portanto, aberto aos elementos híbridos culturais. Ou seja, como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que os discursos da ciência, da história, da nação, do mercado, os “saberes comuns”, entre os quais as religiosidades e tantas outras narrativas populares, são também híbridos em suas próprias constituições. Portanto, falar de currículo é entender a educação como espaço-tempo híbrido, de fronteira entre culturas que se legitimam de forma diferenciada em seus ritmos, histórias e tramas. Trata-se, dessa forma, de conceber um espaço-tempo escolar em que os bens simbólicos se encontram e dialogam na produção de sentidos para o ensinar e o aprender, trazendo o mundo cultural para o espaço da escola. Nesse espectro, a autora chama a atenção para a responsabilidade do papel docente, exercício que requer autonomia e revisão permanente, a partir de reflexões e indagações como “Que tipo de decisões o espaço-tempo do currículo está a nos solicitar?”

As HQs, por outro lado, são profícuas na tradução do cenário social, mas possuem uma trajetória recente na educação, já que foram relegadas a um papel secundário no contexto escolar, só ganhando maior destaque nos livros didáticos de Português (LDPs) a partir da década de 90. Assim mesmo, seguiram compreendidas como sessões menos “importantes” das propostas didáticas, compondo anexos do tipo “Divirtam-se”, “Só pra ler” ou “Texto suplementar”, raramente aparecendo como texto central de conhecimento (Mendonça, 2002, p. 203). Embora tenham conquistado espaços secundários, ainda encontram resistências à sua aceitação como objetos de ensino, ou seja: não são

entendidas pela “centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem” (Brasil, BNCC, 2017, p.65, grifo do autor). Desse modo, a concepção que as define como ferramentas “complementares” transfere para as HQs uma suposta desvalorização pedagógica.

Dito isso, é indispensável discutir sobre as contribuições significativas que essas estruturas, quando ressignificadas e contextualizadas, podem propiciar nos ambientes educativos. Nessa direção, este enfoque propõe apresentar as potencialidades e desafios do uso das HQs em sala de aula, a fim de sugerir uma metodologia transdisciplinar alinhada ao contexto social dos alunos. Pensar o currículo nessas bases pressupõe estabelecer relações entre o universal e o particular, o global e o local, num espaço cultural liminar em que a escola é marcada por diferentes demandas que requerem diferentes negociações. Como são ministrados os múltiplos saberes e quais são as suas complexas aprendizagens? Em que medida as práticas de ensino e o conhecimento escolar contemplam a apropriação da multimodalidade como aporte para a construção proativa de conhecimentos?

Partindo desses pressupostos, o objetivo deste texto é explorar e fomentar a visibilidade de um fato histórico no espaço escolar – a Revolta do Quebra-Quilos, uma rebelião de origem nordestina pouco notabilizada, se comparada a outros levantes populares que impactaram a sociedade brasileira. Portanto, a intencionalidade é promover nas escolas do município de Fagundes-PB a aplicabilidade desse conteúdo para que a história local seja conhecida e valorizada. Como percurso metodológico, é articulada uma revisão de literatura de cunho qualitativo e bibliográfico, a fim de sugerir a mediação docente necessária para práticas escolares que reflitam os protagonismos culturais fazendo avançar a fruição da aprendizagem.

Subsídios teóricos para ensinar/aprender com Histórias em Quadrinhos

A retextualização é um processo de “transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem” (Dell’Isola, 2007, p.10). Sendo assim, ao se trabalhar com a produção de HQS, retextualizar significa assumir a centralidade do texto como unidade de trabalho pioneira, incorporando as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, assim como discutido na BNCC. Segundo a Base, esse princípio diz respeito a relacionar os textos a seus contextos de produção, de maneira a permitir e suscitar o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, BNCC, 2017, p.63).

No prisma semiótico, a produção autoral de Histórias em Quadrinhos configura-se como uma fonte inesgotável de possibilidades para o trabalho com diferentes aspectos do funcionamento da linguagem, tomando como ponto de partida o texto do próprio aluno. Tal prática contribui para a construção de uma aprendizagem significativa, na medida em que o sujeito atribui sentido ao que produz em sala de aula, considerando que pode ser feita uma produção final com base em um texto poético, uma fábula, fatos históricos regionais, dentre tantas outras possibilidades que atribuem sentidos à realidade estudantil em seus lugares de origem. Além disso, implica a mobilização efetiva dos recursos linguísticos no processo de elaboração textual, favorece a interação com a situação de aprendizagem e supera a utilização de HQs previamente elaboradas, que tendem a restringir a aprendizagem a posturas meramente receptivas diante do conhecimento encaminhado.

Assim, a retextualização é um potencial recurso didático, uma vez que ao transformar o texto de uma modalidade para outra, ou de um gênero para outro, abrange as transformações linguísticas e textuais que o texto referência sofre para se adequar à nova situação comunicativa. Logo, não se trata de uma simples produção livre, mas uma criação inovadora, monitorada e significativa operada com objetivos antecipadamente formulados.

Sendo assim, o processo de retextualizar a linguagem pioneira envolve uma série de fatores que atuam na captura das narrativas, como a interpretação e a compreensão, para que não haja uma fuga do enredo, uma dispersão de sentidos, mantendo a originalidade do que foi enunciado, adequando-o a nova situação de comunicação de acordo com a modalidade e/ou o gênero fruto da produção final escolhida para exercício de aprendizagem. Com isso, sabe-se que, embora se mantenha o enredo do texto reproduzido, esse processo implica mudanças linguísticas, textuais e discursivas, tendo em vista a intenção comunicativa do novo produto/texto/gênero.

Retextualizar, por sua vez, envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referência. A atividade de retextualização envolve, dessa perspectiva, tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade (Matêncio, 2003, p. 3-4).

Para além dos conceitos já expostos, Marcuschi (2001, p.48) considera que as atividades de retextualização estão presentes, também, nas interações humanas, na comunicação oral, pois “toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando,

recriando e modificando uma fala em outra”. Portanto, entendemos a retextualização como o ato de reproduzir algo já dito, isto é, o fenômeno da intertextualidade citado por Matêncio (2003), no qual um texto dialoga com outros atravessando suas estruturas e finalidades.

Histórias em Quadrinhos no processo de ensino-aprendizagem: desafios e potencialidades

A partir da década de 90 o gênero História em Quadrinhos (HQ) passa a ocupar um lugar significativo nos Livros Didáticos de Português, mesmo ainda não sendo apresentado como texto central da unidade didática (Mendonça, 2002). Isto ocorre devido ao fato desse gênero estar associado à leitura por prazer, considerando o atrativo visual que compõe a história e as temáticas voltadas à produção do humor que tendem a encantar os leitores. Entretanto, é preciso salientar que as HQs têm elevado potencial pedagógico como qualquer outro gênero, basta explorar recursos diversos atrelados ao seu funcionamento.

As HQs são obras ricas em simbologia – podem ser vistas como objeto de lazer, estudo e investigação. A maneira como as palavras, imagens e as formas são trabalhadas apresenta um convite à interação autor-leitor (Rezende, 2009, p. 126).

Assim, podemos afirmar que os desenhos associados à sequência narrativa funcionam como um dispositivo didático poderoso, sobretudo na produção de sentidos (Mendonça, 2002). É importante ressaltar, ainda, que os ícones das imagens e dos balões não são aleatórios, nem aparecem por acaso em determinado texto, já que há uma articulação entre a superfície verbal e os elementos visuais que estruturam sua coesão e coerência.

Reconhecer e utilizar a quadrinização como recurso pedagógico parece impor-se com necessidade, numa época em que a imagem e a palavra, cada vez mais, associam-se para a produção de sentido nos diversos contextos comunicativos (Mendonça, 2002, p.207).

Numa perspectiva semiótica, associando o verbal e o não verbal, Cirne (2000 *apud* Mendonça, 2002, p. 195) agrega outra definição do gênero, enfatizando que “Quadrinhos são uma narrativa gráfico-visual, impulsionada por sucessivos cortes, cortes estes que agenciam imagens rabiscadas, desenhadas e/ou pintadas”. Nesse campo, o autor propõe que as histórias em quadrinhos são textos para além da materialidade linguística, uma vez que dispõem de vários recursos coesivos verbais e não verbais que se inter-relacionam para dar sentido completo ao texto.

Nessa perspectiva, é imprescindível discutir sobre as potencialidades das HQs para além de seu uso com finalidade de leitura por prazer, ou para complementar a abordagem de um determinado conteúdo pedagógico, sem que sejam exploradas suas riquezas linguístico-discursivas. É preciso, então, entender as HQs como centro da atividade didática, não somente em ações limitadas à disciplina de Língua Portuguesa, mas para fomentar um viés transdisciplinar ao conhecimento, a partir da retextualização, permitindo que outros componentes curriculares também possam se apropriar do potencial de produções reconfiguradas com propósitos de construção de sentidos.

No que tange ao trabalho em sala de aula com os gêneros discursivos, é indispensável avaliar os elementos composicionais, uma vez que os balões de falas, os elementos visuais, a diagramação, entre outros não estão ali por caso, apenas por razões estéticas, mas a serviço da construção de conhecimento - coesão e coerência textuais. Portanto, não faz sentido usar uma HQ unicamente para explicar um determinado conteúdo e limitar-se a isso, sem explorar os fundamentos desses recursos, seja em atividades destinadas à leitura, seja em atividades

de produção textual, seja para assimilação de saberes históricos e culturais. Investindo nesse potencial teórico-metodológico, Francelino (2011, p.119) esclarece que:

O produtor precisa reconhecer a estrutura formal e composicional que possui sobre práticas comunicativas configuradas em textos, considerando elementos que os compõem, como conteúdo, estilo, função e suporte de veiculação.

Na visão de Ramos (2017, p. 32), as atividades de produção de Histórias em Quadrinhos são propostas potenciais de desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas, uma vez que

abarcam a necessidade de domínio de diferentes códigos, bem como da sequência narrativa em si. Além disso, ajudam a ampliar o olhar sobre o que seja um texto, que pode ser composto por modalidades distintas, de ordens verbal e visual.

Os autores discutem tal processo como algo complexo, já que estão em jogo diversos elementos que precisam ser articulados, sobretudo quanto ao uso dos elementos visuais em complemento ao texto verbal para que sejam mantidas a sequência e a coerência narrativas. Não é apenas pensar sobre uma temática e começar a produzir um texto, pois há todo um processo a ser seguido que proporciona a ampliação da noção de texto, assim como sugere Ramos (2017).

Nesse raciocínio, diversos componentes curriculares e áreas do conhecimento podem se beneficiar desses dispositivos à luz de um trabalho pedagógico interdisciplinar, o que vai favorecer os percursos de aprendizagem dos alunos envolvidos, mediante um descentramento curricular que permita interfaces e cruzamentos de saberes para além das fragmentações e reducionismos. Essa postura solicita visões inter e transdisciplinares para a prática pedagógica, pois uma sociedade multidiversa como a nossa reivindica saberes plurais. Promover esse

exercício nos espaços escolares implica considerar o trânsito de saberes e de metodologias.

Histórias em Quadrinhos como gênero textual/discursivo: conceitos e possibilidades para a prática pedagógica

Santos Neto e Silva (2011, p.65) explicitam que o recurso pedagógico dos quadrinhos permite “o posicionamento ou reposicionamento dos alunos, mediante uma questão social, pelo estabelecimento de um diálogo e a exposição de outros fundamentos, pontos de vista ou informações”. Nessas esferas, as potencialidades didáticas das HQs são vinculadas à ludicidade e às propriedades da linguagem visual-verbal como elementos autoexplicativos, cujas contribuições se vinculam diretamente às mediações docentes.

Os gêneros textuais/discursivos, por sua vez, são modelos de textos que circulam na esfera social e emergem em função das diferentes necessidades comunicativas dos usuários da língua. Nessa perspectiva, as HQs apresentam características composicionais próprias e relativamente estáveis, articulando texto verbal e elementos visuais para a construção linguístico-discursiva. Assim, configuram-se como um gênero multimodal, marcado pela presença integrada de múltiplas linguagens, e também como produto sociocultural.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional [...] evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus **tipos relativamente estáveis de enunciados**, os quais denominamos gêneros do discurso (Bakhtin, 2003, p. 261-262, grifo nosso).

Diante disso, a estabilidade “relativa” mencionada na definição de gênero discursivo proposta por Bakhtin (1895-1975) remete à possibilidade de transformações dos gêneros conforme a situação comunicativa. Isso significa que, embora sigam uma estrutura composicional própria que os distingue de outros gêneros, essa estrutura não é rigidamente fixa. É possível adaptar o gênero a uma determinada situação de comunicação, de acordo com os propósitos desejados. Por exemplo, é possível transformar uma receita de bolo em forma de cordel. Nesse caso, a estrutura típica da receita não é preservada integralmente, mas, ao ser projetada nesse novo formato, continua sendo reconhecida como receita, apenas adaptada para atender aos objetivos e exigências comunicativas do novo contexto. Assim como a retextualização da Revolta do Quebra-Quilos em HQs não perde seu enredo, mas passa a ser uma adaptação de um fato histórico em uma nova situação de comunicação – em um novo gênero.

A partir dos conceitos bakhtinianos, podemos compreender que no processo de retextualização, não se trata de desenvolver uma produção ensaística, mas assimilar um maior domínio do gênero e do conteúdo/tema do texto base para que, quando projetado na nova situação comunicativa, haja uma compatibilidade entre o conteúdo e as características do gênero textual/discursivo. Nesse caso, é preciso um estudo sobre as dimensões linguístico-discursivas do texto base para que seja adaptado a um novo gênero, tendo em vista que são “definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilo concretamente realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas” (Marcuschi, 2008, p. 155).

No que se refere à prática educativa, ao considerar a relevância do trabalho com os gêneros discursivos nas aulas de língua portuguesa, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tais gêneros são adotados como objetos de ensino, ou seja, assumem o texto como unidade central de trabalho.

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino” (Brasil, 1998, p. 23).

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem (Brasil, 2017, p. 67).

Assim, ao assumir a perspectiva do gênero como objeto de ensino, conforme proposto pelo documento parametrizado da educação nacional, é necessário considerar que as atividades em sala de aula devem partir do gênero, e não escolher um gênero apenas para atender a uma demanda de atividade em que ele ficará em segundo plano. Em outras palavras, é não se limitar ao trabalho de conteúdos curriculares e não explorar a estrutura, os elementos e o propósito comunicativo e discursivo do gênero. Evita-se, assim, o chamado “uso do texto como pretexto”. Essa não é uma crítica, mas um questionamento voltado para fomentar a discussão da importância de explorar as potencialidades do texto autoral do aluno como aprendizagem significativa. Além disso, interagir com uma situação concreta de produção do gênero implica apreensão da cultura e da historicidade:

[...]aprender não apenas a reconhecer sua estrutura composicional ou seus elementos linguísticos mais regulares; mas aprender, sobretudo, a agir numa determinada situação verbal, a intervir no mundo por meio da linguagem, pois o gênero, como objeto de ensino, é, além de um instrumento didático, também um instrumento cultural (Barros, 2012, p.68).

Sob esse pensamento, o aprendizado se torna plausível tendo em vista o uso da língua relacionado ao contexto de atuação do indivíduo. Os alunos podem relacionar “o que se aprende na escola” com a realidade cotidiana, podendo aplicar o que foi aprendido no seu dia a dia como cidadãos ativos.

O papel da mediação docente na construção de práticas pedagógicas contextualizadas

A mediação docente configura-se como um dos pilares centrais do processo de ensino-aprendizagem, pois rompe com metodologias tradicionais limitadas à mera transmissão de conteúdos, caracterizadas por baixa interação e pela atribuição de um papel predominantemente passivo aos estudantes. Além disso, propicia a aproximação entre conteúdos e a realidade sociocultural dos estudantes, o que já pode nos direcionar para uma discussão a partir da abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1896-1934), para a qual o desenvolvimento humano enquanto processo depende das interações sociais. Ou seja, segundo o autor, o aprendizado ocorre de forma mais eficaz quando há uma interação social significativa com o mundo.

Nesse sentido, o docente assume o papel de mediador da aprendizagem, orientando, problematizando e propiciando condições para que o aluno possa construir conhecimentos de forma autônoma através de uma rede de interações entre aluno-professor e professor-aluno, o que possibilita aprendizagens mais significativas, pautadas na interação, na colaboração e na criticidade proposta por Vygotsky (1896-1934).

A mediação tem duas características fundamentais: não é uma transmissão passiva de conteúdos e não ocorre independente do nível de desenvolvimento, ou seja, para se beneficiar da mediação é preciso que se leve em consideração o nível de desenvolvimento real, o que reforça a importância de se investigar as aquisições já disponíveis (Miranda, 2005, p. 21).

Nesse contexto, Vygotsky (1991, p. 56), ao tratar sobre desenvolvimento e aprendizado, reforça a importância desse conhecer e explorar o que o aluno traz de bagagem social e sua mediação com o aprendizado escolar, o qual está voltado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico. Ainda segundo o autor, o aprendizado começa muito antes de frequentar a escola. Qualquer situação de aprendizado proposta na escola tem sempre uma história prévia. De acordo com Miranda (2005), quando não há uma mediação docente adequada, na qual se propõe somente atividades que o aluno já domina e realiza sem ajuda, há uma limitação imposta no desenvolvimento cognitivo, que o impede de construir um pensamento mais elaborado. Portanto, “O desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações propícias ao aprendizado” (Oliveira, 1993, p. 57).

Sobre esse mesmo ponto de vista, Paulo Freire (1996, p. 47) enfatiza que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Dessa forma, torna-se indispensável, para o desenvolvimento integral da aprendizagem, a adoção de uma postura docente mediadora, capaz de articular saberes, promover a interação e favorecer a construção coletiva do conhecimento. O conceito de mediação também corresponde à visão de Martín-Barbero (2018), que valoriza as culturas como dinâmicas que produzem conexões de sociabilidades com as diferenças, numa práxis interativa/educativa que resulta dos modos e usos coletivos da comunicação humana. Isto é, derivada das práticas de interpelação/constituição dos atores sociais nas suas relações de aprendizados com o mundo.

Assim, a mediação pedagógica é essencial e desejável não só para construir novos conhecimentos, mas também para permitir “reconhecimentos” históricos: de si e do outro. Por esse caminho, os docentes não apenas informam processos e saberes, mas podem “formar” pessoas que respeitam a alteridade de culturas.

Ainda sobre essa discussão de desenvolvimento e aprendizado e o papel fundamental da mediação, Vygotsky aborda o ponto principal de sua teoria, cuja denominação é a Zona de Desenvolvimento Proximal que

[...] define aquelas **funções que ainda não amadureceram**, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento (Vygotsky, 1991, p. 58, grifo nosso).

Sob esse crivo, o papel do docente no processo de ensino-aprendizagem é essencial à medida que permite compreender o nível de desenvolvimento do aluno e a partir disso, proporcionar práticas que possibilitem o desenvolvimento integral. Nessa perspectiva, Oliveira (1993, p. 60) enfatiza que “o nível de desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e na relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana”. Portanto, torna-se imprescindível valorizar a experiência prévia do aluno, reconhecer sua bagagem sociocultural, conforme defende Freire (1996), pois um dos equívocos mais recorrentes da escola consiste em desconsiderar os conhecimentos, valores e experiências que o indivíduo já possui antes de sua inserção no espaço escolar, como se o processo de aprendizagem tivesse início apenas a partir da sua matrícula na instituição de ensino.

Nesse contexto, é importante destacar também o papel da escola para com essa educação que deve reconhecer e valorizar os saberes prévios dos educandos, pois somente assim é possível construir um processo pedagógico dialógico e significativo, no qual a BNCC destaca que (2017, p. 14), “a escola como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades”.

Dessa forma, a prática docente reduz sua unilateralidade e seu caráter meramente transmissivo, assumindo uma dimensão dialógica na qual o

aluno é reconhecido como sujeito pertencente a uma comunidade com valores, saberes, experiências socioculturais, e o conhecimento emerge da troca, do diálogo e de novas experiências. Sendo assim, a mediação docente mostra-se fundamental para a construção de práticas pedagógicas emancipadoras, orientadas ao desenvolvimento integral do educando.

Conteúdo escolar em diálogo com práticas sociais: caminhos para uma aprendizagem significativa

A educação brasileira é orientada por documentos oficiais que regulamentam sua organização e práticas pedagógicas, entre os quais se destacam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). De caráter normativo, a BNCC estabelece um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das diferentes etapas e modalidades da educação básica.

Na discussão sobre os currículos, destaca-se sua flexibilidade no que se refere à adaptação das propostas de aprendizagem às demandas da realidade social e às particularidades regionais, isto porque a BNCC é um documento parametrizador com orientações pedagógicas obrigatórias, mas não se trata de uma grade curricular previamente definida. Sendo assim, dentre as ações que preveem essa adaptação do currículo, cita-se a de

Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas (Brasil, 2017, p. 16).

Diante dessa questão, é fundamental refletir sobre o papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem, atuando

como elo entre as experiências que o aluno traz e os conteúdos curriculares, de modo que estes estejam contextualizados com sua realidade social. Nesse sentido, Luckesi (1994, p. 71) enfatiza que “o trabalho docente relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor”. Assim, para que a aprendizagem seja significativa, os conteúdos devem apresentar aplicações concretas que façam sentido na vida dos alunos e estabeleçam vínculos com seu cotidiano. Assim, por meio da aquisição dos conteúdos e da socialização, a escola prepara o aluno para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade (Luckesi, 1994).

Nesse sentido, por meio da mediação docente o aluno se reconhece nos conteúdos e modelos sociais apresentados ou relaciona com alguma experiência já vivenciada. Com isso, pode ampliar sua própria experiência, tendo em vista que “o conhecimento novo se apoia numa estrutura cognitiva já existente, ou o professor provê a estrutura de que o aluno ainda não dispõe” (Luckesi, 1994, p.70). Dessa forma, a mobilização de ambas as partes colabora de forma significativa para aprendizagem integral, na qual o aluno é preparado para além da formação intelectual, englobando todas as dimensões: cognitiva, afetiva, social, cultural e física (Brasil, 2017).

Quanto aos materiais à disposição pedagógica, o livro didático é o mais democrático. Segundo Luckesi (1994), ele não pode ser tomado como um material descartável, pois através do livro, o educando terá a possibilidade de se reportar, quantas vezes quiser, ou necessitar, ao conteúdo ensinado na sala de aula.

Existem professores que, corretamente, tomam o livro didático como um material exclusivamente **auxiliar** do seu processo de ensino, assumindo uma posição crítica frente aos conteúdos ali expostos, despertando nos seus alunos o senso crítico necessário para se ler qualquer coisa (Luckesi, 1994, p. 144, grifo nosso).

É importante enfatizar o porquê de se adotar uma postura crítica em relação ao material didático utilizado, buscando sempre articular o conteúdo com a realidade sociocultural dos alunos, pois o livro, considerando-se o seu caráter mais genérico, não contempla características mais específicas de um determinado local, de uma cultura ou sociedade. Portanto, é uma tarefa do professor mediar esses saberes, tendo em vista que “nem sempre os conteúdos dos livros escolares são os mais recomendáveis; daí decorre a necessidade de que cada profissional selecione criteriosamente o livro didático que vai adotar” (Luckesi, 1994, p. 144).

A modernização didática é o processo pelo qual, na transposição didática, passamos do saber teórico ao saber a ensinar. Ela é a ferramenta da transposição didática que permite que planejemos unidades de ensino que sigam um modelo didático de objeto de ensino – no nosso caso, gêneros do discurso (Rojo, 2013, p. 175).

A autora aborda os materiais didáticos apostilados, como a Sequência didática, que é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2010, p. 82-83). Dessa maneira, por se tratar de um material mais flexível, cabe ao professor adaptar às suas necessidades de ensino e as possibilidades de aprendizagem dos alunos (Rojo, 2013). Além disso, a Sequência Didática (SD) “pode ser mais facilmente combinada com outros materiais e conteúdos, por ser modular” (Rojo, 2013, p. 174).

Ao adotar a retextualização de histórias em quadrinhos, especificamente para estudo e representação de fatos históricos regionais, como a Revolta do Quebra-Quilos, estabelece-se uma articulação entre o conteúdo escolar e os acontecimentos de relevância social. Esse movimento, embora tenha se espalhado por todo o Nordeste, teve seu ponto inicial na cidade de Fagundes-PB, o que lhe confere especial importân-

cia para a história local, numa circunstância que precisa ser conhecida e debatida em sala de aula. Assim, a proposta de retextualizá-lo em quadrinhos pode configurar uma experiência de aprendizagem significativa, por aproximar os estudantes de sua própria realidade histórico-cultural, tematizando, nos dizeres de Martín-Barbero (2014), o que está implícito e sutilmente representado nas diversidades e subjetividades locais, projetando os deslocamentos das suas mediações por outros “alfabetos de sentidos.”

Como argumenta Nascimento (2017), tal postura assertiva significa não neutralizar ou naturalizar a relação com os saberes pedagógicos, pois cada leitura de mundo permite leituras diversas nos arranjos sociais. Cabe, então, motivar em sala de aula a competência linguística de criar e recriar novos sentidos, reivindicando para si, a identificação da pluralidade e da intertextualidade de interpretações que um mesmo texto oferece. Em outros termos, implica estabelecer, no espaço escolar, uma mediação discursiva docente para a criticidade. Em suma, promover a ruptura com uma prática docente meramente instrumental, ou com a simples solicitação de produções mecânicas, frequentemente restritas e associadas a critérios avaliativos, sem favorecer a construção de objetivos pedagógicos consistentes sobre a história local, nem operar uma exploração direcionada que valorize novas experiências de aprendizagem.

Considerações finais

O uso das histórias em quadrinhos na educação mostra-se capaz de integrar diferentes linguagens e saberes, promovendo o desenvolvimento crítico, criativo e sociocultural dos alunos. Ao possibilitar a articulação entre conteúdos escolares e realidades sociais, as HQs contribuem para a construção de aprendizagens situadas e socialmente relevantes. A retextualização como potencial recurso didático forja a

transformação de um texto de uma modalidade para outra, ou de um gênero discursivo para outro, envolvendo um processo de reelaboração que abrange as transformações linguístico-discursivas necessárias à adequação da nova situação comunicativa. Portanto, a retextualização não se caracteriza como uma produção espontânea ou descontextualizada, mas como uma prática orientada, planejada e significativa, com objetivos pedagógicos previamente definidos.

Nessa intencionalidade, o trabalho com HQs, quando orientado sob critérios apropriados, revela-se como uma estratégia mediadora de saberes capaz de ressignificar o processo de ensino-aprendizagem e fortalecer a identidade sociocultural dos indivíduos envolvidos. Assim, reforça-se a necessidade de que a escola e o professor reconheçam o valor formativo e performático das Histórias em Quadrinhos, numa incorporação reflexiva, consolidando-as como práticas que dialogam com a realidade dos alunos e com as demandas educativas da sociedade atual. Além disso, incorporar sua utilização em distintas áreas do conhecimento e componentes curriculares significa construir uma docência transdisciplinar, tendo em vista seu caráter adaptativo que transita por diferentes áreas e domínios epistemológicos.

Referências

BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, [1953] 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Educação é a Base. Brasília. MEC/CONSED/UNDIME, 2017, Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_publicado.pdf>. Acesso em: 03 de out. 2025.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BARROS, Eliana M. D. de. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais**: a sequência didática como instrumento de mediação. 2012. 358f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2012.

DELL'ISOLA, R.L.P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DOLZ, Joaquim; NOVERAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In _____. **Gêneros orais e escritos na escola**. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 81-108.

FRANCELINO, Pedro Farias. Produção de textos em aulas de português: das convicções teóricas às vicissitudes da prática. In: PEREIRA, Regina Celi mendes. **Entre teorias e práticas**: o que e como ensinar nas aulas de português. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção leitura).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação** / Cipriano Carlos Luckesi. São Paulo: Cortez, 1994.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 32 maio/ago, 2006.

MATÊNCIO, M. L. M. **Referenciação e retextualização de textos acadêmicos**: um estudo do resumo e da resenha. Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN, março de 2003.

MARCUSCHI, L.A. **Da Fala para a Escrita**: Atividades de Retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MENDONÇA, Marcia Rodrigues de Souza. Um Gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, Angela Paiva.; MACHADO, Anna Rachel.; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 194-207.

MIRANDA, Maria Irene. **Conceitos centrais da teoria de Vygotsky e a prática pedagógica**. *Ensino em Re-vista*. 13(1) 7-28. 2005.

NASCIMENTO, Robéria Nádia Araújo. (Re)interpretações de Jorge Amado: analogias narrativas à luz do pensamento de Umberto Eco. In: SILVA, Míriam Cristina Carlos; MARTINEZ, Monica; IUAMA, Tadeu Rodrigues; SANTOS, Tarcyanie Cajueiro (Orgs). **Umberto Eco em Narrativas**. Votorantim (SP): Provocare, 2017.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

RAMOS, Paulo. **Tiras no ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

REZENDE, Lucinea Aparecida de. **Leitura e Formação de Leitores**: Vivências Teórico Práticas. Londrina, PR: Eduel, 2009.

ROJO, R. H.R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R. H. R. . Materiais didáticos no ensino de línguas. In: Luiz Paulo da Moita Lopes. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente** - Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2013, v. único, p. 163-196.

SANTOS NETO, Elydio dos; SILVA, Marta Regina Paulo da (Orgs.). **Histórias em quadrinhos e educação**: formação e prática docente. São Bernardo do Campo, SP: Universidade Metodista, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: Psicologia e Pedagogia: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 4. ed. 1991.

Oralidade e letramento na formação inicial de professores(as) da escola básica: um levantamento bibliográfico

Haíla Ivanilda da Silva

Fabíola Mônica da Silva Gonçalves

Introdução

Foi em meados do século XX que os termos oralidade e letramento começaram a ganhar tônica no cenário educacional brasileiro, impulsionados, em parte, pelos estudos de Freire (2021), que propôs uma compreensão da alfabetização que ultrapassa a simples decodificação da escrita, incorporando, também, a compreensão do mundo. Ademais, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) que, ancorado em uma perspectiva enunciativo-discursiva, orienta o ensino da linguagem não apenas como um conjunto de normas e/ou um instrumento de comunicação, mas a partir de situações reais do uso da língua, em práticas socialmente situadas, enfocando a produção de sentidos e a intersubjetividade (Carnin; Remus-Moraes, 2021).

Desta feita, após a oralidade se consolidar como um eixo de fundamental importância para o ensino de línguas, previsto na legislação brasileira sobre currículos (Carvalho; Ferrarezi Jr., 2018), viu-se expandir nas últimas décadas, um significativo crescimento de trabalhos acadêmicos que abordam o referido eixo no contexto das práticas sociais de

interação. Pesquisadores, bem como documentos oficiais e materiais didáticos, têm destacado a relevância de um trabalho efetivo com a modalidade oral e os gêneros orais/discursivos em todos os níveis de ensino, com o objetivo de proporcionar aos(as) estudantes da Educação Básica uma formação que amplie suas possibilidades de atuação no contexto de um mundo letrado, levando em consideração suas experiências de vida e os espaços sociais e culturais nos quais estão inseridos.

Esta, por si só, constituiria uma razão suficiente para fundamentar o presente estudo. Todavia, há outra motivação, não menos relevante, que tem despertado o interesse de estudiosos dedicados à temática no contexto da Educação Básica brasileira (Bilro; Barbosa, 2024; Leal, 2022; Luna; Ribeiro, 2022; Storto; Costa-Macieli; Magalhães, 2023). Apesar do avanço das discussões sobre a oralidade em documentos oficiais, materiais didáticos e práticas escolares, o mesmo não se observa em relação à formação docente. O trabalho sistemático com a modalidade oral ainda se apresenta como um desafio para os(as) professores(as) da educação básica, possivelmente em razão de lacunas oriundas da formação inicial. Assim, é necessário considerar que, para que ocorra uma efetiva transposição dos saberes relacionados ao ensino do oral para a prática em sala de aula, é imprescindível uma formação docente, inicial e/ou continuada, que possibilite aos(às) professores(as) o desenvolvimento de um trabalho consistente com a modalidade oral e com os gêneros orais.

Nesse aspecto, partimos do pressuposto de que a formação docente é crucial para romper “com o desconhecimento de uma pedagogia do oral” (Magalhães, 2020, p. 83), oportunizando aos(as) docentes saberes científicos-acadêmicos que lhes garantirão um agir mais seguro para o ensino de Língua Portuguesa, fundamentado na compreensão de língua e linguagem em seu caráter social e interacional, propiciando aos(as) estudantes participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas pela oralidade (Brasil, 2017).

A partir dessas questões, a seguinte inquietação norteadora move este trabalho: integrando as práticas sociais e os gêneros orais/discursivos, de que maneira a temática da oralidade e letramento nos cursos de formação inicial de professores(as) vem sendo discutida no cenário brasileiro nos últimos anos, considerando as produções acadêmicas realizadas nos programas de pós-graduação?

Assim sendo, nosso objetivo é refletir sobre as produções científicas localizadas no Banco de teses e dissertações da CAPES acerca do objeto de estudo oralidade e letramento nos cursos de formação inicial dos(as) futuros(as) professores(as) da Educação Básica, considerando a relevância da modalidade oral para a ampliação das capacidades de interação pela linguagem, reflexão sobre a língua e seus usos sociais.

Para tanto, utilizamos uma metodologia baseada na abordagem qualitativa (Minayo, 2011) e natureza bibliográfica, que é desenvolvida a partir dos estudos já realizados e divulgados (Gil, 2016). Assim, tomamos como *corpus* de análise produções científicas, em nível de mestrado e doutorado.

Para cumprir nosso objetivo, apresentamos, inicialmente, considerações sobre as concepções de oralidade e letramento que embasam esse trabalho, enfocando práticas sociais e escolarização; em seguida, contextualizamos os caminhos encontrados para a realização da análise e apresentamos os dados coletados e analisados. Por fim, tecemos algumas considerações decorrentes dos resultados encontrados tanto para a formação docente, quanto para a Educação Básica.

Oralidade no âmbito das práticas de letramento e acontecimentos comunicativos

Do ponto de vista teórico e prático, oralidade e letramento são atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais. Ao definir oralidade, Marcuschi (2010) a considera como

toda atividade sonora que se manifesta a partir de diversas formas ou gêneros textuais e que abrange desde expressões mais informais até as mais formais, conforme os distintos contextos de utilização. No tocante ao termo letramento, o mesmo autor o entende como um processo de aprendizagem social e histórico da leitura e da escrita, nas suas variadas formas, voltado para usos utilitários na sociedade.

Nessa perspectiva, oralidade e letramento são práticas sociais que todos os sujeitos desenvolvem ao longo da vida. Elas acontecem de forma simultânea ao aprimoramento da língua, visto que se tornam ações corriqueiras em diferentes contextos de comunicação. Com efeito, podemos dizer que são processos cognitivos e linguísticos que possuem características próprias, entretanto não suficientemente opostas. Isso implica considerá-los numa perspectiva de *continuum* e não de dicotomias (Marcuschi, 2010), não opondo-os, mas julgando-os igualmente importantes para a formação de sujeitos críticos, capazes de agir socialmente pela sua própria língua.

Dessa forma, oralidade é interação. Ela é um dos aspectos fundamentais da vida e seu uso “revela relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados” (Koch; Elias, 2018, p. 13). Conforme Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p. 17):

Nossa oralidade nos conecta ao mundo e nos representa como um-ser-no-mundo, um ser peculiar, único, complexamente singular. A oralidade é, portanto, mais do que a parte central de uma fórmula boba do tipo “emissor-receptor”, ela é muito mais do que a parte da linguagem que Saussure gostava de estudar ou a forma mais comum de comunicação humana - ela é parte de uma fórmula nada boba, nada simples e nada desprezível, uma fórmula incopiável e irreduplicável chamada “eu”. Negar a alguém sua oralidade é negar-lhe seu “eu”. E negar a alguém seu eu é, obviamente, condená-lo à infelicidade.

O uso da oralidade ocorre sempre por meio de textos. Em outras palavras, quando usamos a modalidade oral, estamos produzindo textos e, conseqüentemente, agindo socialmente por meio da interação. Nessa perspectiva, os textos são frutos “de um processo extremamente complexo de linguagem e interação social, de construção social de sujeitos, de conhecimentos de natureza diversa” (Koch; Elias, 2018, p. 18). Eles podem ser construídos para atender tanto a situações simples (uma conversa descompromissada com amigos ou familiares), quanto a situações mais complexas (uma entrevista para conseguir um emprego). Em função disso, são os textos que dão sentido à língua, que precisa ser entendida a partir das situações reais de uso, ou seja, a partir de práticas letradas materializadas nos diferentes gêneros textuais orais e/ou escritos.

Para Marcuschi (2010), os gêneros são os textos que encontramos em nossa vida diária e se definem por padrões sócio-comunicativos que envolvem composição funcional, finalidade enunciativa e estilo, elementos que resultam da articulação de fatores históricos, sociais e institucionais. Eles configuram-se como categorias diversas, cuja classificação permanece aberta e em constante expansão.

Sendo assim, os gêneros estão presentes em todos os lugares em que há uso da linguagem. Podem ser considerados “megainstrumentos” (Schneuwly; Dolz, 2011, p. 25) ou “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 2011, p. 262) heterogêneos e flexíveis, construídos a partir das necessidades humanas e em respostas às demandas e às atividades socioculturais. Portanto, os gêneros surgem para dar “ordem e estabilidade à comunicação”, possibilitando a interação entre os sujeitos (Marcuschi, 2010, p. 19).

Imersos nessa discussão, que trata os gêneros sob o olhar da interação, articulamos nosso estudo as perspectivas do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), corrente teórica inspirada em estudos relacionados ao movimento do interacionismo social, especialmente

presente nos trabalhos de Vygotsky e de Bakhtin, e amplamente divulgada por meio de pesquisadores da Unidade de Didática das Línguas da Universidade de Psicologia e Ciências da Educação de Genebra, sob a coordenação de Bronckart.

Para o ISD, a consciência de si, a construção das funções superiores e o desenvolvimento humano são estreitamente dependentes da história de relações do indivíduo com a sua sociedade e da utilização da linguagem nos diversos contextos de interação. Segundo Bronckart (2007, p. 20):

O ISD visa, portanto, a demonstrar esse papel central da linguagem no conjunto dos aspectos do desenvolvimento humano e, portanto, o seu papel central nas orientações explicitamente dadas para esse desenvolvimento pelas mediações educativas e/ou formativas.

Dessa forma, é essa relação de interdependência e complementaridade entre a linguagem e a ação humana que leva o ISD a considerar a linguagem como instrumento por meio do qual o ser humano aprende e produz conhecimentos sobre o mundo em que vive, organizando seu agir sobre esse mundo, seus comportamentos e ações individuais e coletivas.

Considerando essas premissas, ancoradas pela perspectiva da linguagem oral enquanto meio de interação, na seção seguinte, voltamos o nosso olhar em direção a sistematização da oralidade, atrelada às práticas de letramento e a formação do(a) professor(a) da Educação Básica.

Oralidade e letramento na escola básica

O ensino da oralidade na escola básica vem sendo previsto desde a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9394/96), que influenciou a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (Brasil, 1997). Sendo assim, há mais de duas décadas os

PCN orientam que “a língua deve ser vista nas escolas como o principal ambiente de interação social e seu mais precioso meio” (Carvalho; Ferrarezi Jr., 2018, p. 24).

Recentemente, acompanhamos a reiteração dessa afirmativa a partir da publicação da versão final da Base Nacional Comum Curricular - BNCC¹ (Brasil, 2017). O referido documento, apesar de apresentar uma série de mudanças voltadas à Educação Básica, segue ressaltando a importância do ensino da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa, de modo a suscitar nos(as) estudantes competências aliadas às diferentes práticas letradas e ao valor da língua pelas práticas de linguagem.

Nessa perspectiva, segundo a BNCC (Brasil, 2017), o eixo oralidade compreende a sistematização da língua oral, objetivando seu uso efetivo nos mais diversos campos da atividade humana, tanto por intermédio do contato face a face quanto a partir do contato possibilitado pelas mídias digitais. Nesse contexto, os gêneros mais tipicamente orais são considerados instrumentos propiciadores desse ensino.

Na perspectiva do ISD, os gêneros, orais e escritos, “são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, atuando em relação aos conhecimentos e saberes, mas, também, das capacidades de agir e da identidade das pessoas” (Bueno; Lousada; Ferreira, 2020, p. 192-193). Sendo assim, neste trabalho, delimitamos a nossa discussão aos gêneros orais, os quais, segundo Schneuwly e Dolz (2011), constituem instrumentos que materializam a atividade discursiva e, simultanea-

1. A BNCC é uma política curricular nacional de caráter normativo que estabelece aprendizagens essenciais para toda a Educação Básica (Brasil, 2017). Sua elaboração ocorreu em três versões: a primeira, de junho de 2015, foi submetida a críticas até março de 2016; a segunda foi divulgada em maio de 2016; e a terceira, publicada em abril de 2017, foi homologada em dezembro do mesmo ano pelo Conselho Nacional de Educação (Filipe; Silva; Costa, 2021). Após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, o processo de construção da BNCC sofreu um redirecionamento, marcado pelo autoritarismo e pela introdução de elementos inéditos que não passaram por debate público. Nesse contexto, criou-se o Comitê Gestor da Base Nacional Comum e Reforma do Ensino Médio, responsável por sistematizar a terceira versão encaminhada ao CNE e imposta em 2017, em desacordo com o percurso de discussão anteriormente estabelecido (Morais; Silva; Nascimento, 2020).

mente, funcionam como ferramentas didáticas que medeiam as atividades humanas, possibilitando a apropriação de conhecimentos vinculados ao contexto social no qual o sujeito está inserido.

Dessa forma, defendemos os gêneros orais como objetos de ensino, com ênfase nos gêneros pertencentes à esfera da comunicação pública formal, considerando que, “os alunos geralmente dominam bem as formas cotidianas de produção oral” (Dolz; Schneuwly; Haller, 2011, p. 146). Cabe, portanto, à escola oferecer oportunidades para que os(as) estudantes ultrapassem as práticas orais do cotidiano, vivenciando formas discursivas de maior institucionalidade, mediadas e reguladas por restrições externas.

Nessa direção, “os gêneros formais públicos constituem objetos autônomos para o ensino do oral” (Dolz; Schneuwly; Haller, 2011, p. 148), devendo ser didatizados na medida em que:

Não constituem um percurso de passagem para a aprendizagem de outros comportamentos linguísticos (em relação somente com outros saberes disciplinares). Também não estão subordinados a outros objetos de ensino-aprendizagem. São autônomos porque são tomados como todo um domínio do francês e permitem apontar os aspectos da língua que necessitam de um trabalho isolado (Dolz; Schneuwly; Haller, 2011, p. 148).

Contudo, para que haja um trabalho didático com o oral enquanto objeto ensinável a partir do trato com os gêneros orais, faz-se necessário que também os(as) docentes se apropriem da construção e mobilização de saberes próprios a esses eventos comunicativos. Em outras palavras, faz-se necessário que os(as) professores(as) compreendam quais aspectos e através de quais estratégias é possível ensinar a oralidade.

Acerca disso, é bem notório que o ensino da oralidade teve avanços consideráveis nas últimas décadas. Pesquisas como a de Magalhães e Mattos (2021) contestam que a crescente busca pela temática tem se concentrado em aspectos relacionados aos

[...] conhecimentos disciplinares relativos a oralidade e ao letramento, gêneros textuais, análise linguística dos fenômenos da oralidade, quanto no que se refere ao conhecimento pedagógico e profissional, ou seja, aqueles conhecimentos que se referem ao agir docente em contexto de trabalho na realização de diferentes atividades (Magalhães; Mattos, 2021, p. 221).

Todavia, a transposição didática do oral na formação de professores(as), inicial ou continuada, ainda parece problemática. Em pesquisas como a de Silva (2019), por exemplo, é possível comprovar que, os(as) professores(as) reconhecem a oralidade como um dos eixos de ensino da língua materna; todavia, apresentam dificuldades no que se refere ao conhecimento pedagógico, ou seja, na elaboração e sistematização de práticas de ensino para o seu desenvolvimento.

Em seus estudos, Luna (2021, p. 159) também enfatiza o fato de muitos(as) professores(as) de português da Educação Básica “possuírem dificuldades no trabalho sistemático com os textos orais em sala de aula”. O autor atribui essa problemática a “carências advindas da formação inicial”.

Frente a essa discussão, concordamos com Costa-Hübes e Menegassi (2021, p. 178), quando afirmam que: “Se queremos que algumas práticas, em especial as de linguagem, sejam desenvolvidas com os alunos na escola, precisamos garantir, ao futuro professor em formação inicial, alguns conhecimentos que subsidiarão, posteriormente, suas ações didáticas”.

É em vista disso que este estudo foi produzido. Assim, debruçamo-nos sobre o banco de dados eletrônicos Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de compreendermos o que vem sendo discutido no cenário brasileiro, nos últimos anos, acerca do tratamento didático com a temática oralidade e letramento nos cursos de Formação inicial de Professores(as), investigamos, para tanto, as produções acadêmicas realizadas no âmbito dos programas de pós-graduação. Vejamos, a seguir, os resultados.

Oralidade e letramento na formação inicial de professores(as): olhar sobre o Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Com o objetivo de responder a problemática elencada anteriormente, realizamos um levantamento no banco de dados eletrônicos Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em nível de mestrado e doutorado.

Fizemos um recorte temporal de 2014 a 2024, contabilizando o decorso de uma década, e enfatizamos as discussões sobre o tratamento didático com a oralidade e o letramento na formação inicial de professores(as), conforme previsto na legislação curricular brasileira (Brasil, 1997; Brasil, 2017).

Para o levantamento, utilizamos como escolha lexical os seguintes termos: “Oralidade e letramento”; “Formação de professores”; “Curso de pedagogia”; “Curso de letras”; “Gêneros textuais orais”. Consideramos para a busca as terminologias elencadas pelo fato de serem as mais utilizadas por autores que abordam aspectos e fenômenos semelhantes ao nosso estudo. Assim, tais expressões foram combinadas de diferentes maneiras, com os termos entre aspas e separados com a palavra AND, resultando nas seguintes produções, conforme exposto no Quadro 1.

Quadro 1 – Dados iniciais do levantamento
no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Termos de busca	Dissertações	Teses	Total
“Oralidade e letramento” AND “Formação de professores”	139	--	139
“Oralidade e letramento” AND “Curso de pedagogia”	16	8	24
“Oralidade e letramento” AND “Curso de letras”	29	11	40

“Gêneros textuais orais” AND “Formação de professores”	20	--	20
“Gêneros textuais orais” AND “Curso de pedagogia”	3	6	9
“Gêneros textuais orais” AND “Curso de letras”	3	6	9

Fonte: as autoras, 2024

O quadro 1 evidencia numericamente o quantitativo de trabalhos produzidos pelos acadêmicos da pós-graduação, mestrado e doutorado, a respeito do objeto de estudo oralidade e letramento nos cursos de Formação inicial de professores(as). Embora o crescimento considerável de pesquisas sobre o eixo oral nos últimos 30 anos (Dolz; Mabillard, 2020), o resultado apresentado mostra que esse número ainda é incipiente.

Ao observarmos a coleta, constatamos que houve uma significativa diferença nos resultados. Ao buscarmos trabalhos com as terminologias “Oralidade e letramento” AND “Formação de professores”, obtivemos o quantitativo de 139 produções, sendo todas elas dissertações. Todavia, a partir de leitura flutuante, focando nos títulos e resumos desses trabalhos, constatamos um total de apenas 2 exemplares voltados à discussão do ensino do oral e letramento nos cursos de formação inicial, especificamente, no curso de letras.

Nessa mesma perspectiva, ao realizarmos a busca a partir das terminologias “Oralidade e letramento” AND “Curso de pedagogia”, constatamos o quantitativo de 24 produções (16 dissertações e 8 teses). Contudo, a análise detalhada nos mostrou que nenhum desses trabalhos tomava o curso de pedagogia como *locus* de investigação.

O resultado da busca a partir das terminologias “Oralidade” AND “Curso de letras”, nos possibilitou encontrar o quantitativo de 40 produções (29 dissertações e 11 teses). Após a análise, identificamos apenas 2 (dissertações) que apresentavam discussão sobre a referida temática, com foco no curso de letras.

Dando seguimento, ao realizarmos a busca por meio das terminologias “Gêneros textuais orais” AND “Formação de professores”, obtivemos o total de 20 produções (dissertações). Após análise, percebemos apenas 1 trabalho (dissertação) que abordava algumas perspectivas acerca do tratamento didático com a oralidade e o letramento na formação inicial de professores(as), novamente, no curso de letras.

A respeito do levantamento usando as terminologias “Gêneros textuais orais” AND “Curso de pedagogia”, o resultado mostrou o total de 9 produções (3 dissertações e 6 teses). entretanto, após olhar aprofundado, verificamos que, apesar de tratar com a sistematização de gêneros orais, são trabalhos que enfatizam o curso de letras e não de pedagogia.

Por fim, o levantamento a partir das terminologias “Gêneros textuais orais” AND “Curso de letras”, também nos mostrou o quantitativo de 9 produções (3 dissertações e 6 teses). E, após analisarmos os títulos e resumos, constatamos que apenas 1 trabalho (dissertação) abordava a temática dos gêneros orais, mais uma vez, no curso de formação inicial de letras.

Assim, selecionamos os trabalhos (2 trabalhos) que mais se aproximavam da nossa temática, oralidade e letramento na formação inicial docente. É importante salientar que esses trabalhos foram se repetindo ao longo das buscas. Nesse sentido, nessa segunda etapa, nos debruçamos sobre os 2 (dois) trabalhos em questão, 2 (duas) dissertações, realizamos uma releitura dos textos, identificando e descrevendo seus temas, objetivos, pressupostos teórico-metodológicos e resultados.

O Quadro 2, a seguir, apresenta os dados de identificação desses trabalhos.

Quadro 2 – Dados específicos dos trabalhos selecionados no levantamento para análise

Título	Tipo Programa/Universidade	Ano Autoria
Oralidade e formação de professores: o desenvolvimento de capacidades docentes na formação inicial de Letras da UFJF	Dissertação Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora	2019 Pilar Silveira Mattos
Práticas de oralidade acadêmicas e profissionais na formação e no trabalho do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e Médio	Dissertação Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora	2023 Joaquim Junior da Silva Castro

Fonte: as autoras, 2024

A pesquisa de Mattos (2019), intitulada Oralidade e formação de professores: o desenvolvimento de capacidades docentes na formação inicial de Letras da UFJF, apresenta um estudo acerca da formação de professores(as), especialmente no contexto da formação inicial no curso de letras, tomando como foco o estágio supervisionado e a importância da oralidade no processo formativo. Assim, o estudo objetivou analisar quais capacidades docentes (Cristóvão; Stutz, 2013) e temáticas do eixo da oralidade foram desenvolvidas na disciplina de Reflexões sobre a Atuação no Espaço Escolar I (doravante RAEE I), que ocorreu simultaneamente ao Estágio Supervisionado I do curso de Letras da Universidade de Juiz de Fora, no primeiro semestre de 2018.

Para tanto, lançou mão teoricamente dos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2007; Cristóvão; Stutz, 2013; Schneuwly; Dolz, 2011) em interface com demais posicionamentos teóricos, como estudos relacionados ao letramento, oralidade e formação docente. Metodologicamente, a pesquisadora fez uso de pesquisa-ação, realizada em três aulas gravadas e transcritas, com dados interpreta-

dos a partir da análise de conteúdo e coletados por meio de gravações de áudio e diários de campo.

Os resultados da investigação elucidaram que, em relação à oralidade, foram identificados temas como gêneros orais, relação fala e escrita, produção oral, avaliação, aspectos extralinguísticos e retextualização. Os temas mais recorrentes foram a produção oral e a retextualização. No entanto, embora os(as) estudantes dominassem os aspectos teóricos da modalidade oral, houve lacunas quando se tratava da aplicação pedagógica dessas teorias na prática de ensino, ou seja, da sistematização de práticas com gêneros orais. Assim, o estudo indicou a necessidade de maior integração entre teoria e prática na formação de professores(as), especialmente em relação ao ensino da oralidade, e destacou a importância de uma formação que privilegie a prática docente. A pesquisa sugere que o currículo de licenciatura deveria incluir mais disciplinas pedagógicas e permitir um aprendizado mais profundo sobre a transposição didática dos conteúdos.

Em se tratando da pesquisa de Castro (2023), intitulada Práticas de oralidade acadêmicas e profissionais na formação e no trabalho do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e Médio, o autor aborda a formação docente no Brasil, com ênfase na importância da oralidade no ensino de Língua Portuguesa. A pesquisa faz uma crítica ao ensino tradicional de Língua Portuguesa, que por muito tempo focou na gramática normativa, e defende a necessidade de um ensino contextualizado que considere os gêneros textuais orais e escritos.

Para tanto, destaca a relevância da modalidade oral, frequentemente subvalorizada em comparação com a escrita. E propõe que práticas de letramento, tanto acadêmicas quanto profissionais, sejam mediadas por gêneros orais e escritos e incorporadas na formação dos(as) futuros(as) professores(as) de Língua Portuguesa, com o objetivo de transformar as práticas de ensino nas escolas.

Dessa forma, o estudo objetivou analisar por quais gêneros orais os(as) licenciandos(as) em Letras e docentes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e Médio interagem em práticas de letramento acadêmicas e profissionais. Para isso, dialogou com estudos de letramento, oralidade e formação docente, tomando o ISD como base. A metodologia utilizada foi a realização de entrevistas semiestruturadas com quatro professores de Língua Portuguesa de diferentes instituições e quatro estudantes do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG. Os dados foram coletados por meio de gravações em vídeo realizadas via Google Meet e, posteriormente, transcritas. Para a análise, foram utilizados os conceitos de segmentos de orientação temática e de tratamento temático, a fim de identificar e categorizar temas emergentes.

Os resultados assinalaram: 1) poucas experiências dos(as) graduandos(as) com gêneros orais durante a licenciatura, tanto no âmbito acadêmico (como seminários e apresentações de pôsteres) quanto no profissional (como reuniões e atendimentos a pais); 2) relatos dos(as) professores(as) a respeito da necessidade de formação para a utilização dos gêneros orais em suas práticas, como na mediação de conflitos e em diversas reuniões, além das aulas. Dessa forma, o pesquisador concluiu que a formação docente precisa incluir mais práticas orais tanto acadêmicas quanto profissionais, para que os(as) estudantes se sintam preparados para interagir por meio desses gêneros durante a graduação. Chama a atenção, também, para a necessidade de incluir uma reflexão mais explícita sobre a oralidade na formação, visto que os(as) docentes reconhecem a importância de dominar o discurso oral em sua carreira profissional.

O que os dados levantados revelaram

Durante o levantamento e análise dos trabalhos que compõem essa revisão bibliográfica, evidenciou-se o dado para o qual sinalizamos logo no início dessa discussão: apesar de a oralidade se constituir como um dos eixos de ensino de línguas a ser trabalhado nas salas de aula e apesar do “crescimento nas pesquisas com/sobre gêneros orais e práticas sociais de interação pela linguagem (Magalhães; Bueno; Costa-Maciel, 2021, p. 13), no contexto da formação inicial docente a sua sistematização ainda evidencia ser bastante incipiente, dada a ausência de trabalhos que tomem como objeto de análise e investigação a modalidade oral e o letramento na perspectiva da formação inicial do professorado que trabalhará na Educação Básica.

Nos chamou a atenção o fato de nenhuma das pesquisas encontradas abordar a articulação entre oralidade e letramento no âmbito do curso de Pedagogia, responsável pela formação inicial dos(as) futuros(as) professores(as) que irão atuar nas etapas da Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, eventualmente, na Educação de Jovens e Adultos (EJA). As investigações identificadas concentram-se nos cursos de licenciatura em Letras. Esse direcionamento pode estar associado à ainda evidente supremacia da escrita sobre a oralidade (Marcuschi, 2010) no contexto educacional brasileiro, sobretudo no que se refere à expansão da escola pública e à histórica meta de erradicação do analfabetismo. Em síntese, no Brasil, desde os primeiros anos escolares, especialmente durante o período de alfabetização, o ensino tende a privilegiar as práticas de leitura e escrita (Carvalho; Ferrarezi Jr., 2018).

Ressaltamos que esse cenário é decorrente, em grande parte, do fato de os(as) docentes não vivenciarem, em sua formação inicial, um trabalho sistemático voltado ao desenvolvimento da oralidade. Consi-

derando que, se o(a) futuro(a) professor(a) não participa de práticas discursivas orais ao longo da graduação, é provável que também não assegure, na Educação Básica, experiências pedagógicas que promovam a sistematização do oral, uma vez que é comum replicar o modelo pelo qual foi formado (Magalhães; Garcia-Reis, 2017). Nessa perspectiva, é importante salientar que o ensino da oralidade não é responsabilidade exclusiva do(a) professor(a) de Língua Portuguesa. Ao contrário, “cabe a todos os docentes, de todas as áreas de conhecimento, colaborar para que os alunos desenvolvam suas competências comunicativas” (Carvalho; Ferrarezi Jr., 2018, p. 33).

Além disso, observamos também que ambas as pesquisas se fundamentam nos pressupostos teóricos do ISD. Assim, enfatizamos o quanto as concepções e reflexões advindas dessa abordagem teórica têm ganhado notoriedade em investigações que tratam do ensino de língua a partir dos gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos. É importante reafirmarmos que, para o ISD, “os textos/discursos são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, atuando em relação aos conhecimentos e saberes, mas, também, das capacidades de agir e de identidade das pessoas” (Bueno; Lousada; Ferreira, 2020, p. 189). Assim, o ensino/aprendizagem “dos gêneros é uma forma de socialização do indivíduo, que se torna um ser social, uma vez que poderá participar de forma eficaz das atividades humanas” (Lousada; Santos, 2021, p. 103).

Por fim, outro ponto relevante a ser destacado refere-se ao fato de que as pesquisas indicam que os(as) graduandos(as) reconhecem a importância da oralidade como um dos eixos de ensino de línguas e demonstram domínio de parte de seus fundamentos teóricos, entretanto, apresentam dificuldades no processo de transposição desses conhecimentos, isto é, na transformação do saber teórico em conhecimento pedagógico capaz de orientar a elaboração, a sistematização e a implementação de práticas de ensino do oral na Educação Básica.

Nesse sentido, consideramos insuficiente que os(as) licenciandos(as) dominem apenas teorias linguísticas sobre a modalidade oral, sem serem capazes de convertê-las em intervenções didáticas adequadas ao contexto escolar. É fundamental que os cursos de formação inicial ofereçam oportunidades formativas que assegurem a aplicação prática desses conhecimentos nas aulas de língua materna, o que implica desenvolver competências relacionadas à transposição didática, à produção de planos de aula e ao ensino sistemático da linguagem oral. Caso contrário, o conhecimento teórico carecerá de função formativa, pois não estará articulado aos saberes necessários à prática docente (Magaalhães; Bueno; Costa-Maciel, 2021).

Considerações finais

Considerando a importância da modalidade oral como um dos eixos fundamentais do ensino de língua materna, cuja sistematização contribui para a formação de cidadãos críticos, conscientes e atuantes na sociedade, e tendo em vista o objetivo deste estudo: analisar, por meio de uma revisão bibliográfica, produções científicas disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES que abordam a temática da oralidade e do letramento nos cursos de formação inicial dos(as) futuros(as) professores(as) da Educação Básica, os resultados evidenciaram a necessidade de que esses cursos sistematizem o ensino do oral, reconhecendo-o como um objeto de aprendizagem tão relevante quanto os demais (leitura, escrita e análise linguística). Essa concepção é defendida nas dissertações analisadas, bem como nas pesquisas contemporâneas que se debruçam sobre o objeto em tela.

As dissertações selecionadas no levantamento indicam que os(as) graduandos(as), futuros(as) professores(as), reconhecem a importância do oral no contexto educacional e, em alguns casos, demonstram certo domínio teórico sobre o tema; contudo, enfrentam dificuldades

em transpor esse conhecimento para a prática pedagógica. Tal constatação evidencia a necessidade de um olhar mais atento no âmbito da formação docente, de modo a promover a articulação entre o domínio teórico com a preparação prática. Nesse sentido, os currículos e os docentes dos cursos de licenciatura desempenham papel essencial ao propiciarem experiências que possibilitem aos(às) graduandos(as) vivenciar a aplicação das teorias nas práticas pedagógicas, favorecendo a integração entre o saber acadêmico e a realidade escolar e preparando os(as) futuros(as) professores(as) para enfrentar, de forma crítica e eficaz, os desafios relacionados ao ensino da oralidade.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BILRO, F. K. S.; BARBOSA, M. L. F. F. Ensino da oralidade na Educação de Jovens, Adultos e Idosos: reflexões sobre o olhar docente acerca de práticas com gêneros orais. **Revista D.E.L.T.A.**, 40-4, p. 1-21, 2024. <<https://dx.doi.org/10.1590/1678-460X202440468796>>.

BRASIL. Ministério da Educação. 2017. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf>. Acesso em: 20/09/2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. *Lei 9.394, 20/12/1996*. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1997.

BRONCKART, J. P. A atividade de linguagem frente à língua: homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

BUENO, L.; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. d'O. A escrita acadêmica em foco: a engenharia didática e os obstáculos dos alunos em uma SD de artigo científico. In: BARRICELLI, E.; KARLO-GOMES, G.; DOLZ, J. **Sequências didáticas na escola e na universidade**: planejamento, práticas e reflexões sobre o ensino de gêneros textuais. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020.

CARNIN, A.; REMUS-MORAES, L. Oralidade na e para a (trans)formação docente: uma experiência com o gênero entrevista. In: MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L.; COSTA-MACIEL, D. A. G. (Orgs.). **Oralidade e Gêneros Oraís: experiências na formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

CARVALHO, R. S.; FERRAREZI JR, C. **Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar**. São Paulo: Parábola, 2018.

CASTRO, J. J. S. **Práticas de oralidade acadêmicas e profissionais na formação e no trabalho do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e Médio**. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. 2023.

COSTA-HÜBES, T. C.; MENEGASSI, R. J. Oralidade e entonação valorativa na formação docente inicial. In: MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L.; COSTA-MACIEL, D. A. G. (Orgs.). **Oralidade e Gêneros Oraís: experiências na formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros textuais e formação inicial**: uma homenagem à Malu Mantencio. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

DOLZ, J.; MABILLARD, J.P. Ensinar a compreensão oral: um projeto de engenharia didática. In: BARRICELLI, E.; KARLO-GOMES, G.; DOLZ, J. **Sequências didáticas na escola e na universidade**: planejamento, práticas e reflexões sobre o ensino de gêneros textuais. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

FILIPE, F. A.; SILVA, D. S.; COSTA, Á. C. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: aval. pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 783-803, jul./set.2021. <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902296>>.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed., São Paulo: Atlas, 2016.

LEAL, T. F. Reflexões sobre o ensino da oralidade na escola: o oral em documentos curriculares, livros didáticos e na prática docente. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**. v.26, n.1, p. 26-51, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufff.br/index.php/veredas/article/view/37801>>. Acesso em: 30/09/2025.

LOUSADA, E. G.; SANTOS, T. J. F. Ensinar a apresentação oral: uma contribuição para a formação de professores-pesquisadores. In: MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L.; COSTA-MACIEL, D. A. G. (org.). **Oralidade e Gêneros Oraís**: experiências na formação docente. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

LUNA, E. Á. A. Didática da oralidade na licenciatura em letras: reflexões sobre planos de ensino pré e pós reforma curricular. In: MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L.; COSTA-MACIEL, D. A. G. (org.). **Oralidade e Gêneros Oraís**: experiências na formação docente. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

LUNA, E. Á. A.; RIBEIRO, R. M. O espaço de ocupação do ensino da oralidade no território curricular da formação em pedagogia. **Revista de Letras**. v.2, n.41, p. 98-110, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufc.br/revletras/article/view/81558>>. Acesso em: 30/09/2025.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

MAGALHÃES, T. G. Oralidade nas dissertações do mestrado profissional em Letras: formação docente para possibilidades de inovação na escola básica. **Revista da Anpoll**, v. 51, n.2, p.71-88, Florianópolis, Jul./Set. 2020.

MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L.; COSTA-MACIEL, D. A. G. (org.). **Oralidade e Gêneros Oraís**: experiências na formação docente. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R. Escrita e Formação docente: desafios na prática de escrita na formação inicial para a docência em Língua Portuguesa. **Raído** (*online*), v. 11, p. 206-223, 2017.

MAGALHÃES, T. G.; MATTOS, P. S. Oralidade e formação de professores(as): propostas e desafios na mobilização de capacidades docentes para o agir profissional. In: MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L.; COSTA-MACIEL, D. A. G. (org.). **Oralidade e Gêneros Oraís**: experiências na formação docente. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MATTOS, P. S. **Oralidade e formação de professores**: o desenvolvimento de capacidades docentes na formação inicial de Letras da UFJF. Dissertação - Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. 2019.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, métodos e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MORAIS, A. G.; SILVA, A.; NASCIMENTO, G. S. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Educação**. V. 25 e250018. 2020. < <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782020250018>>.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

SILVA, H. I. da. **Argumentar no Debate Regrado**: reflexões sobre a prática docente no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Nazaré da Mata: Universidade de Pernambuco, 2019.

STORTO, L. J.; COSTA-MACIEL, D. A. G.; MAGALHÃES, T. M. Gêneros orais da esfera científica na Base Nacional Comum Curricular. **Calidoscópio**. v.21, n. 1, p. 196-217, 2023. <DOI: 10.4013/cld.2023.211.11>.

Sobre os organizadores, autoras e autores

José Domingos

Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professor da Faculdade de Linguística, Letras e Artes da UEPB e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores. Membro do grupo Teorias do sentido: discursos e significações (TEOSSENO-CNPq-UEPB). Desenvolve pesquisas em Estudos do discurso, com interesse nas temáticas das subjetividades e relações de poder.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2765-1009>

E-mail: domingosuepb@gmail.com

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Doutorado em Rede Bionorte, com ênfase em Logística, pela Universidade Federal de Roraima. É Professor do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal da Paraíba. Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba. Coordenador do Grupo de Pesquisas em Linguagens, Inclusão e Tecnologias GPLIT/UEPB.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7308-6587>.

E-mail: rodiney.santos@ifpb.edu.br

Anderson Lins

Doutor em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (2021) e Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (2015). Professor Adjunto de Língua Portuguesa e Linguística do Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) em Regime de Dedicção Exclusiva.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6619-9321>.

Email: anderson.lins@servidor.uepb.edu.br

Elizângela Nunes Sousa

Professora Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Campina Grande, pertencente ao quadro docente da Escola de Referência em Ensino Fundamental Professora Judite Bezerra da Silva na cidade de Iguaraci, Pernambuco. Email: elizangela.sousa1995@gmail.com

Fabiola Mônica da Silva Gonçalves

Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9951-7012>.

E-mail: fabiola.sgoncalves@ufpe.br

Hadassa Sophia Alvarenga e Silva

Estudante do Colégio Universitário da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Pesquisadora em Nível de Iniciação Científica (Bolsista USCS).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4913-4825>

E-mail: hadassa.silva@uscsonline.com.br

Haila Ivanilda da Silva

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6677-7029>.

E-mail: haila.silva@ufpe.br.

João Batista Gonçalves Bueno

Doutor e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Bacharel e Licenciado em História pela (UNICAMP). Professor da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III (Guarabira-PB). Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

ORCID: 0000-0001-9190-9655

E-mail: joaobgbueno@servidor.uepb.edu.br

Linduarte Pereira Rodrigues

Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professor da Faculdade de Linguística, Letras e Artes e dos Programas de Pós-Graduação em Formação de Professores e Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba. Líder do grupo de pesquisa Teorias do sentido: discursos e significações (TEOSSENO-CNPq-UEPB).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9748-179X>

E-mail: linduartepr@gmail.com.

Maitê Nimtz Oliveria

Estudante do Colégio Universitário da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Pesquisadora em Nível de Iniciação Científica (Bolsista PIBIC CNPq).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0116-2577>

E-mail: maite.oliveira@uscsonline.com.br.

Marco Wandercil

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Professor Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9295-1051>

Email: marco.wandercil@gmail.com

Maria Aparecida Calado de Oliveira Dantas

Mestrado Profissional em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Professora de Língua Portuguesa na Secretaria de Estado da Educação da Paraíba. Membro do grupo de pesquisa Teorias do sentido: discursos e significações (TEOSSENO-CNPq-UEPB).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6368-5420>

E-mail: caladomfp@gmail.com

Matheus Kennedy Henriques de Macêdo

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da UEPB. Graduado em Letras-Português pela Universidade Estadual da Paraíba.

ORCID: <https://org/0000-0002-7626-7954>

E-mail: kennedymatheus473@gmail.com

Melânia Nóbrega Pereira de Farias

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande. Atualmente é professora efetiva da Universidade Estadual da Paraíba – Campus VI e docente permanente do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO/UFCG/CDSA).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4191-1292>

Email: melania@servidor.uepb.edu.br

Natal de Brito Costa

Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (PPGFP/UEPB).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4042-696X>.

E-mail: natal.costa@aluno.uepb.edu.br

Nilcelio Sacramento de Sousa

Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Líder do Grupo de Pesquisa Atravessamentos: Pesquisas e Estudos sobre os Cotidianos da Formação Docente e Diferenças (UFT/CNPq).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8908-1841>

E-mail: nilsousa@mail.uft.edu.br

Raquel Pirangi Barros

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Especialista em Educação Infantil pelo Centro Universitário de Patos (UNIFIP). Licenciada em Pedagogia.

gogia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Atua como professora dos anos iniciais no município de Alagoa Nova-PB.

ORCID: 0009-0006-6308-6923.

E-mail: raquel.pirangi@aluno.uepb.edu.br

Robéria Nádia Araújo Nascimento

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB), vinculada à Linha de Pesquisa Ciências, Tecnologias e Formação Docente.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1806-0138>.

E-mail: prof.roberia@servidor.uepb.edu.br

Victória Regina Silva Oliveira

Licenciada em Letras/Inglês pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e, atualmente, professora substituta no Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais (CFCHS) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais (PPGER) pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5063-4730>.

Email: victoria.regina@gfe.ufsb.edu.br



Pedagogias do Cotidiano

Linguagens, ciências, tecnologias e formação docente



José Domingos
Rodney Marcelo Braga dos Santos
Organizadores


eduepb